

Pilar Máynez,* Javier Galicia Silva**

La educación bilingüe e intercultural: el caso de Santa Ana Tlacotenco, Milpa Alta

Bilingual and intercultural education: the case of Santa Ana Tlacotenco, Milpa Alta

Abstract | This article provides a brief review of the concepts of multiculturalism and interculturality that will be used in the case analysis, also of the repercussions of educational and linguistic policies towards indigenous people, conceived from power, which have fostered asymmetries and discrimination. The results of the diagnosis delivered in 2018 to the government of Andrés Manuel López Obrador to implement a more effective bilingual and intercultural education are mentioned, and the case of Santa Ana Tlacotenco, Milpa Alta, which is representative of many more, is specifically addressed: the commitment of the inhabitants of the area to preserve their ecosystem from predatory agents is noted. The strategies for preserving their customs and language, as well as the actions they have undertaken in pursuit of bilingual and intercultural education.

Keywords | multiculturalism | interculturality | oppression | inclusion | cultural imperialism | bilingual and intercultural education | Santa Ana Tlacotenco, Milpa Alta.

Resumen | En este artículo se proporciona un somero repaso sobre los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad a utilizarse en el análisis de caso y también sobre las repercusiones de las políticas educativas y lingüísticas hacia los pueblos indígenas, concebidas desde el poder, las cuales han fomentado asimetrías y discriminación. Se mencionan los resultados del diagnóstico entregado en 2018 al gobierno de Andrés Manuel López Obrador para instrumentar una educación bilingüe e intercultural más efectiva, y se aborda específicamente el caso de Santa Ana Tlacotenco, Milpa Alta, el cual resulta representativo de muchos más: se advierte el compromiso de los habitantes de la zona por preservar su ecosistema de agentes depredadores, las estrategias de preservación de sus costumbres y su lengua, así como las acciones emprendidas en pos de una educación bilingüe e intercultural.

Palabras clave | multiculturalidad | interculturalidad | opresión | inclusión | imperialismo cultural | educación bilingüe e intercultural | Santa Ana Tlacotenco, Milpa Alta.

Recibido: 19 de junio, 2024.

Aceptado: 29 de enero, 2025.

* Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

** Miembro del Consejo de Lengua y Cultura Náhuatl en Milpa Alta.

Correos electrónicos: 81502@pcpuma.acatlan.unam.mx | galiciasj@yahoo.com.mx

Máynez, Pilar, Javier Galicia Silva. «La educación bilingüe e intercultural: el caso de Santa Ana Tlacotenco, Milpa Alta.» *INTER DISCIPLINA* vol. 13, n° 36 (mayo-agosto 2025): 39-56.

doi: <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2025.36.91339>

Los pueblos originarios: entre la opresión y la interculturalidad

SEGÚN GONZALO AGUIRRE BELTRÁN, el movimiento indigenista en México básicamente ha sido integrativo en lo referente a la consolidación nacional y ha expropiado los símbolos de las comunidades sometidas, propios de sus respectivas cosmovisiones, para incorporarlos a los parámetros instituidos por la mayoría dominante (1983, 290). De esta forma, los derechos inalienables de los pueblos indígenas, como el respeto a su tierra y entorno, sus tradiciones, así como a la comunicación cabal en su lengua materna —mediante la cual se replican los contenidos culturales de cada grupo étnico— han estado continuamente diluidos y constreñidos a espacios físicos y momentos concretos.

Actualmente, se han intentado reivindicar los plenos derechos de las minorías indígenas inscritos en el artículo 2º, inciso IV, de la Constitución de la siguiente forma: “Preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad”,¹ sin embargo, dichos propósitos no se han alcanzado, entre otras cuestiones, por la predominancia del imperialismo cultural y lingüístico, el cual ha sobrevivido hasta hoy, es decir, por la imposición ideológica y lingüística del grupo dominante.² Por lo tocante a esta última, desde el siglo XVI, la Corona española privilegió el empleo de la lengua general del imperio en los nuevos territorios conquistados aun cuando los frailes, principal pero no exclusivamente franciscanos, insistieran en la necesidad de emplear los idiomas originarios, como el náhuatl, el cual funcionaba en su calidad de *lingua franca* con el objeto de facilitar su empresa evangelizadora. Para lograrlo, además del dominio oral de la lengua que llegaron a tener varios miembros de las órdenes mendicantes, se inició un amplio trabajo de codificación mediante la creación de cartillas en alfabeto latino, gramáticas y vocabularios, los cuales solían acompañarse de obras doctrinales;³ no obstante, “la meta de la Corona fue siempre, en un afán simplificador destinado a administrar mejor las inmensas poblaciones que caían bajo su dominio, extender en toda Mesoamérica la lengua, las costumbres y las instituciones de Castilla” (Baudot 1983,103).

1 <https://www.diputados.gob.mx>.

2 Es un hecho que los países ricos y poderosos han pretendido establecer una hegemonía no solo en el plano económico hacia aquellos más atrasados o dominados sino también en lo tocante a la imposición de sus valores culturales. Los teóricos de la Escuela de Frankfurt se refirieron al vínculo existente entre los esquemas de dominación económica y los bienes culturales difundidos a través de diferentes medios. Para mayor información sobre el tema, véase González, Urdaneta y Hender Viloria (2007, 154-155).

3 La lingüística misionera, cultivada en diferentes partes del globo, articuló un conjunto de estrategias —creación de cartillas con el alfabeto latino, gramáticas y vocabularios— para difundir la fe a pretender implantar. Estos textos se convirtieron en importantes herramientas para conocer las lenguas de cada región y sus variantes, para iniciar la traducción lingüística y conceptual de los contenidos de la religión católica a los nuevos prosélitos, los indígenas (Cfr. Máynez 2023).

Los grupos indígenas han vivido, de este modo, una situación de opresión y dominio sin haberse modificado con la independencia, la Revolución, e inclusive, con el cardenismo, aun cuando se esgrimiera como objetivo la recuperación del legado ancestral. De este modo, la población originaria ha continuado siendo sometida durante siglos; sin embargo, las tradiciones indígenas y sus lenguas no fueron eliminadas completamente pues, de haber ocurrido así, las culturas milenarias del territorio mesoamericano hubieran desaparecido y, como afirma Garzón López, sería imposible vindicar un conocimiento subalterno desde la “diferencia colonial” (2013). La concepción occidental, según este autor, ha generalizado su marco cognitivo y valorativo lo cual ha implicado la colonialidad del ser y del saber y, con ello, la creencia de la existencia de una sola manera de conocer el mundo a partir de un determinado razonamiento y de una lengua y cultura hegemónicas; por tanto, las otras formas de concebir el universo y de manifestarse lingüísticamente resultan inviables desde la perspectiva dominante. Los pueblos originarios, así, han sido silenciados desde la colonia y este estado de opresión y exclusión se ha replicado hasta la fecha (Garzón López 2013, 307-309).

La realidad variopinta de México ha hecho que los especialistas en el tema ahonden y maten en los conceptos de multi e interculturalidad como el reconocimiento de grupos de distintos orígenes étnicos y procedencias conviviendo en un mismo espacio geográfico con “respeto y aprecio mutuo [en una relación] mutuamente enriquecedora, horizontal, desde posiciones de igualdad. Esto es lo que cualifica la interculturalidad”, como explica Sylvia Schmelkes (en Levinson 2008, 209). Asimismo, han venido insistiendo en la necesidad de intensificar la valoración y el aprecio a la diversidad cultural para lograr desarticular las asimetrías sociales y económicas entre la población indígena y no indígena; sin embargo, por desgracia, continúan vigentes los prejuicios y actitudes racistas de segregación.

Para Gunther Dietz (2017), la interculturalidad se explica como el conjunto de interrelaciones conformando una determinada sociedad según la cultura, la etnicidad, la lengua y la denominación religiosa contraponiéndose en los diferentes grupos como “nosotros” *versus* “ellos”, los cuales, a su vez, se definen en términos de mayoría-minoría. Frecuentemente, estas relaciones son inequitativas en lo referente al poder político y socioeconómico establecido, y suelen reflejar las formas históricamente asentadas de visibilizar o invisibilizar la diversidad, así como la discriminación de grupos específicos. En contraste con este concepto alternativo de multiculturalidad, Dietz advierte:

La interculturalidad como no hace tanto énfasis en la composición internamente diversa de la sociedad, ni en su segmentación en diferentes grupos, como lo sugeriría el enfoque multicultural; la perspectiva intercultural enfatiza no la composición de los grupos, sino el tipo y la calidad de las relaciones intergrupales dentro de una so-

ciudad. Por lo tanto, aquí no se distingue a la minoría de la mayoría en términos demográficos ni cuantitativos, sino en términos de poder —el poder de definir quién pertenece a una mayoría y quién es estigmatizado como minoría—. (Dietz 2017, 193)

Los esfuerzos por comprender desde la teoría los conceptos que distinguen nuestra pluralidad como nación y desde la práctica las acciones instrumentadas para paliar las desigualdades se observan también con el reconocimiento de las lenguas indígenas —alrededor de 68, las cuales pertenecen a 11 familias—. ⁴ Así se establece en el decreto por el cual se crea la Ley General de los Derechos Lingüísticos de la Población Indígena y en la reforma de la facción IV del artículo 7º de la Ley General de la Educación, que reza:

Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos. (*Diario Oficial de la Federación* 2003)

También, mediante el surgimiento de nuevas instituciones como la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) en 2001, dependiente de la Secretaría de Educación Pública, y cuyo objetivo se centró en incentivar, coordinar y evaluar el respeto a la diversidad cultural y lingüística; asimismo, en el año 2005 se fundó el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI), cuya misión hasta la fecha está orientada al fortalecimiento de una sociedad equitativa y plural mediante la construcción de políticas públicas en lo tocante al pleno derecho lingüístico y de uso de las lenguas indígenas nacionales, entre otras.

Según Beatriz Garza Cuarón (1997,10), las políticas deben entenderse como las acciones gubernamentales o estatales, las cuales se articulan con el objeto de respetar los derechos de las minorías, pero también aquellas que llevan a cabo los ciudadanos. Considera que entre los años 70 y 90 un buen número de pueblos indígenas han venido luchando por un reconocimiento oficial, como el de recibir una educación en los distintos niveles, impartida en su propio idioma, así como en otros espacios. Esto es lo que ha ocurrido justamente en la región de

⁴ Según datos del INEGI, en México existen 23.2 millones de personas de tres años en adelante autoidentificándose como indígenas, lo cual equivale a 19.4% de la población, y existen casi 7.3 millones de hablantes de una lengua indígena, esto es, el 6.1% de los mexicanos. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_Pueblosind22. (Consultado, 3 de marzo, 2024).

Santa Ana Tlacotenco, uno de los doce pueblos originarios localizado en Milpa Alta, en el sureste de la Ciudad de México. Desde hace algunas décadas, maestros normalistas y habitantes de la comunidad han defendido sus costumbres ancestrales y el empleo del náhuatl mediante diferentes estrategias, las cuales no siempre han sido respaldadas por las autoridades en turno. Aunque más adelante nos referiremos concretamente al caso, vale la pena adelantar aquí los persistentes esfuerzos en este sentido a través de la organización de las llamadas “nechicoliztli” o reuniones celebradas en la plaza principal del pueblo, en las cuales han participado estudiosos de la Universidad Nacional Autónoma de México y de otras instituciones educativas de México y el extranjero. Con ellos y con los habitantes de Santa Ana Tlacotenco, durante la década de los años 80 y 90, se sostuvo un diálogo en náhuatl y español en el cual se recordaba su historia y la manera en la cual continuaban vigentes sus costumbres y tradiciones. Aunado a esto, se abrieron espacios académicos como el Seminario de Cultura Náhuatl a cargo del licenciado Francisco Morales Baranda, oriundo de la región, y la creación de la Academia de la Lengua Náhuatl, la cual sigue en funciones y donde se reflexiona sobre las características incorporantes de su lengua y sobre la creación literaria practicada por algunos de sus miembros. Pero la defensa de esta comunidad indígena también se observa en la preservación de su entorno, de su región, tal y como sucede en otras más a lo largo del territorio nacional. Los montes comunales localizados al sur de esta alcaldía cuentan con una superficie aproximada de 17 mil 944 mil hectáreas de bosque en copropiedad con nueve pueblos, entre los que figuran Santa Ana. Los guardianes del bosque, comuneros y brigadistas, vigilan, reforestan y protegen el ecosistema ante la tala ilegal y los incendios (Quintana Ordaz 2022).

Hemos comentado antes que las acciones en favor de la reivindicación de los derechos a la preservación y al mantenimiento de la cultura y lengua indígenas pueden ser a través de los ciudadanos o de las políticas públicas instrumentadas por el gobierno. Aquí, nos referiremos a estas últimas para dar paso al análisis de caso que nos hemos propuesto abordar. Una de las medidas que han venido adquiriendo mayor fuerza es la consolidación de una educación intercultural bilingüe⁵ de calidad con reconocimiento cultural y lingüístico para los pueblos indígenas desde el nivel preescolar hasta el profesional, pero también la viabilidad de la educación intercultural para toda la población en el marco pluricultural contemplado en la Constitución. No obstante, como advierte Rebeca Barriga

⁵ Rebeca Barriga comenta que la política del bilingüismo articulada por el gobierno cardenista a través del Instituto Lingüístico de Verano “siguió la efímera y ambiciosa política bilingüe bicultural, cuyos lineamientos, en principio, eran favorecedores de las lenguas originarias, pero que a la larga buscaban al español como fin último” (2018, 38).

(2018, 50-51) el concepto de interculturalidad es ajeno a la mayoría de los profesores que lo deben instrumentar y, desde la política lingüística oficial, se contempla en forma unilateral centrada en las comunidades indígenas, dejando al grueso de la población fuera de ella; la interculturalidad debe implicar la participación de todos los actores de la sociedad. Asimismo, el término bilingüismo resulta irreal y asimétrico debido a la evidente predominancia del español. En las escuelas de educación básica denominadas interculturales bilingües, enclavadas en las comunidades indígenas, se destinan muy pocas horas a la enseñanza de la escuela materna, y en la educación media superior, incluso, se contempla únicamente como materia optativa, según veremos más adelante.

Esta situación empeora, según Barriga Villanueva, en las escuelas urbanas al acoger un número creciente de población indígena migrante de diferentes procedencias culturales y lingüísticas, donde se ignora la diversidad, se impone el español y se impide así la posibilidad de rescatar y construir saberes a través de su lengua materna; lo anterior se debe a que una buena parte de los profesores, padres, y los propios alumnos consideran al español como la lengua nacional más prestigiosa y, por ende, el instrumento mediante el cual logran el acceso a una vida con mayores retribuciones sociales y económicas.

Una agenda para la educación intercultural y bilingüe propuesta a la 4T

Stefano Sartorello comenta haberse entregado, en julio del año 2018, a los funcionarios que estarían al frente de la Secretaría de Educación Pública en el gobierno del recién electo Andrés Manuel López Obrador, una agenda para la educación intercultural realizada por un grupo plural de especialistas en la materia, la cual intentaba incidir en las políticas a instituirse. El autor advierte que a los conceptos de multi e interculturalidad se había venido incorporado también el de *inclusión* educativa, el cual integraba a todos los grupos excluidos: personas enfrentando alguna discapacidad, jornaleros y migrantes, por ejemplo; con esto, las características propias y los derechos inalienables de los pueblos indígenas quedaron diluidos en las políticas de dicha materia, haciéndose a un lado la dimensión dinámica de su vínculo con la sociedad nacional en su conjunto. En las instituciones gubernamentales y estatales y en las entidades educativas predominaba un discurso romántico respecto a la interculturalidad en términos de tolerancia entre las diferencias, el cual no profundizaba en las causas subyacentes a la discriminación y el racismo asentados en la cultura nacional. En contraposición, se han venido registrando casos de apropiación de la escuela por parte de los propios pueblos y organismos indígenas, es decir, una intermediación etnicopolítica de las organizaciones indígenas con el Estado (Sartorello 2019). Estas propuestas respecto a la vinculación de los procesos educativos formales con la socialización

comunitaria y familiar, originadas desde el interior de los pueblos indígenas, están íntimamente relacionadas con el control territorial y la autonomía.

El diagnóstico presentado en aquel momento respecto a la educación intercultural y bilingüe en preescolar y primaria, según Sartorello, evidenció lo siguiente: 1) una alta proporción de niñas y niños indígenas acude a las escuelas de tipo general (23% son niñas, y 43%, niños); 2) en la educación media, el 52.4% de los jóvenes indígenas están inscritos en telesecundaria, el 23.3%, en secundarias técnicas, y el 21.4%, en educación de tipo general; 3) en cuanto al nivel medio superior, el programa federal de telebachilleratos comunitarios amplió su cobertura a un total de 3,300 planteles en el momento de la investigación llevada a cabo por Sartorello. Por lo que se refiere a los bachilleratos en contextos indígenas no se cuenta con una información precisa, pero se considera que los existentes presentan deficiencias por la carestía de perfiles docentes idóneos. Asimismo, 4) es notoria la prevalencia del uso del español en la práctica docente; 5) la falta de articulación de la primaria con la secundaria en cuanto a un programa de estudios realmente intercultural y bilingüe; 6) el desajuste entre la lengua de los profesores y su asignación a una comunidad diferente; 7) la continua discriminación a niños y profesores por pertenecer a un grupo y lengua originaria, y, 8) la carencia de una infraestructura adecuada en las escuelas indígenas en contraposición con la del promedio nacional. En lo referente a la educación media superior, se constató, en las zonas rurales, las notorias deficiencias en su calidad debido a la escasa infraestructura, así como a la precaria formación didáctica de sus profesores y a sus condiciones laborales.

En pocas palabras, el diagnóstico concluye con una serie de propuestas entre las cuales se encuentran el reforzamiento de las políticas lingüísticas en torno al bilingüismo, mediante la participación decisiva de la población indígena y el incremento de materiales educativos idóneos; también con la idea de privilegiar el empleo de su lengua en los ámbitos reservados tradicionalmente al español; por ello, se deben diseñar estrategias, las cuales trasciendan el espacio escolar en general, para solventar la situación de desigualdad prevaleciente y fomentar un diálogo intercultural en el cual predomine el respeto y reconocimiento de nuestra diversa realidad (Cfr. Sartorello 2019). A esto se suma la necesaria articulación de grupos de docentes e investigadores indígenas y no indígenas, así como el fortalecimiento de temáticas relacionadas con la diversidad, inequidad y justicia sociocultural en los planes de estudios de las escuelas normales. Un trabajo posterior podrá develar qué tanto se siguió esta agenda en el gobierno de la 4T y, de ser así, cuáles fueron sus alcances.

El caso de Santa Ana Tlacotenco, Milpa Alta

Como ya se dijo anteriormente, la alcaldía Milpa Alta está conformada por doce pueblos de estirpe náhuatl, los cuales, desde tiempo inmemorial, han venido hablando y conservando su lengua como medio de comunicación entre sus habitantes. Es la última región de la hoy Ciudad de México donde se habla una lengua indígena desde la época prehispánica de manera ininterrumpida. Según el censo del INEGI 2020, la población de 3 años y más que habla una lengua indígena en Milpa Alta fue de 4 mil 242 personas, correspondiente al 2.78% del total de la población, ubicándose como la alcaldía con el mayor número de hablantes en relación con el número total de su población.⁶

En diversos momentos de las últimas dos décadas del siglo pasado, los habitantes de Milpa Alta solicitaron el impartírseles la enseñanza de la lengua mexicana, como se conoce también, en las escuelas de educación básica de la región. La respuesta fue negativa, pues a decir de las diferentes instancias de gobierno, Milpa Alta no ha sido considerada como región indígena y, por tanto, no ha tenido cabida dentro de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la SEP; en este sentido, se le ha ofertado educación general como al resto de las escuelas de la Ciudad de México, pese a contar con elementos culturales necesarios para ser considerada como una alcaldía integrada por pueblos indígenas, y a pesar del empleo de la lengua nativa, elemento tenido en cuenta como definitorio para caracterizar a una comunidad como indígena.

La solicitud anterior a las autoridades de la SEP deriva de una toma de conciencia por parte de algunos jóvenes normalistas, quienes habían notado el fuerte desplazamiento de la lengua materna por el español. Sobre ello nos dice Librado Silva:

Hace muchos años, cuando apenas dejábamos atrás los ensueños de la adolescencia, un grupo de jóvenes nos reuníamos en el centro de nuestro pueblo natal, en tardes soleadas o intensamente frías para hablar, algunas veces con alegría y otras más con escepticismo, de lo que a nuestro alrededor o en otros lugares venía ocurriendo [...] como nos percatamos de quienes tenían a su cargo la realización de los programas escolares de la educación primaria, que por entonces se recibía allí, se desentendían o de plano no mostraban ningún interés por la cultura de nuestros pueblos indígenas [...] No puedo decir, porque ello sería una exageración, que nosotros, adolescentes, viéramos con ojo crítico lo que a nuestro alrededor ocurría [...]. (Silva Galeana 2005, 389)

⁶ Milpa Alta es una región de pueblos de origen nahua, con migración de diferentes comunidades indígenas hablantes de otomí, mazateco, mixteco, mazahua, popoloca, tlapaneco, mixe, zapoteco, totonaco. Información de INEGI 2020: <https://www.economia.gob.mx/data-mexico/es/profile/geo/milpa-alta#population-and-housing>. (Consultado, 6 de mayo, 2024).

Varios nahuahablantes, algunos con profesión, desde la década de los años 60, organizaron actividades culturales para fortalecer la identidad de los pueblos de Milpa Alta como festivales comunitarios en los cuales se empleaba la lengua náhuatl. Pero no sería sino hasta la década de los años 70, cuando crearon un colectivo comunitario denominado Círculo Social y Cultural Ignacio Ramírez,⁷ el cual inició la publicación de un periódico bilingüe *Nezcaliliztlatoni* (1975), mimeografiado, con un tiraje mensual muy corto, incluyendo ciertas notas en náhuatl sobre la vida cotidiana de la región.

Estos jóvenes diseñaron actividades de manera más planificada con el propósito de ir empleando y fortaleciendo el uso del náhuatl. Con la publicación del periódico y la reflexión sobre su progresivo desplazamiento por el español y el hecho de que aquél solo se utilizaba en los espacios de mucha confianza como el hogar y el campo —pero no en espacios públicos abiertos como la plaza, la iglesia o el mercado— se tomó la determinación de que las actividades culturales del Círculo Ignacio Ramírez fuesen bilingües e incluso se iniciaron los concursos de declamación en náhuatl, conocidos como ‘Nezahualcōyotl’.

Los profesores participantes de estas actividades culturales y editores del periódico *Nezcaliliztlatoni* se percataron de la dificultad que entrañaba escribir en su lengua materna, por lo cual acudieron al doctor Miguel León-Portilla, por aquel entonces director del Instituto de Investigaciones Históricas de la UNAM y coordinador del Seminario de Cultura Náhuatl. También estaban conscientes de que las generaciones pertenecientes a las décadas de los años 60 y 70, y cuya lengua materna era el español, ocasionalmente utilizaban el náhuatl como segunda; y muchos más ya no entablaban un acercamiento comunicativo con esta, pues solo empleaban de manera aislada algunas palabras.

En estos años, otros acontecimientos fortalecieron la identidad étnica regional. La fábrica de papel Loreto y Peña Pobre había comenzado a devastar el bosque, propiedad comunal de los milpaltenses, lo cual provocó que los campesinos nahuas de la región encabezados por nahuahablantes de Tlacotenco iniciaran la

⁷ En el año de 1963, algunos jóvenes de la comunidad de Santa Ana Tlacotenco, quienes habían terminado su carrera como maestros normalistas, egresados de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, entre quienes se encuentran Librado Silva Galeana, Enrique Blancas Carrillo, Isidoro Meza Patiño y Francisco Morales Baranda, tuvieron la idea de conformar una organización cultural cuyo nombre fue Círculo Social y Cultural ‘Nezahualcōyotl’. A través del tiempo cambió su denominación por ‘Ignacio Manuel Altamirano’, y, finalmente, por el de ‘Ignacio Ramírez’, el Nigromante. Para esas fechas, la organización juvenil realizaba diferentes actividades culturales con la participación de algunos otros maestros de la comunidad. En la década de los años 60, entraron en contacto con el filósofo, poeta, historiador, lingüista y humanista el Dr. Miguel León-Portilla, quien con suma humildad les tendió la mano, orientando y asesorándolos en el ámbito de la lengua y la cultura náhuatl.

defensa de sus tierras y bosques comunales.⁸ También durante las décadas de los años 70 y 80, los pueblos de Milpa Alta, y en particular Santa Ana Tlacotenco, fueron visitados por diversos investigadores mexicanos y extranjeros.⁹ Tlacotenco dio cobijo a personas deseando aprender tanto su lengua como su tradición oral, costumbres, creencias, etc., pero se topaban con una realidad: la lengua nativa se usaba cada vez menos en los espacios públicos y su empleo se restringía al campo y al ámbito familiar.

En el año de 1987, y con la asesoría académica de León-Portilla, se realizó *Inic cente Nahuallahtol Tlacanechicoliztli Mexihcatlalpan*, el Primer Encuentro Nacional de Nahuahablantes en Santa Ana Tlacotenco,¹⁰ con la presencia de nahuahablantes procedentes de diversas partes de México (Guerrero, Veracruz, Hidalgo, Puebla, San Luis Potosí, etc.) y de docentes e investigadores de diversas universidades de México y el mundo, particularmente de la UNAM, quienes, convocados por el Dr. Miguel León-Portilla, asistieron a conversar con la comunidad nahua-campesina de la región de Milpa Alta, y particularmente la de Tlacotenco, para intercambiar experiencias en torno a la lucha por la revitalización lingüística en diferentes regiones del país.

Con estos encuentros de nahuahablantes (*nechicolistlis*), el uso de la lengua indígena se intensificó y por ello se tomó la iniciativa de demandar su enseñanza en las escuelas primarias de la región a las autoridades de la SEP. A través de la intermediación del Dr. Miguel León-Portilla y del secretario de Educación Pública, el Dr. Ernesto Zedillo Ponce de León, en el año 1991, se logró una reunión con el oficial mayor de dicha dependencia, en la cual un grupo de profesores nahuahablantes de Tlacotenco, le explicaron la intención de enseñar su lengua en las escuelas primarias y jardín de niños de la región, sobre todo en Santa Ana. El entonces oficial mayor consideró adecuada la idea y dio instrucciones para que un grupo de maestros fuera comisionado por la SEP y comenzara a trabajar en la elaboración de las lecciones correspondientes para el siguiente ciclo en las primarias de Santa Ana Tlacotenco. Finalmente, la petición había sido escuchada, y

8 En 1979 y principios de la década de los años 80, campesinos de Milpa Alta conformaron el Consejo Supremo Náhuatl, como una entidad para denunciar sus problemáticas, entre ellas, la defensa de 27 mil hectáreas de bosque codiciadas por empresas estatales y privadas para ser explotadas, como es el caso de la empresa Loreto y Peña Pobre, la cual comenzó la explotación de los bosques comunales de Milpa Alta (Cfr. Mejía y Sarmiento 1987, 78-81).

9 Entre los investigadores quienes han trabajado temas sobre Milpa Alta pueden citarse: Franz Boas, Benjamin Lee Whorf, William Madsen, Rudolf van Zan Wijk, Yolanda Lastra, Michel Lau-ney, por mencionar algunos.

10 Los Encuentros Nacionales de Nahuahablantes se iniciaron en 1987 y se extendieron hasta el año 2005. Librado Silva Galeana, su iniciador, nos describe sobre los mismos en "Experiencias de los Encuentros de Nahuahablantes en la delegación Milpa Alta" en *Urbi Indiano: la larga marcha a la ciudad diversa* (2005, 387-413).

se iniciaron las clases en la escuela primaria Francisco del Olmo, en los turnos matutino y vespertino. Un horizonte luminoso se abría ante la mirada indígena de los tlacotenses.

La felicidad duró solo unos cuantos meses, pues con el cambio de secretario en la SEP, un nuevo oficial mayor ocupó el cargo y los compromisos de corte comunitario, los cuales se habían generado, fueron desestimados y los profesores comisionados tuvieron que regresar a laborar otra vez en la educación básica, en ocasiones alejándolos incluso de sus antiguos espacios de trabajo. Con la anterior administración ya se habían logrado concluir los programas, se tenían diseñadas varias lecciones para la enseñanza de la lengua náhuatl en la variante regional, pero no se había tenido la oportunidad de aplicarlas en el aula frente a los niños.

Ante esta situación, se propusieron otras soluciones como la creación de talleres sabatinos para la enseñanza de la lengua náhuatl a niños de la región en la escuela primaria de la localidad. Se invitaron a los pequeños y sus familias a participar, y se conformaron varios grupos con jovencitos de diferentes edades. Las instalaciones de la primaria se usaron de manera clandestina, mediante un acuerdo de palabra con los directores de la escuela y con el silencio de la conserje, la cual permitía el acceso de manera discrecional todos los sábados. Las clases duraron cerca de dos años hasta que las autoridades SEP de la región, se percataron y llamaron la atención a los directores, cancelando el uso de las instalaciones educativas. No contando con espacios adecuados para las clases y con varios grupos de estudiantes organizados, estas fueron suspendidas.

No obstante, durante este tiempo se fortalecieron los certámenes nacionales de declamación en náhuatl para niños, los cuales se han venido realizando de manera ininterrumpida hasta la actualidad. Asimismo, se propició el interés en varios de ellos por el aprendizaje de la lengua náhuatl y su participación activa en los eventos. Los maestros nahuatlatos tampoco doblaron las manos y continuaron insistiendo ante las autoridades de los diferentes órganos de gobierno sobre la necesidad de instaurar la enseñanza de la lengua indígena en las escuelas y en los talleres comunitarios destinados a los pobladores de la región.

Durante la década de los años 90, siguieron realizándose los *Nahuallahtol Tlacanechicoliztli Mexihcatlalpan*; estos eventos fortalecieron la idea de la importancia del náhuatl y su enseñanza en la comunidad. Además, propiciaron su revitalización mediante actividades como teatro, creación literaria, talleres de cuenteros, publicaciones de libros en náhuatl, por mencionar algunas.

Con el proceso democratizador del año 2000, por vez primera se eligieron a los futuros 'jefes delegacionales' para cada circunscripción. Los candidatos de los partidos políticos incluyeron dentro de sus planteamientos de trabajo la revitalización lingüística del náhuatl en los pueblos de Milpa Alta; sin embargo, no

destinaron las correspondientes partidas presupuestales para su puesta en marcha; en sus proyectos estaban contempladas acciones, no concretadas en la realidad, pues no se dispusieron recursos económicos para ello. Los gobernantes (a veces del PRD, otras del PRI) no asumieron el compromiso de generar, con las instancias educativas respectivas, los convenios pertinentes para la enseñanza de la lengua indígena en las escuelas, solo en algunas casas de la cultura y centros sociales delegacionales se abrieron talleres de lengua náhuatl, impartidos por algunos maestros de la región, mas nunca al amparo de un proyecto consistente, únicamente bajo la premisa de cumplir con una demanda comunitaria enunciada durante su campaña política.

En el mes de diciembre del año 2000, el jefe de gobierno, el licenciado Andrés Manuel López Obrador, anunció que se construirían preparatorias en cada delegación,¹¹ en zonas de alta marginación con programas curriculares, los cuales respondieran a las necesidades sociales y culturales de las comunidades y en donde se encontrarían establecidas escuelas de nivel medio superior; la propuesta se declaró en los siguientes términos:

Cada plantel tendrá la responsabilidad de atender también, si el caso se presenta, a necesidades específicas que se deriven del contexto físico, cultural y social o de los antecedentes históricos de la zona y desarrolle en los jóvenes la capacidad intelectual y moral de analizar y comprender esta realidad, y la fortaleza de carácter necesaria para modificarla en un sentido constructivo [...]. (Gobierno del Distrito Federal 2005, 8)¹²

Tras este anuncio, de inmediato la comunidad nahua de Tlacotenco se activó. Se solicitó a la jefa delegacional, Guadalupe Chavira de la Rosa, proponerse a través de su conducto a la jefatura de gobierno, la construcción de una escuela preparatoria en Santa Ana Tlacotenco. Para ello se le presentaron posibles espacios donados donde fincar dicha escuela. Sin embargo, los predios propuestos no cumplían con los requisitos mínimos para construirla por lo cual, en asamblea comunitaria, la población se organizó y comenzó a recaudar dinero entre los pobladores para comprar un predio de acuerdo con los requerimientos del proyecto. La idea se ‘politizó’, los partidos políticos usaron la recaudación comunitaria para denostar al gobierno de la Ciudad el cual, haciendo uso de sus atri-

11 El 30 de marzo del 2000, se publica el Decreto de Creación del Instituto de Educación Media Superior del D. F., durante el gobierno de Cuauhtémoc Cárdenas. Para diciembre de ese mismo año, el nuevo jefe de gobierno del DF, el Lic. Andrés Manuel López Obrador, instruye a la directora general del IEMS-DF, la construcción de 15 preparatorias para comenzar a operar en agosto del 2001 (Ocampo Sosa *et al.* 2006, 9).

12 *Programa de lengua y cultura náhuatl.*

buciones, anunció en voz de su titular que la preparatoria se construiría en Santa Ana Tlacotenco, y que la jefatura de gobierno compraría el terreno ofertado por la población.

La población de Tlacotenco estaba feliz con la decisión respecto a la nueva preparatoria, la cual pertenecería al Instituto de Educación Media Superior (IEMS). Para darle seguimiento a este proyecto, la comunidad nombró una comisión para estar al pendiente de sus avances materiales y académicos. Esta comisión pidió, en reuniones de trabajo con la secretaria de Desarrollo Social del D.F., Raquel Sosa Elízaga, y con Ma. Guadalupe Lucio Gómez Maqueo, directora general del IEMS, que dentro de las asignaturas a impartirse a los jóvenes se contemplaran las clases de náhuatl. Esto se reforzó, pues una vez en funciones la preparatoria, los estudiantes externaron al coordinador del plantel, su deseo de que se diera una asignatura sobre lengua y cultura náhuatl.

La directora y la secretaria, con sensibilidad por las cuestiones étnicas, revisaron la propuesta y consideraron pertinente dicha petición. Para ello, se definió que el equipo de la Dirección Académica del IEMS, encabezado por su titular, la Lic. Miriam Sánchez, fuera la instancia encargada de revisarla. Por parte de la comunidad, se dispuso a un grupo de nahuahablantes encabezado por el maestro David Silva Galeana,¹³ de formación lingüista, para darle seguimiento. La solicitud de la comunidad era la impartición de la lengua náhuatl durante todo el bachillerato, para lograr que los estudiantes egresaran hablando y conociendo la estructura gramatical de la lengua nativa y los aspectos que conformaban su cultura. El no solamente enseñarla como sistema comunicativo, sino también invitar a la reflexión sobre el receptáculo cultural que implica hablar una lengua. Por su parte, la directora académica sugería el impartírsela a todos los estudiantes con deseos de aprenderla, e inclusive a la población abierta en las instalaciones de la prepa, pero sin valor curricular, es decir, en la modalidad de diplomados o talleres.

Bajo la anterior circunstancia, la comisión comunitaria encabezada por el maestro David Silva Galeana manifestó su desacuerdo ante la Dirección Académica IEMS respecto a la necesidad de ser contemplada la asignatura de *Lengua y cultura náhuatl* dentro del mapa curricular, pues implicaba diseñar un programa formal, con créditos, horarios, asesorías, tutorías y docentes contratados. Finalmente, se acordó incluirla como asignatura optativa a los estudiantes del tercer grado y solo se impartiría en la preparatoria Emiliano Zapata de Milpa Alta. Esta asignatura podría ser elegida entre las demás materias optativas ofertadas por la

13 David Silva Galeana es el hermano menor de Librado Silva Galeana, quien bajo la influencia y tutela de este último, comenzó desde muy joven a acompañar a su hermano mayor y a hacerse partícipe de todas las actividades culturales en torno a la lengua y cultura náhuatl.

preparatoria en el área de humanidades. Se solicitó al maestro David Silva Galeana, en su calidad de lingüista, encargarse de elaborar una propuesta de programa para la asignatura en mención, con miras a poder extenderla a *Lengua y cultura náhuatl II*, tomando en cuenta que las asignaturas solo se darían dos veces por semana durante hora y media. Una vez logrado que el náhuatl se reconociera de manera oficial en una escuela de la región, correspondía al maestro convencer a los estudiantes de nivel medio superior el elegir esas asignaturas entre las otras posibles.

La escuela preparatoria fue inaugurada oficialmente el día 18 de noviembre del 2003 con el nombre de “Emiliano Zapata”. En los diarios de la ciudad se anunciaba: “Inaugura gobierno una prepa bilingüe: ofrece educación en español y náhuatl en Milpa Alta”;¹⁴ pero la nota estaba muy alejada de la realidad, pues no era educación bilingüe y distaba mucho de lo deseado por la comunidad: tener una escuela donde los jóvenes aprendieran la lengua indígena desde su ingreso y hasta su egreso del bachillerato y fueran competentes en su empleo. En el programa de la asignatura se manifestaba que su enfoque resaltaría:

[...] el argumento para valorar el multiculturalismo, literatura e historia son válidos también para toda lengua. Cada lengua es fundamental para la identidad personal, social y ‘espiritual’ de sus hablantes. Todo pueblo experimenta su vida cultural e intelectual por medio de su lengua, de sus oraciones, mitos, ceremonias, poesía, creencias, oratoria, hasta de los saludos cotidianos [...] Las lenguas indígenas presentan distintas maneras de pensar, ver, actuar, concebir la realidad, la naturaleza y enfrentar sus problemas. La pérdida de la diversidad lingüística significa la extinción de maneras de experimentar y entender el mundo. (Gobierno de la Ciudad de México 2005, 1-2)¹⁵

Se buscaba establecer un puente entre los saberes comunitarios con el antiguo conocimiento de los nahuas prehispánicos a partir de la lengua para el fortalecimiento de la identidad y la revaloración de la lengua y así lograr su revitalización. Sin embargo, solo se contaba con un profesor nahuahablante quien realizaba la labor de convencimiento para que se inscribieran en la materia optativa, logrando por ello tener grupos con numerosos estudiantes adolescentes deseosos de adentrarse en la lengua náhuatl de los diversos pueblos de la entonces delegación Milpa Alta.

Por su parte, los pobladores de San Andrés Topilejo, en la Delegación Tlalpan, al enterarse sobre el caso en la preparatoria de Milpa Alta, también deman-

¹⁴ *Reforma*, sección Ciudad y Metrópoli, 3B, 18 de noviembre, 2003.

¹⁵ Programa de *Lengua y Cultura Náhuatl*.

daron cursos de náhuatl para su preparatoria, por lo cual fue contratado un profesor de Tlacotenco a quien se le encomendó dicha tarea.

En el año 2006, una nueva organización comunitaria denominada Academia de la Lengua Náhuatl tuvo a bien organizar el *Curso Clemente en Humanidades*,¹⁶ a través de un convenio de colaboración entre dependencias como la UNAM, la Secretaría de Desarrollo Social del Distrito Federal, bajo la asesoría académica de los investigadores Dra. Sylvia S. Shorris y el Dr. Miguel León-Portilla. Dicho *curso* fue inaugurado el 25 de febrero de 2006, en Santa Ana Tlacotenco para nahuahablantes, con y sin preparación académica, en el cual se impartirían durante varios meses materias como: filosofía, literatura, historia, arte, agricultura, lingüística y traducción, todos mediante la lengua y la visión cultural nahua. Se pidió a las autoridades del IEMS, a través del secretario de Desarrollo Social, el Lic. Marcelo Ebrard, el poderse utilizar la biblioteca de la recién inaugurada preparatoria del IEMS en Tlacotenco, con el objetivo de llevar a cabo ahí los cursos sabatinos. Finalmente, como parte del convenio de colaboración, se pidió a las autoridades del entonces Distrito Federal que los egresados de este *Curso Clemente* pudieran incorporarse como profesores de asignatura para impartir la optativa de *Lengua y cultura náhuatl* en las preparatorias del IEMS en la Ciudad de México. Los profesores egresados fueron contratados para dicho encargo, además de haberse formado maestros quienes en la actualidad laboran en la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción de la UNAM. A partir de este momento, comenzaron las clases de náhuatl en las dieciséis preparatorias de la Ciudad de México para estudiantes del tercer año de la preparatoria, aunque la asignatura dejó de impartirse en el 2023, pues despidieron a los profesores de lengua náhuatl, contratados por honorarios, manteniendo solo la optativa en Tlalpan y Milpa Alta, donde se había iniciado y donde los docentes estaban contratados de manera permanente.

A pesar de haberse logrado la formación de algunos nahuahablantes como profesores, la tarea no estaba concluida. En la comunidad se había mantenido un curso de enseñanza de la lengua náhuatl, dirigido a la población adulta; sin em-

16 El Clemente Course in the Humanities es una iniciativa creada por Earl Shorris en 1995, cuyo propósito fue abatir la pobreza gracias a la preparación en el campo de las humanidades. Shorris pensó que muchas veces la miseria va de la mano con la ignorancia y se requería como antídoto un acercamiento a las humanidades, entendidas en su sentido clásico: literatura, filosofía, historia y arte. Organizó cursos en varios lugares, primero en Estados Unidos y luego en Canadá, Australia y Corea. En México, la iniciativa fue abrigada por la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Autónoma de Yucatán y el Instituto Tecnológico en su sede de Cuernavaca, en el estado de Morelos, entre otros. Es de notar, en el caso de México, el haber considerado Shorris dar a conocer a sus estudiantes, al lado de la enseñanza de las humanidades al modo clásico, el legado, también humanista, de la propia cultura a la cual pertenecían. Para más información confróntese León-Portilla (2012, 369-372).

bargo, era necesario reestructurar la forma de trabajo y generar un nuevo proyecto de revitalización lingüística del náhuatl en la región de Milpa Alta. Ya habían pasado varias administraciones con jefes delegacionales electos por la ciudadanía, procedentes de diversos partidos, en cuyos programas de campaña anunciaban la lucha por la conservación de la lengua náhuatl, y durante su gestión no habían generado un programa formal con presupuesto para fortalecerla.

La década de los años 2020 ha sido decisiva, por una parte, los nahuahablantes quienes tuvieron al náhuatl como lengua materna, los nacidos en la década de los años 40, tienen actualmente alrededor de 80 años y quedan muy pocos de ellos, por lo cual es necesario aprovechar su conocimiento. En los últimos años, han surgido diversos colectivos, los cuales mediante la organización de actividades diferentes (danza, música, edición de textos, teatro, cine, ecología, entre otras) intentan preservar en el territorio la lengua y la cultura de los pueblos originarios del Milpa Alta. Desde hace varios años, se han abierto talleres de enseñanza de lengua náhuatl para niños, adolescentes y adultos, en diferentes niveles.

No se ha soslayado la solicitud ante las diferentes instancias de gobierno respecto a la necesidad de la enseñanza de la lengua indígena en las escuelas desde el nivel básico en la región. Las autoridades locales, de la ciudad y federales siguen sin atender las peticiones. Se han presentado proyectos de revitalización lingüística a la alcaldía, a la jefatura de gobierno a la SEP, y al gobierno federal, INPI, sin haberse encontrado eco en las demandas.

En el año 2018, se logró que el presidente de la República escuchara la petición, y meses después informó, en una gira por Milpa Alta, que en esta alcaldía se construiría la Universidad de las Lenguas Indígenas de México (ULIM). A partir de entonces, la comunidad nahuahablante ha estado muy atenta a este aviso; sin embargo, existe el temor de que en esta misma comunidad donde se construye la primera Universidad de las Lenguas Indígenas de México, sea también el primer lugar donde desaparezca la lengua indígena náhuatl, toda vez que no existe ninguna política de planeación para la preservación de las lenguas indígenas en la Ciudad de México.

Consideración final

Por último, al territorio de Milpa Alta se le ha considerado como una región de pueblos originarios, el último bastión de la Ciudad de México donde aún se sigue hablando una lengua indígena desde la época prehispánica. Sin embargo, esto no se ha visto reflejado en políticas públicas, las cuales atiendan a las comunidades con un interés intercultural. La preparatoria Emiliano Zapata, perteneciente al Sistema de Educación Media Superior de la Ciudad de México, IEMS, es la única institución de la Ciudad donde se incluye, de manera formal, una asignatura sur-

gida a solicitud de la población, habiendo atendido, y continuando haciéndolo, a cientos de estudiantes.

Los pueblos nahuas de Milpa Alta han demandado la enseñanza desde el nivel de primaria de lo que fue su lengua materna. Y, aunque se ha conseguido la posible construcción de una Universidad de las Lenguas Indígenas de México (ULIM) en su territorio comunal, esta no garantiza la revitalización lingüística del náhuatl, pues existe un divorcio entre lo que sucede en la realidad cotidiana de sus pueblos y la política pública del gobierno tanto a nivel local como federal.

En las escuelas primarias se sigue enseñando, como se hace en otras más de la Ciudad de México, sin precisar tratarse, cuando compete, de una región indígena donde las formas de conducirse tienen que ver con circunstancias culturales ancestrales, las cuales definen el modo de entender el mundo y de actuar en él; por lo tanto, el futuro de los pueblos nahuas de Milpa Alta dependerá del accionar y organización de sus habitantes. ■

Referencias

- Aguirre Beltrán, Gonzalo. 1983. *Lenguas vernáculas: su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia en México*. México: Ediciones de la Casa Chata.
- Barriga Villanueva, Rebeca. 2018. De Babel a Pentecostés. *Políticas lingüísticas y lenguas indígenas, entre historias, paradojas y testimonios*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Baudot, Georges. 1983. *Utopía e historia en México. Los primeros cronistas de la civilización mexicana (1520-1569)*. Madrid: Espasa Calpe.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. <https://www.diputados.gob.mx>.
- Diario Oficial de la Federación*. 2003. 13 de marzo. www.dof.gob.mx.
- Dietz, Gunther. 2017. Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39: 192-207.
- Garza Cuarón, Beatriz. 1997. Presentación. Las políticas lingüísticas en el mundo de hoy: panorama general. En Beatriz Garza Cuarón (coord.), *Políticas lingüísticas en México*. México: La Jornada Ediciones y Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México, 7-16.
- Garzón López, Pedro. 2013. Pueblos indígenas y decolonialidad: sobre la colonización epistemológica occidental. *Andamios*, 10. doi.org/10.29092/uacm.v10i22.278.
- Gobierno del Distrito Federal. 2005. *Programa de lengua y cultura náhuatl*. Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal. Secretaría de Desarrollo Social.

- González Urdaneta, Liliana y Hender Vilorio. 2007. El imperialismo cultural y los procesos de integración latinoamericanos. *Quórum Académico*, 4(2): 149-169.
- INEGI. 2020. <https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/geo/milpaalta#population-andhousing>. (Consultado, 1 de junio, 2024).
- INEGI. 2022. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_Pueblosind22. (Consultado, 3 de marzo, 2024).
- Instituto de Educación Media superior (IEMS). 2006. *Memoria. Origen de un proyecto educativo*. México: IEMSDF.
- León-Portilla, Miguel. 2012. Earl Shorris (1936-2012). *Estudios de Cultura Náhuatl*, 44: 369-372. UNAM.
- Levinson, B. A. U. 2008. La interculturalidad como aspecto medular de la educación para la democracia: un diálogo con Sylvia Schmelkes. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia RIED IJED*, 1: 206-219.
- Máñez, Pilar. 2023. Instrumentos de codificación en lengua mexicana para la implantación de un dogma. El primer siglo novohispano. En Esparza Torres, Miguel Ángel y Ana Segovia Gordillo (eds.), *Nuevas aportaciones a la lingüística misionera española*. Berlín: Peter Lang, 21-41.
- Mejía Piñerosa, María Consuelo y Sergio Sarmiento Silva. 1987. *La lucha indígena: un reto a la ortodoxia*. México: Siglo XXI.
- Ocampo Sosa, Armando *et al.* 2006. *Memoria. Origen de un proyecto educativo*. México: IEMSDF.
- Quintana Ordaz, Aleida Alejandra. 2022. Nuestra vida es defender los bosques comunales: defensa del bosque de Santa Ana. *desInformémonos*, 13 de enero. <https://desinformemonos.org/nuestra-vida-es-defender-los-montes-comunales-defensa-del-bosque-de-santa-ana/>.
- Reforma*. 2003. Sección Ciudad y Metrópoli, 3B, 18 de noviembre.
- Sartorello, Stefano. 2019. *La agenda pendiente de la educación intercultural bilingüe en México*. Instituto Nacional de la Evaluación de la Educación, 18 de febrero. <https://www.inee.edu.mx/la-agenda-pendiente-de-la-educacion-intercultural-bilingue-en-mexico>. (Consultado, 5 de marzo, 2024).
- Silva Galeana, Librado. 2005. Experiencias de los encuentros de nahuahablantes en la delegación Milpa Alta. En Yáñez, Pablo, Virginia Molina y Óscar González (coords.), *Urbi Indiano: la larga marcha a la ciudad diversa*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Valdés, Luz María. 1995. *Los indios en los censos de población*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.