

“El reconocimiento de la matriz cultural Tojolabal en la enseñanza de las Ciencias Naturales en la Primaria Diego Rivera del Ejido Gabriel Leyva Velázquez de Las Margaritas, Chiapas, México”

*Arlen Ocampo Saravia/arlen61@hotmail.com

Universidad Autónoma Metropolitana

México

Resumen

Desde mi formación como bióloga y la percepción de las inconsistencias que quedan con respecto a temas de Ciencias Sociales que evidentemente se relacionan con la biología, me resulta pertinente trabajar en propuestas que acerquen la cosmovisión, la matriz cultural indígena y su vida cotidiana a los procesos educativos, para que las y los niños de la escuela primaria “Diego Rivera” del ejido Gabriel Leyva Velázquez en Las Margaritas, Chiapas, encuentren de qué manera su saber cotidiano se vincula con la didáctica y los textos educativos de las Ciencias Naturales; en ese sentido, el papel de la interculturalidad debe consistir en la aceptación del “otro”, por lo que las propuestas pedagógicas se tienen que sustentar en un diálogo; es decir, se deben llevar a cabo acciones en los espacios públicos, en la vida cotidiana y en todos los ámbitos de la vida social. Con base en lo anterior, la educación resulta ser todavía una esperanza de cambio porque es, quizá, el último espacio público que nos queda para poder desarrollar pensamientos propios y para recuperar el pensamiento indígena en los mismos escenarios donde se ha dado su negación.

Palabras clave: Educación intercultural, Ciencias Naturales, Tojolabales.

1. Introducción

El siguiente ensayo tiene dos objetivos, el primero es el de comprender que analizar el Marco Curricular de Educación Indígena a nivel básico propuesto por la SEP, será de importancia para reconocer el derecho a la educación con equidad que tienen las poblaciones que viven en condiciones vulnerables, así como garantizar que los indígenas participen en el diseño de sus propios sistemas educativos (Schmelkes, 2013); el segundo busca entender por qué muchos centros de educación básica siguen atrapados en un sistema de enseñanza tradicional, que no presta atención a la importancia del conocimiento científico (Tacca, 2011). En ese sentido, la educación juega un papel decisivo para la conservación y desarrollo de las matrices culturales, es por eso que la interculturalidad no debe ser un discurso más; debe rebasar los muros de las instituciones y extenderse hacia todos los espacios y todos los tiempos (Martínez-Buenabad, 2011). El enfoque intercultural debería de contribuir a la modificación de las formas de abordar y atender la diversidad cultural de las escuelas, a mejorar las relaciones entre los sujetos, y a fortalecer los planes y los programas de estudio, la organización de la enseñanza, así como las actividades didácticas en el aula y la gestión institucional. Será de gran importancia unir esfuerzos y experiencias para consolidar las transformaciones necesarias para que niñas, niños y jóvenes indígenas encuentren de qué manera su saber cotidiano se vincula con los textos educativos; así como recuperar y enriquecer su cultura, cumpliendo sus expectativas de vida como individuos y miembros de la colectividad (Castellanos y Sánchez, 2009).

2. Contexto Actual

El nivel de Educación Básica constituye el punto de partida que da certeza a la posibilidad de avanzar y aprender a lo largo de la vida, por lo que favorece la apertura de nuevos horizontes y perspectivas en el desarrollo e impulso de las personas, sus sociedades y su nación (Castellanos y Sánchez, 2009), aunado a esto, es importante tomar en cuenta que en el caso específico de las ciencias naturales, el propósito de su enseñanza en la escuela es favorecer la alfabetización científica de los ciudadanos desde la escolaridad temprana, procurando que comprendan conceptos, practiquen procedimientos y desarrollen actitudes

que les permita participar de una cultura analítica y crítica ante la información emergente (Mateu, 2005). Lamentablemente, algunas veces se cree que las clases de ciencias en primaria, “son un asunto complementario, no esencial y, sobre todo, no útil para la vida cotidiana” (Flores-Camacho, 2012). En ese sentido, no enseñar ciencias, con el nivel académico adecuado, alegando que las y los alumnos no están capacitados intelectualmente para su comprensión, es una forma de discriminación. Esta situación tiene muchas causas, consecuencias y diferentes ángulos de explicación, pero es imprescindible argumentar la necesidad de transformar esta realidad y pasar a una “alfabetización científica” que se debe desarrollar desde temprana edad (Tacca, 2011). Pero, la realidad es que no todas y todos vivimos en el mismo entorno y con las mismas oportunidades; un ejemplo claro es la pobreza, que es una de las principales causantes de rezago en la educación (Jiménez-Acevedo, s.a). Al hablar de la pobreza, podemos tomar como ejemplo a las poblaciones indígenas. Estas poblaciones constituyen un grupo muy vulnerable, pues, superan con creces las condiciones de miseria (Sandoval-Forero y Montoya-Arce, 2013). Asimismo, la relación de identidad entre “ser indígena” y “ser pobre” corresponde en gran medida a la realidad de los pueblos indígenas de México (Navarrete, 2008); sin embargo, a pesar de esta relación, la razón más grave del rezago educativo tiene que ver con la enseñanza desde matrices culturales completamente distintas a las suyas, puesto que no se recupera desde sus propios conocimientos la enseñanza de las ciencias naturales, por lo que los conocimientos no son adquiridos de manera adecuada.

Siguiendo con lo anterior, para enfrentar esa situación se han elaborado programas y proyectos de educación *no formal* y fueron asignados a ciertas comunidades; éstos tuvieron como objetivo el cambio de las culturas indígenas por la llamada “cultura nacional”, con el propósito de homogeneizar la cultura; la educación bilingüe y bicultural fue únicamente un pretexto para relegar el uso de los idiomas indígenas, pues, en la práctica normalmente se enseña el castellano y de manera latente o manifiesta se reprime el uso de la otra lengua (Sandoval-Forero y Montoya-Arce, 2013).

Aunque actualmente se ha tratado de enmendar ciertos *errores* con respecto a los planes y programas, desde una perspectiva crítica, “esa realidad educativa ineludible no puede hacernos olvidar una problemática pedagógica y sociocultural extraordinariamente compleja

y en permanente estado crítico” (López y Velasco, 1985: 17 en Sandoval- Forero y Montoya-Arce, 2013); por eso es pertinente que se reorganicen los programas enfocados a la educación básica y, en este problema en particular, hacer énfasis en la curricula de las ciencias naturales para las comunidades indígenas.

Por otro lado, es importante explicar que México es un país caracterizado por una gran riqueza histórica y cultural, y una amplia diversidad poblacional; en buena medida, la población indígena confiere estas características, tanto por su trayectoria histórica, como por su contrastante situación económica (INEGI, 2010). Este trabajo se enfocará al pueblo originario Tojolabal que habita en el sureste del estado de Chiapas, en los municipios de Las Margaritas y Altamirano. El resto del grupo se distribuye de forma dispersa en los municipios de Comitán, Maravilla Tenejapa, Ocosingo, La Independencia y La Trinitaria. Dentro del territorio tojolabal es posible distinguir tres áreas ecológicas que definen microrregiones distintas: la región de los valles, la región de las tierras frías de Altamirano y, la región de las Cañadas de la Selva Lacandona. El idioma tojolabal forma parte del tronco lingüístico mayense y ocupa el quinto lugar entre las lenguas indígenas más importantes de Chiapas; no presenta variaciones lingüísticas importantes que impidan la comprensión fluida entre los hablantes de las distintas regiones, pero es posible notar la disminución de hablantes como una consecuencia de la cercanía con la sociedad no indígena que impone cada vez más el uso del español como condición para acceder a otro tipo de recursos; por otro lado, la falta de fuentes históricas que hagan referencia a los tojolabales, imposibilita algunas veces, conocer a profundidad su cosmovisión; pero, lo que sí se sabe es que, mantienen una relación muy respetuosa con los distintos seres con los que cohabitan en el espacio terrestre o *lu’umkinal* (Cuadriello y Megchún, 2006); es decir, con el universo y con la naturaleza.

Elegí para este tema de investigación el Ejido Gabriel Leyva Velázquez, que se localiza en el municipio de Las Margaritas Chiapas (Mapa 1, ANEXO) y donde el grado de escolaridad básica es de 3.22% (3.71% en hombres y 2.77% en mujeres); el 79.6% de los adultos habla alguna lengua indígena y en la localidad se cuentan con únicamente 84 viviendas, de las

cuales ninguna dispone de una computadora. (<http://mexico.pueblosamerica.com/i/gabriel-leyva-velazquez/>). Se trata de una comunidad con muy alto grado de marginalidad, con un 12.07 % de población de 6 a 14 años de edad que no asiste a la escuela y, con un 96.01% de la población de 15 años y más con educación básica incompleta (web INEGI, 2010). Esto es, sin duda, preocupante porque no hay avances notorios para erradicar el problema que implica la marginación y el rezago educativo.

Frente a esta situación es posible pensar que la enseñanza de las ciencias será mucho más complicada, independientemente del hecho de que muchos de los programas no están bien diseñados y no toman en cuenta la cosmovisión y su matriz cultural. En ese sentido, el objetivo de esta investigación consistirá en analizar de qué manera el Marco Curricular de Educación Indígena propuesto por la SEP, reconoce y respeta la cosmovisión tojolabal, con respecto a la enseñanza de las ciencias naturales en la escuela primaria “Diego Rivera” del ejido anteriormente mencionado.

2.1 Problemática en el estado de Chiapas, México

Desgraciadamente, la educación indígena ha sido el sector más abandonado en el esquema de las políticas educativas que se han instrumentado por parte de la Secretaría de Educación Pública, lo cual ha propiciado que sea también una especie de fuente permanente de rezago educativo, el cual se expresa en los altos niveles de deserción, reprobación, ausentismo por parte de maestros y alumnos, una infraestructura deteriorada, así como la formación deficiente de la mayoría de docentes (Sandoval-Cervantes, 2016). En ese sentido, el discurso de la educación ha sido acompañado de un largo proceso de resistencia; y, frente a las tendencias homogeneizadoras, los indígenas han tenido que diseñar sus propias estrategias para poder resignificar su cosmovisión, costumbres y tradiciones; este movimiento de resistencia, ha permitido la sobrevivencia de todo ese vasto mundo cultural de los pueblos indígenas a lo largo de los últimos años (Cienfuegos y Santos, 2016).

De acuerdo con cifras oficiales, se puede constatar que la población Indígena del estado de Chiapas presenta uno de los grados más altos de marginalidad, sobre todo en lo referente a niveles educativos y de ingresos; en el nivel estatal la población indígena no supera el tercer

grado de primaria y 80% de esta población recibe menos de un salario mínimo (Cuadriello y Megchún, 2006). Por su parte, los Tojolabales sobresalen por tener el nivel más bajo de niños de seis a catorce años que saben leer y escribir, y su población analfabeta alcanza prácticamente 50% del total.

Si bien es posible observar que la población indígena Tojolabal está concentrada en una misma zona y que sólo el tres por ciento de la población está dispersa en municipios y ciudades fuera de su territorio, en éste se registra un nivel muy alto de dispersión en donde las localidades suman de 1 500 a 2 000 habitantes. Este hecho es uno de los factores principales que obstaculizan el acceso permanente a servicios básicos de comunicación, salud, educación e infraestructura urbana, y con frecuencia solamente las localidades más cercanas a las cabeceras municipales acceden a estos servicios (Cuadriello y Megchún, 2006).

Lo anterior, que se refiere a casos concretos, forma parte de una problemática a la que se enfrenta la educación básica en México, que debe dar respuesta a las exigencias y necesidades derivadas de los adelantos técnicos y científicos que vive la sociedad a nivel mundial, tales como la incorporación de las nuevas tecnologías a la enseñanza y el aprendizaje (<http://educacionespecial.sep.df.gob.mx/curriculumb.asp>); así como, una enseñanza que no tome en cuenta a la cultura indígena; pues, sigue siendo irregular.

Como lo han demostrado diversas investigaciones antropológicas y lingüísticas, la diversidad cultural no ha dejado de considerarse como “un problema para la modernización del país”; por lo tanto, el bilingüismo pedagógico todavía se define como un “bilingüismo sustractivo” (en la que una lengua se enseña paradójicamente, para hacerla desaparecer) y no como un “bilingüismo aditivo” (en el que una lengua se enseña para que pueda usarse además de otras cosas) (De la Peña, 2002). También nos enfrentamos con problemas tales como las metodologías de enseñanza del idioma, la construcción étnica de la escuela bilingüe, el diseño de los contenidos curriculares, el fomento a la autoestima positiva e identidad étnica y la revitalización de las lenguas minorizadas (Muñoz-Cruz, 1999).

Aunque existen infinidad de programas que operan de manera aislada, éstos no han tenido el resultado que se esperaría y muchas veces resultan en dispendio de recursos y tiempo

(Jiménez-Acevedo, s.a). Lo anterior, debido a que no recuperan la cosmovisión y matrices culturales de las poblaciones a las cuales se dirige. A pesar de los esfuerzos presupuestales, las escuelas indígenas siguen presentando graves deficiencias materiales; éstas continúan sin participar en las decisiones sobre las modalidades del gasto público, en general, y del educativo, en particular. Aunado a esto, la diversidad cultural sigue concibiéndose en términos de problemas y de carencia, y no de potencial de enriquecimiento. Por su parte, los maestros y promotores bilingües por su parte, no son elegidos por la comunidad, sino por representantes de un poder nacional, culturalmente extraño (De la Peña, 2002). Así como también el hecho de no entender la cosmovisión tojolabal con respecto a cómo perciben el universo, la naturaleza y el espacio terrestre (Cuadriello y Megchún, 2006).

Desde los programas curriculares se han hecho importantes esfuerzos para cambiar esta situación; sin embargo, las transformaciones se quedan únicamente en los cambios curriculares y, en algunos casos, en los libros de texto, y no han llegado a cambiar la percepción de la mayoría de los docentes sobre esa visión del aprendizaje, y sobre todo de la ciencia como algo marginal en el proceso educativo (Flores-Camacho, 2012).

3. ¿Cómo transitar de un paradigma de educación tradicional a otro que recupere la diversidad cultural que caracteriza a las sociedades modernas?

La educación intercultural debe comenzar por cancelar las prácticas de instrumentar programas educativos que solamente se dedican a reproducir la educación occidental. También debemos tomar en cuenta que, si partimos de la aceptación de la necesidad de construir una sociedad democrática, ésta debe pasar por el reconocimiento de los derechos de las minorías y la cancelación de las formas que sólo han servido para conservar las inequidades sociales, la exclusión política y la marginación cultural; así, se podrán sentar las bases para un nuevo pacto social que cancele las exclusiones y la intolerancia (Cienfuegos y Santos, 2016).

Por su parte Martínez-Buenabad (2011) hace referencia a que se tiene que ser cauteloso, ya que no se puede pensar en un modelo de educación equitativo e igualitario sin la relación dominación/sumisión. Para este autor, hablar de educación intercultural como una relación

horizontal, no es más que un eufemismo para disfrazar relaciones verticales; pues, desgraciadamente, estos modelos propuestos y su aplicación se han encargado de no darle el enfoque correspondiente.

Queda claro que la interculturalidad bilingüe indígena en México se ha quedado únicamente en el discurso, justo porque no se ha entendido del todo cuál es su papel como generador de cambio; en ese sentido, el autor Gutiérrez Martínez (2016), plantea en su ensayo la epistemología de lo intercultural que, se debe tener la noción de la dinámica intercultural del diálogo entre culturas, la cual busca potenciar los diferenciales de la diversidad hacia un bien común acordado en el marco de la comunicación colectiva; pero caemos en la confusión, porque la mayoría de las veces, se apela a la instauración de políticas de la diversidad tomadas desde propuestas globales de organismos internacionales o bien, se apela a un deber del respeto de los derechos humanos, que si bien son pertinentes, no significa que se haya pasado por una investigación colectiva de la comunidad; puesto que, se tiene una concepción de interculturalidad muy diferente a lo que en realidad es; es decir, no solo se trata de aceptar las diferencias, sino que se debe tomar en cuenta el beneficio del intercambio en la diversidad.

Podemos decir que ya no se trata de seguir pensando solamente en una escuela indígena, sino en una escuela de la diversidad que imbrique la interacción de todos los modos de pensar, vivir y concebir el mundo; Gutiérrez-Martínez comenta que definitivamente, no es una tarea sencilla y barata en términos presupuestales; pero que es importante tener claro que la diversidad enriquece, y nunca empobrece.

Con base a lo anterior; se ve el estudiar como una manera de “progresar” y de “salir adelante”, de adquirir una posición de mayor “posición social”; puesto que se ve con cierto poder a quien ha logrado estudiar y dominar una especialidad, así como expresarse en castellano de manera adecuada. En ese sentido, muchos y muchas indígenas profesionistas actúan a la inversa de las formas comunitarias de organización y se produce una desvinculación hacia sus formas de expresión cultural (García-Leyva, 2016).

3.1 La Educación Intercultural

La interculturalidad como tal, fue tomada en cuenta cuando adquirió un carácter político a partir de las luchas reivindicativas de los pueblos indígenas (Comboni y Juárez, 2016). Ésta, a grandes rasgos, consiste en la aceptación del “otro”; así, como propuesta pedagógica necesariamente se tiene que sustentar en un diálogo, que lo reconozca como un espacio importante, para elaborar conceptos en distintas disciplinas; puesto que la participación indígena, con las mismas reglas tradicionales, no han tenido mucho efecto y para que las comunidades indígenas puedan enfrentar los desafíos en los escenarios actuales, tendrían que empezar por darse cuenta de las potencialidades que tienen para promover su propio desarrollo. Sin embargo, en México se pretende imponer formas de acción y visión aparentemente mejores o únicas de todas las demás; de manera que, nos hacen competir, pues una aprende a tratar de justificar sus acciones con la superioridad de la creencia frente a otra, en donde mientras más sepas y “tengas la razón” se alcanza una especie de autoridad para poder “dominar” (De la Cruz Pastor *et al.*, 2016).

En ese sentido, en algunas instituciones hay un marcado desapego de lo tradicional. La experiencia que tienen miembros de las comunidades es que al ingresar a instituciones educativas, paulatinamente se les exige olvidar sus propias raíces, sus propios conocimientos; es frecuente que a aquellos que están estudiando se les diga que “ya están civilizados” o que “ya están transformándose”; el racismo y la discriminación de la que son víctimas, los ha obligado a olvidar, negar o esconder su matriz cultural. Entonces, la educación con perspectiva intercultural debe estar dirigida con serios y profundos compromisos de lograr un desarrollo y justicia, no solo de formar sujetos, sino que estos incidan en su entorno y la sociedad a la que pertenecen con un alto sentido de compromiso social y con sus capacidades fortalecidas; implica mejoras en el plano individual y la mejora de su entorno comunitario (García-Leyva, 2016).

La interculturalidad no sólo necesita que se generen condiciones políticas y sociales, sino también que se practique acciones en los espacios públicos, en la vida cotidiana y en todos los ámbitos de la vida social; no únicamente en los marcos formales y que genera el estado sino en la implementación de acciones informativas y formativas. En este sentido, la educación es todavía una esperanza de cambio porque es, quizá, el último espacio público

que nos está quedando para poder desarrollar pensamientos propios y, en el caso que ocupa a las demás personas, para recuperar el pensamiento indígena en los mismos escenarios donde se ha dado su negación.

Por todo lo anterior, se hace necesario analizar la interculturalidad no como *el rostro amable*, sino como una perspectiva crítica, así como las tensiones y conflictos que se dan entre los actores; puesto que, en la construcción de la interculturalidad hay demasiados encuentros, desencuentros, conflictos y tensiones. Por lo tanto, seamos indígenas o no, se deben reconocer las distintas miradas y aprender de la vida cotidiana, para poder actuar y luchar por un equilibrio basado en el reconocimiento y la justicia social (García-Leyva, 2016).

4. Reflexión

Ante este panorama es necesario trabajar en propuestas que acerquen la cosmovisión y la matriz cultural indígena y su vida cotidiana a los procesos educativos, resulta pertinente trabajar sobre las propuestas didácticas con la finalidad de que las y los niños encuentren de qué manera su saber cotidiano se vincula con los textos educativos. También se debe de buscar integrar relaciones que no sean contradictorias a su cosmovisión; que la educación más que dominadora sea libertadora y que no se entienda a la educación sólo para aprender el idioma que domina; sino por el contrario, que el idioma sirva como enlace de integración intercultural.

Por lo tanto, resulta pertinente partir de propuestas concretas, donde se realicen trabajos etnográficos con la población tojolabal anteriormente mencionada; una observación participante, sería adecuada puesto que es una de las técnicas privilegiadas por la investigación cualitativa; y consiste, en la observación del contexto desde la participación del propio investigador o investigadora no encubierta y no estructurada. Este tipo de observación proporciona descripciones de los acontecimientos, las personas y las interacciones que se observan, pero también, la vivencia, la experiencia y la sensación de la propia persona que observa (Iñiguez, 2008).

5. Bibliografía

- Castellanos, R. L y R, Sánchez. 2009. Educación básica indígena: Gestión con resultados. Dirección general de Educación Indígena (DGEI).
- Cienfuegos, D y H, Santos. 2016. Introducción en: *Interculturalidad, conocimiento y educación. Diálogos desde el sur*. 1ª edición. Ediciones Trinchera. Guerrero, México. 5-10 Pp.
- Comboni-Salinas, S y Juárez-Núñez, J. M. 2016. La interculturalidad como proceso o como proyecto: Un abordaje desde los Procesos educativos en: *Interculturalidad, conocimiento y educación. Diálogos desde el sur*. 1ª edición. Ediciones Trinchera. Guerrero, México. 51-90 Pp.
- Cuadriello, H y R, Megchún. 2006. Tojolabales, pueblos indígenas de México Contemporáneo. Comisión Nacional para el desarrollo de los pueblos indígenas. México. 48 Pp.
- De la Cruz-Pastor, I; Santos-Bautista, H; Cienfuegos-Salgado, D. 2016. 1ª edición. Interculturalidad, Conocimiento y Educación: Diálogos desde el sur. Ediciones Trinchera. Chilpancingo, Guerrero. 311 Pp.
- De la Peña, G. 2002. La educación indígena, consideraciones críticas. *Sinectica 20*. 11 Pp.
- Flores-Camacho, F. 2012. La enseñanza de la ciencia en la educación básica en México. 1ª edición. Otros textos de evaluación. INEE. 183 Pp.
- García-Leyva, J. 2016. Indígenas, educación e interculturalidad en la Montaña de Guerrero en: *Interculturalidad, conocimiento y educación. Diálogos desde el sur*. 1ª edición. Ediciones Trinchera. Guerrero, México. 159-177 Pp.
- Gutiérrez-Martínez, D. 2016. Por una epistemología de lo intercultural en: *Interculturalidad, conocimiento y educación. Diálogos desde el sur*. 1ª edición. Ediciones Trinchera. Guerrero, México. 13-50 Pp.

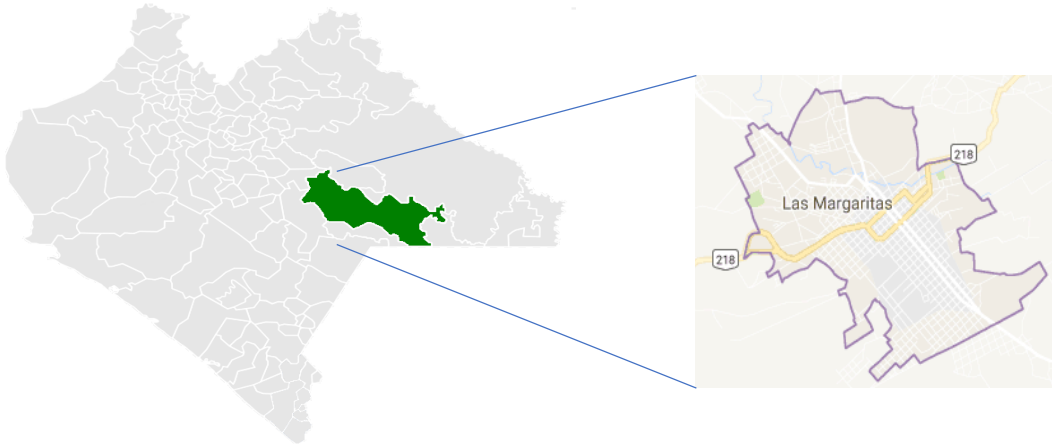
- Iñiguez, L. 2008. Métodos cualitativos de investigación en Ciencias Sociales. *Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades*. Universidad de Guadalajara. Pág. 1.
- Jiménez-Acevedo, H. M. Inequidad educativa en Chiapas, un asunto de justicia social. *Revista Digital de la Universidad Autónoma de Chiapas*. ISSN 2007-6703.
- López, G y S, Velasco. 1985. Aportaciones indias a la educación. Ediciones El Caballito/Secretaría de Educación Pública (SEP), México.
- Martínez-Buenabad, E. 2011. La Educación Indígena e Intercultural en México y sus implicaciones en la Construcción de Ciudadanías. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. 12. Multiculturalismo y Educación/Ponencia. 9 Pp.*
- Mateu, M. 2005. Enseñar y aprender Ciencias Naturales en la escuela. *Tinta fresca. 5 Pp.*
www.tintafresca.com.ar
- Muñoz-Cruz, H.1999. Política pública y educación indígena escolarizada en México. *Cadernos Cedes, XIX. N° 49. 23 Pp.*
- Navarrete, F. 2008. Los pueblos indígenas de México. México. CDI. 141 Pp.
- Sandoval-Cervantes, E. 2016. Presentación en: *Interculturalidad, conocimiento y educación. Diálogos desde el sur*. 1ª edición. Ediciones Trinchera. Guerrero, México. Pág. 1.
- Sandoval-Forero, E y B, Montoya-Arce. 2013. La educación indígena en el Estado de México. *Papeles de población, Vol. 19, núm. 75. Pág. 1-28.*
- Schmelkes, S. 2013. Educación y pueblos indígenas: Problemas de medición. *Realidad, Datos y Espacio, Revista internacional de estadística y geografía Vol. 4. Núm. 1.*
- Tacca, D. R. 2011. La enseñanza de las Ciencias Naturales en la educación básica. *Investigación educativa, Vol. 14 N°26, 139-152. ISSN 1728-5852.*

5.1 Consultas electrónicas

- <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/curriculumeb.aspx> (CONSULTA: 10/03/17)

- <http://mexico.pueblosamerica.com/i/gabriel-leyva-velazquez/> (CONSULTA: 10/03/17)
- INEGI (2010)
<http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/indRezSocial.aspx?ent=07&mun=052&loc=0040&refn=070520040> (CONSULTA: 26/11/16).

6. Anexos



Mapa 1. Map data. Google, INEGI (2017).