

En Sócrates López Pérez, Juan Bacilio Guerrero Escamilla, Sonia Bass Zavala y Jennifer Vite Vega, *Las experiencias de investigación en el análisis territorial*, Vol. 2025. Naucalpan, Edo. de México (México): Grañén Porrúa.

Condiciones físicas y educativas de las escuelas de educación indígena en el Estado de Hidalgo.

Juan Pablo Martínez López, Sócrates López Pérez, Maritza Librada Cáceres Mesa y Octaviano García Robelo.

Cita:

Juan Pablo Martínez López, Sócrates López Pérez, Maritza Librada Cáceres Mesa y Octaviano García Robelo (2025). *Condiciones físicas y educativas de las escuelas de educación indígena en el Estado de Hidalgo*. En Sócrates López Pérez, Juan Bacilio Guerrero Escamilla, Sonia Bass Zavala y Jennifer Vite Vega *Las experiencias de investigación en el análisis territorial*, Vol. 2025. Naucalpan, Edo. de México (México): Grañén Porrúa.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/pablo.martinez/2>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pmPP/sWC>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. *Acta Académica* fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Las experiencias de investigación en el análisis territorial 2025

Sócrates López Pérez
Juan Bacilio Guerrero Escamilla
Sonia Bass Zavala
Jennifer Vite Vega

Coordinadores



Las experiencias de investigación en el análisis territorial 2025

Las experiencias de investigación en el análisis territorial 2025

Sócrates López Pérez
Juan Bacilio Guerrero Escamilla
Sonia Bass-Zavala
Jennifer Vite Vega



CONAHCYT





IMPRESO EN MÉXICO
PRINTED IN MEXICO

Cerros de Tabasco 85
Naucalpan, Edo. de México

Primera edición, junio de 2025

Esta obra fue revisada por pares ciegos con un grupo de especialistas del tema y creado específicamente para la presente obra, bajo el formato de dictamen del Laboratorio de Análisis Territorial, del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAEH. La edición, estuvo a cargo del grupo de investigadoras asociados CONAHCyT del proyecto.

© 2025 Por características tipográficas y de diseño editorial
Lito-Grapo S.A. de C.V.

© 2025 Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
Abasolo 600, centro. Pachuca Hidalgo, México, C.P. 42000

Derechos reservados conforme a la ley
ISBN: 978-607-5920-16-0

La presente obra es un producto complementario para mejorar el desarrollo urbano de la ciudad y proponer acciones de intervención para asegurar ciudades seguras e incluyentes, del proyecto de investigación.

Los resultados, metodología, elaboración, organización y sistematización de datos, las conclusiones y el contenido específico del estudio es responsabilidad del grupo de investigación de la UAEH.

CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA SISTEMA DE FONDOS

Fondo: FOP04 Convocatoria: FOP04-2021-01

Solicitud: 000000000315834 Modalidad: B2

Libro publicado dentro del proyecto: Agenda de intervención para incidir en la mitigación y adaptación del Cambio Climático para mejorar la calidad del aire y la salud en tres Zonas Metropolitanas del estado de Hidalgo.

Proponente 1800184 Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Queda prohibida la reproducción parcial o total, directa o indirecta del contenido de la presente obra, sin contar previamente con la autorización expresa y por escrito de los editores, en términos de lo así previsto por la *Ley Federal del Derecho de Autor* y, en su caso, por los tratados internacionales aplicables.

CONDICIONES FÍSICAS Y EDUCATIVAS DE LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN INDÍGENA EN EL ESTADO DE HIDALGO

JUAN PABLO MARTÍNEZ LÓPEZ
SÓCRATES LÓPEZ PÉREZ
MARITZA LIBRADA CÁCERES MESA
OCTAVIANO GARCÍA ROBELO

RESUMEN

El siguiente capítulo tiene como finalidad observar las condiciones físicas y educativas que existen en tres escuelas ubicadas en municipios con una población mayoritariamente indígena del Estado de Hidalgo:

- Escuela Primaria Bilingüe Nicolás Bravo, ubicada en la comunidad de Atempa, municipio de Atempa, Hidalgo, con clave de centro de trabajo 13DPB0283X.
- Escuela Primaria General Cuauhtémoc, situada en la comunidad de El Bethi, municipio de Chilcuautla, Hidalgo, con clave de centro de trabajo 13DPR1927F.
- Escuela Primaria Indígena Lázaro Cárdenas, en el municipio de Huehuetla, Hidalgo, con clave de centro de trabajo 13DPB2729L.

¹ Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo ma477666@uaeh.edu.mx <https://orcid.org/0009-0000-5716-8080>

² Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo lopezs@uaeh.edu.mx <https://orcid.org/0000-0002-1532-3254>

³ Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo maritza_caceres3337@uaeh.edu.mx <https://orcid.org/0000-0001-6220-0743>

⁴ Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo grobelo@uaeh.edu.mx <https://orcid.org/0000-0003-3860-7054>

Este análisis busca comprender cómo las características estructurales de las escuelas en estas regiones influyen en la calidad educativa y en la implementación de la Nueva Escuela Mexicana. A través de la evaluación de infraestructuras, recursos disponibles y el entorno educativo, se pretende identificar los desafíos y oportunidades que enfrenta este modelo en contextos indígenas, donde las condiciones socioeconómicas y culturales pueden presentar particularidades significativas. Además, se explorará cómo la infraestructura escolar, en relación con los principios de equidad, inclusión y respeto a la diversidad, contribuye o limita la operativización de este enfoque educativo en dichas comunidades.

Palabras Clave: Nueva Escuela Mexicana, Primaria Indígena, Hidalgo

INTRODUCCIÓN

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) representa un modelo educativo que busca responder a las necesidades y particularidades de las diversas regiones del país, con un énfasis claro en la inclusión, la equidad y el respeto por la diversidad cultural. En este contexto, el análisis territorial se convierte en una herramienta clave para comprender cómo las características de cada región impactan la implementación de esta nueva propuesta pedagógica.

Este capítulo tiene como propósito examinar las condiciones físicas y educativas de tres escuelas ubicadas en municipios con una población mayoritariamente indígena del Estado de Hidalgo: la Escuela Primaria Bilingüe Nicolás Bravo en Atempa, la Escuela Primaria General Cuauhtémoc en El Bethi, y la Escuela Primaria Indígena Lázaro Cárdenas en Huehuetla.

El análisis propuesto busca explorar cómo las características estructurales de estas escuelas, en términos de infraestructura, recursos disponibles y entorno educativo, influyen directamente en la calidad educativa ofrecida y en la implementación efectiva de los principios de la Nueva Escuela Mexicana. En particular, se pretende identificar los desafíos y oportunidades que surgen en contextos indígenas, donde las condiciones socioeco-

nómicas y culturales son particulares. Además, se abordará cómo la infraestructura escolar, alineada con los valores fundamentales de la NEM, contribuye a garantizar una educación inclusiva y equitativa, o bien, qué limitaciones podrían presentarse para llevar a cabo estos ideales en estas comunidades. La importancia de este análisis radica en su capacidad para proporcionar una visión más profunda de cómo los principios de la Nueva Escuela Mexicana se adaptan o se ven desafiados por las realidades locales de estas zonas rurales e indígenas.

CONTEXTUALIZACIÓN DENTRO DEL ANÁLISIS TERRITORIAL

Antecedentes de la relación entre Estado y Pueblos Indígenas en México

Formación del Estado Homogeneizador en el contexto mexicano

En 1821, Agustín de Iturbide proclamó el Plan de Iguala, un documento político que declaraba a la Nueva España como una nación soberana e independiente. Este fue un hito crucial para la construcción política y social del nuevo México, y su formulación estuvo directamente influenciada por las Cortes de Cádiz. Durante el periodo de 1810 a 1821, más de setenta diputados mexicanos participaron en las asambleas de estas Cortes, muchos de los cuales jugarían un papel clave en la construcción del Estado mexicano. Este proceso reflejó una mezcla de influencias de las ideas francesas, inglesas y españolas, constituyendo también un ensayo político para diversos funcionarios del México independiente.

Gran parte de las propuestas educativas para este México emergente se basaron en las ideas de Gaspar Melchor de Jovellanos, un educador y estadista español que murió en 1811. Jovellanos fue consejero del rey y miembro destacado de la Sociedad Económica Amigos del País, una organización dedicada a la mejora de la economía a través de inversiones técnicas, la reducción de los privilegios de la nobleza, la iglesia y los gremios, y el establecimiento de escuelas.

En 1812, las Cortes de Cádiz, con la participación de futuros líderes del México independiente como Miguel Ramos Arizpe, Lucas Alamán, Pablo de la Llave, Lorenzo de Zavala y Manuel Gómez Pedraza, entre otros, promulgó la Instrucción del gobierno económico-político de las provincias, que proponía un Plan de Enseñanza Pública para toda la monarquía. Sin embargo, esta iniciativa nunca llegó a implementarse debido a que la propuesta fue presentada después de la Independencia en 1821.

La Instrucción del gobierno económico-político de las provincias fue la primera ley española propuesta por Jovellanos que incluía un plan detallado de educación en diversos niveles, desde la enseñanza primaria hasta estudios para adultos, universitarios y mujeres. Aunque no se implementó en el México naciente debido a la Independencia, influyó directamente en los proyectos educativos que surgieron posteriormente en el país.

El Plan de Enseñanza Pública propuesto en las Cortes de Cádiz sirvió como base para que los ministros Lucas Alamán y Pablo de la Llave, bajo las órdenes de Agustín de Iturbide, elaboraran en 1821 un plan general de educación dentro del Reglamento General de Instrucción Pública. Este reglamento establecía cuatro principios clave sobre la educación:

1. El papel del Estado como unificador de la educación.
2. El papel del Estado como supervisor de la instrucción impartida por la Iglesia.
3. El papel del Estado como promotor de una enseñanza moderna.
4. El papel de los ayuntamientos municipales como promotores de la educación primaria.

Este enfoque unificador en la educación, heredado de la época colonial, proponía un modelo de Estado Nación que promoviera la homogenización de la población, favoreciendo la formación de instituciones mestizas que reforzaban la herencia europea. Los pueblos indígenas, por su parte, no fueron considerados en la construcción del Estado nacional ni formaron parte de su contrato social. Se buscó su integración a través de un proceso de universalización, en el que la cultura indígena se veía como

un obstáculo para la modernidad, como se puede observar en el Plan de Iguala:

¿Quién de vosotros puede decir que no desciende de español? Ved la cadena dulcísima que nos une; añadid los otros lazos de la amistad, la dependencia de intereses, la educación, el idioma y la conformidad de sentimientos, y veréis que son tan estrechos y poderosos, que la felicidad común del reino es necesario la hagan todos reunidos en una sola opinión y en una sola voz” (Mexicanos, 2017, pág. 12)

Al comparar el proyecto educativo de México en 1823 con la legislación española de 1821, se puede notar que ambas contienen propuestas similares en cuanto a la educación. El proyecto educativo mexicano surgió, en gran medida, de la negación del “otro”, justificándose y consolidándose mediante el sometimiento, el despojo y la apropiación de los recursos de los pueblos que ya habían sido conquistados y sometidos durante el periodo del Virreinato.

Las Leyes de Reforma y el Estado Homogeneizador

Tras el fin de la guerra de Independencia, el Estado-Nación mexicano atravesó períodos de inestabilidad política y reorganización social. Entre 1855 y 1863, bajo los gobiernos de Juan Álvarez, Ignacio Comonfort y Benito Juárez, se promulgaron las Leyes de Reforma. Estas leyes tenían como fin principal separar la Iglesia del Estado (a través de la Ley Lerdo), poner fin a la propiedad comunal de la tierra y suprimir el fuero eclesiástico, lo que resultaba extremadamente controversial para un Estado que aún no se consideraba laico.

El objetivo de estas reformas era redefinir el concepto de lo mexicano, unificando a la población bajo una visión que se orientaba hacia la modernización. Sin embargo, este proceso afectó especialmente a los pueblos indígenas, quienes se vieron forzados a competir con las poblaciones mestizas y urbanas por los recursos y las nuevas formas de trabajo, siendo percibidos como un obstáculo para el progreso del país.

Como se señala en el texto *Derechos del Pueblo Mexicano* de Guerrero Galván & Guerrero Galván:

Los pueblos indígenas no fueron considerados en el nacimiento del Estado nacional, no formaron parte de su contrato social; se buscó su integración a través de un proceso de universalización que no pretendía la inclusión de sus características culturales, sino más bien una racionalidad formal que permitió la constitución de México como un Estado constitucional. Este proceso se basó en la negación del otro, legitimándose a través del sometimiento, el despojo y la apropiación de los recursos de los pueblos conquistados durante el virreinato. (2016)

Por lo tanto, muchas de las instituciones creadas en el marco de la Reforma tenían como fin la mexicanización de la población, como lo señala Sócrates Pérez (2007), respecto a la Ley Lerdo:

La época de la guerra de Reforma impulsó la Ley Lerdo, la cual marcó el inicio del Estado liberal, enfrentó el poder de la Iglesia y despojó a las comunidades indígenas de su vínculo con la tierra.

Es notable que, en la historia oficial de este periodo, pocos de los actores principales, como Benito Juárez, Ignacio Ramírez o Ignacio Manuel Altamirano, eran de origen indígena. Ellos fueron quienes, en parte, moderaron las críticas a un Estado monocultural y eurocéntrico, que veía en los modelos de los Estados franceses y españoles una referencia a seguir. Esto se refleja en la facción conservadora que, al pedir al Papa que nombrara un emperador para México, trataba de establecer un modelo más monárquico. Como mencionan René y Alfonso Guerrero Galván (2016)

El indio quedó como subalterno tras la Constitución de 1824. Aunque se reivindicó a los antepasados mexicanos como un símbolo histórico-cultural, se reconoció implícitamente que todo el derecho válido provenía del *ius commune*, negando cualquier otra experiencia jurídica o cultural.

Este enfoque homogeneizador del Estado-Nación liberal, que aspiraba a participar en las esferas de los países más desarrollados, adoptó medidas

y leyes que, como señala Germán Sandoval, generaban “igualdades abstractas (en la Constitución y la ley) y desigualdades concretas (en el acceso a la justicia)”. Un ejemplo claro de esta contradicción se encuentra en la Constitución escrita en español, un idioma ajeno para una gran mayoría de los nuevos ciudadanos indígenas, que eran monolingües en su lengua materna.

Uno de los puntos clave en la transformación del Estado-Nación liberal hacia un Estado multicultural fue el debate sobre la lengua, como se plantea en el texto *Multiculturalismo y reforma del Estado* de María del Carmen Ventura Patiño (2005). En su análisis, expone la discusión entre el liberalismo y el multiculturalismo:

La discusión gira en torno a si puede haber compatibilidad entre los derechos colectivos e individuales dentro de una sociedad liberal y cómo garantizar el ejercicio de la libertad individual en el interior de las colectividades.

La tensión entre la homogeneidad impuesta por el Estado y la diversidad cultural de sus ciudadanos se convierte en un aspecto crucial de este debate. Las políticas que reconocen y respetan las diferencias culturales no solo son un imperativo moral, sino una necesidad pragmática para lograr una cohesión social real. Al ignorar las particularidades de los pueblos indígenas y otros grupos minoritarios, el Estado corre el riesgo de profundizar las desigualdades existentes, perpetuando un ciclo de exclusión que limita el acceso a derechos fundamentales.

Es importante también considerar cómo la integración de perspectivas multiculturales podría enriquecer el tejido social. La diversidad no debe verse solo como un reto, sino como una oportunidad para construir un Estado más inclusivo y plural. Esto implica no solo ajustar las leyes y políticas públicas, sino también fomentar un diálogo intercultural que permita a todos los ciudadanos participar activamente en la construcción de una sociedad que celebre sus diferencias y busque el bienestar colectivo, garantizando el respeto a los derechos de cada grupo dentro de un marco democrático.

Estado-nación a Estado Multicultural

Las discusiones sobre la transición de un Estado liberal a uno multicultural tuvieron un impacto significativo en el reconocimiento de la diversidad multiétnica. Este giro estructural de algunos Estados hacia el derecho a la diferencia es destacado por Sócrates Pérez (2007) quien señala:

La cuestión central de este siglo, que busca responder a la pregunta ¿qué hacer con los indígenas?, se orienta hacia el reconocimiento de sus derechos, la convivencia en base a sus diferencias, y una cultura política de tolerancia. De este modo, se transforma al Estado en sus bases fundamentales, reconociéndolo como un Estado multiétnico y pluricultural.

En cuanto al debate entre el modelo liberal y el multicultural, María Ventura, en su obra *Multiculturalismo y reforma del Estado* (2005), plantea que la discusión gira en torno a la compatibilidad entre los derechos colectivos e individuales. Este enfoque ubica los derechos colectivos al mismo nivel que los individuales, generando interrogantes como: ¿Por qué se necesitan derechos específicos para los pueblos indígenas si ya están protegidos por los derechos individuales? O como señala Sócrates López:

El problema indígena se inserta en este contexto y requiere encontrar formas de vincular las leyes del funcionamiento público del Estado con las formas culturales propias en lo político, social y público (2007).

Este proceso representa un cambio profundo en la transformación del Estado-Nación liberal hacia un Estado multinacional y pluriétnico. La influencia de la antigua Grecia, con su modelo de las *Polis* (ciudades), legó a la política occidental una visión homogeneizadora, en la que la ciudadanía estaba reservada a quienes compartían ancestros, lengua y cultura comunes, excluyendo la diversidad presente en los imperios multiétnicos y multilingües. Esta visión homogénea del Estado es evidente en la historia del artículo 2 de la Constitución mexicana, como lo mencionan Luis y Alfonso Guerrero Galván (2016):

El artículo 2º constitucional refleja una de las reivindicaciones más significativas en México respecto a la justicia social, pues reconoce la deuda histórica de la nación mexicana con los pueblos indígenas que habitaban el territorio hace 5,000 años.

La última reforma de este artículo en 2011 propuso que las autoridades debían seguir el principio de *Pro Persona*, que establece: al aplicar normas de derechos humanos, deben preferirse las normas o interpretaciones más favorables a la persona (Mexico, 2023). Aunque las percepciones sobre el ejercicio del poder del Estado cambiaban, la deuda histórica respecto al reconocimiento de la diversidad no comenzó a visibilizarse plenamente hasta el levantamiento zapatista de 1994.

Estado Pluricultural

Durante el conflicto en Chiapas entre el gobierno federal y las comunidades en resistencia, los gobiernos priistas no comprendieron las demandas de las comunidades, especialmente en lo que respecta a la pertenencia a la tierra y las herencias zapatistas presentes en los Acuerdos de San Andrés Larrainzar. Estos acuerdos se oponían a la reforma del artículo 27, impulsada por el salinismo, que buscaba la privatización de los ejidos. En este contexto, en 1995, el gobierno en transición nombró a Amado Avendaño Figueroa como Gobernador en Rebeldía, quien expresó que la idea de esta transición, propuesta por el Subcomandante Marcos, era la adecuada para un momento de cambio en el país. A pesar de este esfuerzo por establecer una nueva relación entre los pueblos indígenas y el Estado, el gobierno continuó sin reconocer los derechos fundamentales de las comunidades indígenas.

El conflicto persistió durante el sexenio de Ernesto Zedillo, marcado por miles de asesinatos, desplazamientos forzados y casos como el de Acteal. El gobierno desconoció los acuerdos firmados en San Andrés, evitando reconocer los derechos de los pueblos indígenas a la libre determinación y a sus derechos políticos, sociales, económicos y culturales. La propuesta del gobierno se alejó de los compromisos originales al no reconocer los

derechos sobre tierras y recursos naturales, subordinándolos a leyes secundarias y a los derechos de terceros.

Con el cambio de gobierno y la campaña de Vicente Fox, quien prometió resolver el tema en 15 minutos, la reforma del artículo 2 de la Constitución en 2001 introdujo un nuevo paradigma constitucional, pasando de un enfoque monocultural a uno pluricultural. Este cambio no resolvió los problemas que los pueblos indígenas exigían, y muchos lo consideraron un engaño, ya que las controversias constitucionales impugnaban la violación del procedimiento de reforma y no cumplían con los fines de justicia e igualdad para los pueblos indígenas. Sin embargo, este paso histórico representó el reconocimiento de la diversidad y permitió la participación de las comunidades indígenas en la vida pública del Estado, en línea con el Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas (2014).

En 2002, se modificaron los artículos 3 y 73 de la Constitución, reconociendo el derecho a la cultura. La iniciativa, presentada por la diputada Verónica Sada Pérez, permitió que el Estado Mexicano reconociera a los pueblos indígenas y sus comunidades como sujetos de derechos sociales, económicos y culturales, especialmente en el ámbito educativo. Esta reforma también reconceptualizó la cultura como un bien común, accesible a todos sin restricciones, y promovió un marco de libertad, pluralidad y respeto. Con esta modificación, el Estado Mexicano se transformó en un Estado multicultural y pluriétnico.

Estado Intercultural

El paso del estado pluricultural al estado intercultural en México representa una evolución significativa en la manera en que se conciben las relaciones entre las diversas culturas y comunidades que habitan el país. El concepto de “pluriculturalidad”, establecido en la Constitución Mexicana en 1992, reconoce la existencia de diversas culturas dentro del territorio, particularmente las comunidades indígenas. Sin embargo, este concepto, aunque relevante, no fue suficiente para garantizar una interacción equitativa entre los diferentes grupos culturales, ni para fomentar un verdadero entendimiento mutuo y enriquecimiento de las culturas.

La transición hacia el concepto de “interculturalidad”, que comenzó a perfilarse con mayor claridad a partir de la Reforma Constitucional de 2001, implica un enfoque más dinámico y activo. En lugar de simplemente reconocer la existencia de múltiples culturas, la interculturalidad promueve el diálogo, el respeto mutuo y la convivencia armónica entre los diferentes grupos étnicos, culturales y lingüísticos. La interculturalidad no solo implica el respeto por las diferencias, sino también la posibilidad de aprender unos de otros, integrando las distintas perspectivas en la construcción de una sociedad más inclusiva y democrática.

En este contexto, se han dado varios cambios legislativos clave. En 2001, con la reforma al artículo 2 de la Constitución, se reconoció oficialmente la “nacionalidad indígena” y se otorgaron derechos colectivos a las comunidades indígenas, además de que se comprometió el Estado mexicano a promover el respeto, la preservación y el desarrollo de sus lenguas y culturas. Posteriormente, en 2011, la reforma constitucional en materia de derechos humanos reafirmó estos derechos y amplió el concepto de “pluriculturalidad” hacia una visión más inclusiva de la interculturalidad.

A nivel legislativo, diversos instrumentos fueron impulsados para fomentar la integración intercultural. La Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003), por ejemplo, garantiza el uso y la preservación de las lenguas indígenas en las instituciones públicas. Además, la creación de mecanismos como el Sistema de Información sobre Pueblos y Comunidades Indígenas ha facilitado el acceso a información y la participación de estas comunidades en procesos de toma de decisiones.

Más recientemente, en 2020, la Ley General de Educación (2019) se ajustó para incorporar el enfoque intercultural en todos los niveles educativos, promoviendo la enseñanza de las lenguas indígenas y el respeto por la diversidad cultural dentro del sistema escolar. Esto marca un paso importante hacia la creación de una educación más inclusiva que permita a las nuevas generaciones convivir y aprender de las diversas culturas que conforman la nación mexicana.

La evolución del concepto de un Estado pluricultural a un Estado intercultural en México refleja un avance hacia una mayor inclusión y respeto

por la diversidad cultural. A través de cambios legislativos y políticas públicas, se busca no solo reconocer las diferencias, sino también fomentar una integración activa y participativa que permita el desarrollo de una sociedad más justa y equitativa para todos sus miembros.

Educación Indígena

Antecedentes

A comienzos de la década de 1920, bajo la presidencia de Adolfo de la Huerta, se implementó un proyecto educativo escolarizado para las áreas rurales de México. Esta educación no fue diseñada específicamente para los pueblos indígenas, sino que se dirigió de manera general al campesinado y a otros sectores marginados de la sociedad, promoviendo un modelo homogenizador.

Durante las siguientes cuatro décadas, el modelo educativo se centró en la castellanización, la educación rural y la construcción de un modelo de unidad nacional. No obstante, en las regiones indígenas, el sistema educativo reflejaba altos índices de monolingüismo en lenguas maternas, elevados niveles de analfabetismo y deserción escolar, una limitada cobertura educativa y una escasa relevancia de la escuela en las expectativas de los pueblos indígenas (1993, pág. 18). Fue en los años 60 y 70 cuando comenzó a desarrollarse una oferta educativa diferenciada para estos pueblos, con el objetivo de contrarrestar los intensos procesos de aculturación que sufrían a través del sistema educativo formal.

Aunque inicialmente la principal preocupación en la educación diferencial para los pueblos indígenas fue el factor lingüístico, pronto la propuesta bilingüe se fusionó con una propuesta bicultural (2016). Esta fue promovida por organizaciones como la Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües (ANPIBAC), que desempeñó un papel crucial en la formulación del modelo educativo bilingüe y bicultural. ANPIBAC se convirtió en la principal voz crítica del sistema educativo en las regiones indígenas y fue fundamental para sentar las bases de una política pública educativa orientada a los pueblos indígenas.

Un antecedente de este movimiento fue la creación de la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, que en 1978 dio paso a la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). Esta institución asumió la responsabilidad de regular, supervisar y evaluar el sistema educativo bilingüe y bicultural, asegurando que las políticas educativas respetaran la diversidad lingüística y cultural de los pueblos originarios.

En 1993, se promulgó la Ley General de Educación, que introdujo la descentralización del sistema educativo. En su artículo 38, se estableció que la educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios (1993, pág. 18).

Esta legislación se enmarca en las movilizaciones del magisterio relacionadas con la propuesta de descentralización educativa del presidente Carlos Salinas de Gortari y el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), que demandaba una educación más inclusiva, promoviendo la enseñanza en las lenguas originarias. Este contexto subraya la importancia de fomentar la pluriculturalidad. Sin embargo, el artículo 38 de la Ley General de Educación limitaba las reformas al nivel básico de educación, sin abordar los niveles superiores.

Con el cambio de gobierno en 2000, se planteó la directriz de avanzar hacia un Estado democrático que promoviera la pluralidad y ampliara las oportunidades, y la educación intercultural y bilingüe se convirtió en una prioridad política educativa. Sin embargo, no se reconoció la autonomía de los pueblos indígenas para gestionar el nuevo modelo educativo por sí mismos. En este sentido, Dietz (2014, pág. 168) destaca que:

la educación intercultural se transforma en un espacio oficialmente reconocido para las demandas étnicas, demandas que ya no pueden ser canalizadas de otra forma una vez que el Estado-nación se ha retirado de los otros ámbitos tradicionales del indigenismo integrador.

La oficialización de esta reforma se materializó en 2001 con la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), cuya misión incluye promover la integración del enfoque intercultural en el Sistema Educativo Nacional y evaluar el progreso en términos de equidad, desarrollo intercultural y participación social en todos los niveles, tipos y modalidades educativas. Este esfuerzo se realiza en coordinación con las unidades y órganos administrativos competentes de la Secretaría de Educación Pública, con el objetivo de garantizar una educación de calidad que sea cultural y lingüísticamente pertinente (2025).

En 2002, se reformaron los artículos 3º y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos para reconocer explícitamente el derecho a la cultura. Esta modificación, impulsada por la diputada Verónica Sada Pérez del Partido Acción Nacional (PAN), estableció las bases para reconocer a los pueblos indígenas y sus comunidades como entidades de interés público, lo que les otorgó derechos sociales, económicos y culturales dentro del ámbito educativo. Esta reforma permitió la implementación de nuevas políticas públicas y transformó los métodos de enseñanza en el país.

Finalmente, con la reforma de la fracción IX del artículo 3º de la Constitución, se estableció que “Toda persona tendrá derecho a disfrutar, preservar, difundir y desarrollar cualquier manifestación y expresión cultural y artística, siempre que estas sean lícitas”. Este cambio convirtió al Estado Mexicano en un Estado Multicultural y Pluriétnico, lo que dio lugar a nuevas políticas educativas y transformaciones sustanciales dentro de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Ley general de educación

La Ley General de Educación (LGE), que fue promulgada en 2019 (2019) y modificada en diversas ocasiones, regula el funcionamiento de la educación en México. Esta ley tiene como objetivo principal organizar y normar el sistema educativo nacional para garantizar la cobertura, calidad y equidad. Entre sus aspectos clave están:

- Organización del Sistema Educativo Nacional: Establece la estructura del sistema educativo mexicano, que se divide en tres niveles: educación básica (preescolar, primaria y secundaria), educación media superior (preparatoria y técnica), y educación superior (universidades y tecnología avanzada).
- Sistema de Evaluación: La ley impulsa la creación de mecanismos de evaluación para medir el desempeño de los estudiantes y las instituciones educativas, con el fin de garantizar la calidad de la educación.
- Derechos y Obligaciones: Regula los derechos de los estudiantes, docentes y autoridades educativas, asegurando que los principios constitucionales, como la gratuidad y la obligatoriedad de la educación, sean cumplidos en todas las entidades del país.

Sistema Nacional de Educación Pública

El Sistema Nacional de Educación Pública está conformado por las instituciones educativas de carácter público en México, que incluyen las de los tres niveles educativos: básico, medio superior y superior. Las principales características del sistema son:

- Gratuidad: Como ya se mencionó, las instituciones públicas deben ofrecer educación gratuita en los niveles básicos y medio superior.
- Accesibilidad: Asegura que los estudiantes de cualquier parte del país tengan acceso a la educación, aunque existen disparidades significativas en la cobertura y la calidad dependiendo de la región.
- Diversidad: El sistema incluye una amplia gama de modalidades educativas, tales como educación indígena, educación a distancia, y educación para personas con discapacidad, entre otras.
- Este sistema se organiza principalmente en tres niveles:
- Educación básica: Comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria, los cuales son obligatorios y gratuitos.
- Educación media superior: Incluye preparatorias y técnicas, y su cobertura también ha crecido con el paso de los años.

- Educación superior: Engloba universidades, tecnológicos y otros centros de formación superior que también son públicos y gratuitos en muchas de sus modalidades.

Ley estatal de educación de Hidalgo

Cada estado en México tiene la facultad de establecer sus propias normativas educativas a nivel estatal, siempre respetando los principios establecidos en la Constitución y la Ley General de Educación. En el caso de Hidalgo, su Ley Estatal de Educación regula y organiza el sistema educativo en el estado, adaptándose a las necesidades regionales. Entre sus disposiciones más relevantes se incluyen:

- Autonomía estatal: La ley define la organización y operación del sistema educativo en Hidalgo, respetando la legislación federal, pero también dando espacio a las especificidades del contexto local.
- Aseguramiento de la calidad: Establece mecanismos para garantizar que los servicios educativos ofrecidos en el estado sean de alta calidad, y plantea estrategias para mejorar la infraestructura escolar, así como la capacitación y actualización del personal docente.
- Promoción de la equidad: Busca mejorar el acceso a la educación en las zonas rurales y marginadas del estado, promoviendo el respeto por las culturas indígenas y la inclusión de estudiantes con discapacidades.

Sistema Estatal de Educación Pública en Hidalgo

El Sistema Estatal de Educación Pública de Hidalgo es una estructura que opera en coordinación con el Sistema Nacional de Educación Pública, pero tiene una organización y prioridades propias que responden a las necesidades específicas de la región. Algunas de sus características incluyen:

- Escuelas públicas en todo el estado: El sistema estatal ofrece educación en todo el territorio hidalguense, desde las áreas urbanas hasta las rurales, priorizando las poblaciones más necesitadas.

- Educación indígena: Dado que Hidalgo cuenta con comunidades indígenas, el sistema estatal ha desarrollado programas educativos específicos para garantizar la inclusión y el respeto a las lenguas y culturas originarias.
- Coordinación con otras instancias: El sistema estatal se coordina con las autoridades federales y locales para implementar las políticas educativas, y también con instituciones de educación superior para promover la formación continua del profesorado

Ley de educación en el Estado de Hidalgo

La Ley de Educación para el Estado de Hidalgo (2024), publicada el 30 de noviembre de 2020, tiene como objetivo garantizar el derecho a la educación de calidad a todos los habitantes del estado, promoviendo el acceso, la equidad, la inclusión y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. A continuación, te hago un resumen de los puntos clave de esta ley:

- Derecho a la educación: La ley establece que la educación es un derecho fundamental, gratuito, laico, inclusivo y de calidad para todas las personas en el estado de Hidalgo. Abarca todos los niveles educativos, desde la educación inicial hasta la superior.
- Principios fundamentales: Se basa en principios de equidad, inclusión, respeto a la diversidad cultural, y el fortalecimiento de valores humanos, cívicos y éticos. Se establece también la igualdad de oportunidades para el acceso a la educación, especialmente para grupos vulnerables.
- Autonomía de las instituciones educativas: La ley reconoce la autonomía de las instituciones educativas en el estado, tanto en el ámbito público como privado, pero siempre respetando los lineamientos generales establecidos por la legislación nacional y estatal.
- Educación para todos: Se subraya la importancia de crear condiciones para que todas las personas, independientemente de su situación

económica, social o cultural, puedan acceder a la educación, especialmente las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y otros grupos marginados.

- Desarrollo docente y profesionalización: La ley promueve la profesionalización constante de los docentes mediante capacitación y formación continua. También se destacan las políticas para mejorar la calidad educativa, como la evaluación y la mejora de la infraestructura educativa.
- Participación social y de la comunidad: Se fomenta la participación activa de la sociedad y las comunidades en los procesos educativos, permitiendo la colaboración de padres de familia, estudiantes, organizaciones civiles y otros actores locales.
- Derechos y deberes de los estudiantes: La ley establece los derechos y deberes de los estudiantes, como el derecho a recibir educación de calidad, así como el compromiso de los estudiantes de respetar las normas y participar activamente en su formación.
- Gobernanza y responsabilidades: Se asignan responsabilidades tanto al Ejecutivo del Estado, a través de la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo, como a los diferentes organismos educativos y a los municipios, para garantizar el cumplimiento de la ley y promover el desarrollo educativo en el estado.
- Educación superior y tecnología: Se establece el impulso a la educación superior, técnica y tecnológica, con un enfoque de innovación y adaptabilidad a las necesidades del mercado laboral, así como el uso de tecnologías para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

MARCO TEÓRICO

Análisis territorial

La propuesta conceptual con respecto al análisis territorial en el ámbito educativo que se abordará para este capítulo tomará factores geográficos, socioeconómicos y culturales de una región y como estos impactan directamente el proceso de enseñanza y aprendizaje. En el caso de la Nueva

Escuela Mexicana, este tipo de análisis permite evaluar de manera contextualizada la efectividad del modelo educativo en distintas zonas, especialmente en aquellas que históricamente han sido marginadas o cuyos contextos presentan características particulares, como es el caso de las comunidades indígenas.

El análisis territorial no solo se refiere a la localización geográfica de las instituciones educativas, sino también a las características sociales, culturales y económicas que definen a las comunidades en las que estas se encuentran. En el marco de la Nueva Escuela Mexicana, se busca garantizar que todas las niñas, niños y jóvenes, independientemente de su lugar de residencia o contexto cultural, tengan acceso a una educación de calidad que fomente la inclusión y el respeto por la diversidad.

En comunidades indígenas, como las que habitan los municipios de Atempa, El Bethi y Huehuetla, las particularidades culturales y lingüísticas juegan un papel crucial. Las lenguas originarias, las costumbres, las creencias y los modos de vida son aspectos esenciales que deben ser respetados y comprendidos para garantizar una educación verdaderamente inclusiva y equitativa. Esto implica que las políticas y prácticas educativas deben adaptarse a las realidades locales, reconociendo las diferencias culturales sin que estas representen barreras para el acceso al aprendizaje de calidad.

Cultura

La comprensión de la cultura, especialmente en el contexto de las comunidades indígenas del estado de Hidalgo, resulta esencial para la construcción de una educación que no solo se base en la transmisión de conocimientos académicos, sino que reconozca y valore las formas de vida y de pensamiento de los pueblos originarios.

En este sentido, las categorías de etnia y lengua juegan un papel central en la estructuración de la identidad cultural y en la formulación de una propuesta educativa que responda a las particularidades de estos grupos. La propuesta teórica desarrollada por Mendoza, Raesfeld y López

(2020) ofrece un marco de reflexión en el que se puede visualizar la cultura no como un conjunto fijo de elementos, sino como un espacio dinámico de significados e interpretaciones, configurado por las interacciones sociales y la historia de cada comunidad.

En este sentido, la etnia se configura como una construcción social que se articula a través de la lengua, las tradiciones, las costumbres y las prácticas que definen a un grupo. Las culturas indígenas, lejos de ser estáticas, son procesos en constante transformación que se dan en interacción con el entorno social y político.

La lengua, por su parte, no es solo un medio de comunicación, sino el espacio donde se enraízan los valores, las creencias y las cosmovisiones de los pueblos. La relación entre lengua y cultura es, en este contexto, inseparable. Al ser el vehículo de transmisión cultural, la lengua permite que las prácticas y los saberes ancestrales se mantengan vivos, pero también posibilita la adaptación y la reconfiguración cultural en función de los cambios que experimentan las comunidades.

El análisis de las escuelas en las comunidades indígenas de Hidalgo permite visualizar cómo la educación puede servir como un puente entre la cultura tradicional y las nuevas formas de conocimiento. Al incorporar la etnia y la lengua en los procesos educativos, la Nueva Escuela Mexicana no solo propicia una educación inclusiva, sino que también refuerza el derecho de los pueblos indígenas a definir su propia forma de vivir y aprender. Tal como señalan Mendoza, Raesfeld y López (2020, pág. 195) la diversidad cultural no debe ser vista como un obstáculo, sino como un elemento esencial para el enriquecimiento mutuo, donde se reconocen las diferencias, pero también se busca la integración de los saberes indígenas en los currículos educativos, respetando su autonomía y su cosmovisión.

El concepto de Descripción densa de Clifford Geertz (2003, pág. 19) resulta clave en este contexto, ya que permite abordar las prácticas culturales de las comunidades indígenas en su complejidad. Esta metodología no se limita a observar las conductas superficiales, sino que permite una inmersión profunda en los significados que los individuos otorgan a sus acciones y en las estructuras simbólicas que sustentan sus interacciones.

A través de este enfoque, se hace posible reconocer las dinámicas propias de las comunidades y cómo estas se reflejan en la educación. No se trata solo de adaptar las prácticas pedagógicas a los contextos lingüísticos y étnicos, sino de comprender cómo estas comunidades configuran el conocimiento y el aprendizaje dentro de sus propios marcos culturales.

Para abordar este análisis, se establecieron dos categorías fundamentales: etnia y lengua. Estas categorías fueron seleccionadas como herramientas clave para la categorización, permitiendo una comprensión más profunda de las dinámicas culturales y sociales de los grupos en estudio. La etnia, entendida como un factor que agrupa a las personas según características comunes como la descendencia, tradiciones o prácticas culturales, se complementa con la lengua, que es un reflejo tanto de la identidad como de la historia compartida de los individuos. De este modo, al considerar ambas categorías, se busca no solo clasificar, sino también interpretar las complejas interrelaciones que existen entre los grupos humanos en función de estos elementos distintivos.

Infraestructura Escolar

Existe un amplio consenso entre la comunidad educativa en que la infraestructura física educativa (IFE) (2025) juega un papel crucial en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Diversos estudios han señalado que la calidad y adecuación de los espacios escolares tienen un impacto directo en el rendimiento académico de los estudiantes. Desde la disposición de las aulas hasta los recursos disponibles, todos estos factores influyen en la concentración, motivación y, en última instancia, en los logros académicos. Por lo tanto, mejorar la infraestructura educativa no solo representa una inversión en el entorno físico, sino también en el potencial de los estudiantes para alcanzar su máximo rendimiento.

En México, se cuenta con una normativa específica, un marco institucional definido y diversas acciones de política pública que sitúan la infraestructura física educativa (IFE) como un componente clave dentro de la agenda de mejora del sistema educativo. De hecho, en las recientes estra-

tegias sectoriales presentadas por el gobierno mexicano (2012-2018), la IFE se reconoce como un elemento fundamental para fortalecer la equidad y la capacidad de inclusión del sistema educativo (INEE, 2025).

Es por ello que se la infraestructura escolar se presenta como una categoría clave para analizar cómo impacta directamente en la calidad educativa y la implementación de la Nueva Escuela Mexicana. Este enfoque permitirá comprender mejor las condiciones físicas, materiales y tecnológicas de los espacios educativos, y cómo estas influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Al considerar la infraestructura como un elemento fundamental, se podrá identificar cómo su mejora o deterioro afecta la operatividad de los nuevos modelos pedagógicos propuestos, contribuyendo a la creación de entornos más inclusivos, accesibles y adecuados para el desarrollo integral de los estudiantes.

CONTEXTO SOCIO EDUCATIVO Y TERRITORIAL DE LAS ESCUELAS OBJETIVO

Escuela Primaria Cuaubtémoc, El Bethi, Chilcuautila

El contexto socioeconómico de la comunidad de El Bethi (HGOCHL006) (2013), situada en el municipio de Chilcuautila, en el estado de Hidalgo, refleja las características predominantes de muchas comunidades rurales en la región. El municipio de Chilcuautila se localiza en la zona del Valle del Mezquital, un área eminentemente rural.

Chilcuautila se distingue por sus recursos naturales, particularmente en actividades agrícolas y ganaderas. La región posee un clima cálido-húmedo, favorable para el cultivo de productos como maíz, frijol y caña de azúcar, así como para la cría de ganado. El Bethi, similar a otras comunidades rurales de este municipio, se encuentra alejada de los centros urbanos, lo que implica que el acceso a servicios básicos como salud, educación y transporte es limitado, dependiendo de la infraestructura y las políticas de desarrollo local.

La comunidad de El Bethi enfrenta altos índices de marginación, con una población que experimenta niveles elevados de pobreza y vulnerabi-

lidad. Esta situación repercute negativamente en su acceso a servicios esenciales, infraestructura adecuada y oportunidades de desarrollo, lo que, a su vez, incide en los resultados del sistema educativo local.

La Escuela Cuauhtémoc, una institución de nivel primario, atiende a los niños y niñas de la comunidad indígena, brindando una educación que busca ser sensible a las particularidades culturales de los estudiantes, a la vez que intenta superar las barreras estructurales presentes en la región.

La población estudiantil de la escuela está compuesta principalmente por niños y niñas de familias indígenas otomíes y hñahñu, que conservan su lengua materna como medio primordial de comunicación, aunque muchos de ellos no dominan el español de manera fluida, lo que representa un reto significativo para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde una perspectiva socioeconómica, la mayoría de las familias se encuentran en situación de pobreza extrema. Las actividades productivas locales, como la agricultura de subsistencia, la ganadería y las labores domésticas, constituyen las principales fuentes de ingresos, pero también limitan el acceso a servicios de calidad en áreas como salud, educación y alimentación. La limitada capacidad adquisitiva de las familias también afecta el acceso a recursos educativos, como libros, materiales escolares y tecnologías, lo que contribuye a profundizar las desigualdades.

Un fenómeno preocupante en esta comunidad es la alta tasa de abandono escolar. Las condiciones laborales en el hogar, las dificultades económicas y la insuficiencia de infraestructura para el transporte escolar inducen a muchos niños a abandonar la escuela antes de completar la educación primaria. Además, algunos estudiantes deben participar en las labores agrícolas familiares, lo que afecta su asistencia regular a clases.

Docentes

En la primaria Cuauhtémoc, se identificaron a los seis docentes que laboran en la institución, utilizando su clave de contratación como herramienta principal. Este proceso permitió obtener información relevante sobre el perfil de los maestros, incluyendo datos relacionados con su identidad étnica y su vínculo con alguna lengua originaria.

A través de la recopilación de información por medio de un cuestionario, se logró obtener una visión más clara sobre las características étnicas y lingüísticas de los docentes. El conocimiento sobre la pertenencia a lenguas originarias es particularmente valioso, ya que facilita la implementación de estrategias pedagógicas que resalten y respeten las tradiciones y costumbres de las distintas comunidades. Esto no solo enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también contribuye a la preservación y promoción de las lenguas y culturas indígenas dentro del sistema educativo.

<i>Docente</i>	<i>Lugar de Nacimiento</i>	<i>Lugar de residencia</i>	<i>Etnia a la pertenece</i>	<i>Tipo de lengua materna</i>	<i>Dominio de la lengua materna</i>
Isidro Ortiz					
Martín Geovani	Chilcuaautla	El Xothi	Hñahñu	Hñahñu	Habla, lee y escribe
Martínez					
Castillo	Chilcuaautla	El Bethi	Ninguna	Español	Habla, lee y escribe
Adriana					
Vázquez					
Fuentes	Tasquillo	Tepatepec	Ninguna	Español	Habla, lee y escribe
Emilia					
San Juan					
Martín	El Dadhó	El Dadhó	Hñahñu	Hñahñu	Habla, lee y escribe
Minerva					
Avilés Morán	Mixquiahuala	Progreso	Otomí	Otomí	Habla, lee y escribe
Edgar					
Quintero	Ixmiquilpan	Ixmiquilpan	Ninguna	Español	Habla, lee y escribe

Infraestructura Escolar

La infraestructura de las escuelas presenta deficiencias, como la ausencia de espacios adecuados para llevar a cabo actividades pedagógicas, así como la falta de material didáctico y recursos tecnológicos. Aunque las aulas son

semi-funcionales, son bastante simples y, en algunos casos, no están completamente equipadas. No obstante, tanto la comunidad educativa como los docentes han colaborado para mejorar las condiciones físicas del entorno, logrando algunas mejoras mediante gestiones de los padres y proyectos comunitarios.

<i>Nombre de la escuela</i>	<i>Total de edificios</i>	<i>Total de salones</i>	<i>Total de baños</i>	<i>Total de oficinas de administración</i>	<i>Canchas</i>	<i>Taller-Laboratorio</i>
Cuauhtémoc	9	6	2	1	1	0
Subnivel	Biblioteca	Enfermería	Comedor	Agua	Luz	Internet
Primaria General	1	0	0	SI	SI	SI
Área	Drenaje	Bomba de agua	Cisterna	Canchas	Techados	Jardines
790.63m2	SI	SI	SI	1	1	4

El acceso a la tecnología es limitado. Aunque se dispone de algunos dispositivos, como computadoras y tabletas, la conectividad a internet es escasa e inestable, lo que restringe el acceso a herramientas digitales y plataformas educativas en línea. A pesar de estas dificultades, la comunidad escolar ha demostrado un gran esfuerzo por implementar iniciativas que fomenten el uso de la tecnología. Como se muestra en la siguiente tabla la conformación física de los centros educativos.

Escuela Primaria Indígena Lázaro Cárdenas

La Escuela Primaria se encuentra en el municipio de Huehuetla (HGO-HUH013) (2013), en el estado de Hidalgo, México. Este municipio está ubicado en la Sierra Otomí-Tepehua, una región montañosa que forma parte de la sierra hidalguense, con una población mayoritariamente indígena. Los habitantes de esta zona pertenecen, principalmente, a los grupos otomíes y tepehuas, quienes mantienen vivas sus tradiciones, lengua y costumbres a pesar de la influencia de la modernidad.

Huehuetla es un lugar de alta marginación, donde los índices de pobreza son elevados y la mayoría de los pobladores viven en condiciones de vulnerabilidad. La comunidad enfrenta retos en términos de acceso a servicios básicos, infraestructura y oportunidades de desarrollo, lo que impacta directamente en el ámbito educativo.

La escuela Lázaro Cárdenas es una institución educativa de educación primaria indígena que atiende a los niños y niñas de la comunidad y sus cercanías, brindando una educación que se adapta a su realidad cultural, pero que también intenta superar las barreras estructurales que enfrenta la zona.

La población estudiantil de la escuela Lázaro Cárdenas está conformada mayoritariamente por niños y niñas de familias indígenas otomíes y tepehuas, que hablan su lengua materna y, en muchos casos, solo la utilizan como medio de comunicación. Aunque la lengua indígena sigue siendo un pilar fundamental de la identidad de la comunidad, muchos de los estudiantes no dominan el español de manera fluida, lo que representa un desafío para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En términos socioeconómicos, la mayoría de las familias viven en condiciones de pobreza extrema. Las actividades productivas locales, como la agricultura de subsistencia, la ganadería y las labores domésticas, son fuentes importantes de ingresos, pero también limitan el acceso de las familias a servicios de calidad, como salud, educación y alimentación adecuada. La baja capacidad adquisitiva de las familias también repercute en el acceso a materiales escolares, como libros, cuadernos y tecnologías, lo que agrava las desigualdades.

La tasa de abandono escolar es una de las preocupaciones principales, ya que las condiciones laborales en el hogar, las dificultades económicas y la falta de infraestructura adecuada para el transporte a la escuela suelen hacer que los niños abandonen la escuela antes de concluir su educación primaria. Además, algunos de los niños deben ayudar en las labores agrícolas, lo que afecta su asistencia regular a clases.

Docentes

En la escuela primaria Lázaro Cárdenas de Huehuetla, se identificó a los seis docentes que trabajan en la institución, utilizando como principal herramienta su clave de contratación. Este procedimiento permitió obtener información relevante sobre el perfil de los maestros, incluyendo datos sobre su identidad étnica y su relación con alguna lengua indígena.

Mediante un cuestionario, se recopiló información que brindó una visión más detallada sobre las características étnicas y lingüísticas de los docentes. El conocimiento sobre su vinculación con lenguas originarias es especialmente valioso, ya que facilita el diseño de estrategias pedagógicas que respeten y destaquen las tradiciones y costumbres de las comunidades. Esto no solo enriquece el proceso educativo, sino que también apoya la conservación y promoción de las lenguas y culturas indígenas en el ámbito escolar.

<i>Docente</i>	<i>Lugar de Nacimiento</i>	<i>Lugar de residencia</i>	<i>Etnia a la pertenece</i>	<i>Tipo de lengua materna</i>	<i>Dominio de la lengua materna</i>
Olivia Tolentino					
Hernández Teresa Santiago	Juntas Chicas	Huehuetla	Otomí	Otomí	Habla, lee y escribe
Terán Blanca Estela	Huehuetla	Huehuetla	Tepehua	Tepehua	Habla, lee y escribe
Ríos Aparicio Luciana Quirino	Huehuetla	Huehuetla	Tepehua	Tepehua	Habla, lee y escribe
Alejandro Guillermo Pioquinto	Huehuetla	Linda Vista	Tepehua	Tepehua	Habla, lee y escribe
Patricio Reynaldo Cayetano	El Olivo	Huehuetla	Otomí	Otomí	Habla, lee y escribe
Rodríguez	San Antonio	San Antonio	Otomí	Otomí	Habla, lee y escribe

Infraestructura Escolar

La infraestructura de la escuela presenta ciertas carencias, como la falta de espacios adecuados para el desarrollo de actividades pedagógicas, material didáctico y recursos tecnológicos. Las aulas, aunque funcionales, son sencillas y en algunos casos no están completamente equipadas. Sin embargo, la comunidad y los docentes han trabajado juntos para mejorar las condiciones físicas del espacio, con algunas mejoras a través de gestiones de los padres y proyectos comunitarios.

El acceso a tecnología es limitado. Aunque existen algunos dispositivos, como computadoras o tabletas, no hay una conectividad estable a internet, lo que restringe el acceso a herramientas digitales y a plataformas educativas en línea. A pesar de estas limitaciones, la comunidad educativa ha demostrado un gran esfuerzo por implementar proyectos que promuevan la enseñanza de la tecnología.

La comunidad de Huehuetla tiene una fuerte identidad cultural indígena. Las costumbres, tradiciones y el uso de la lengua otomí son elementos importantes que forman parte del contexto educativo. Sin embargo, el bilingüismo (tepehua-español) presenta retos significativos en la enseñanza. Los estudiantes que provienen de familias que hablan predominantemente otomí pueden tener dificultades para comprender y comunicarse en español, lo que impacta en su rendimiento académico.

En respuesta a este desafío, la escuela ha implementado programas que integran el uso de la lengua indígena en las actividades diarias, promoviendo el bilingüismo y respetando las tradiciones culturales. Las maestras y maestros, muchos de los cuales pertenecen a la misma comunidad, buscan crear un ambiente en el que la educación no sea vista como un proceso de “asimilación” cultural, sino como una vía para que los niños puedan desarrollarse en su lengua materna y, al mismo tiempo, adquirir herramientas en español y en el conocimiento académico occidental.

Además, la educación intercultural-bilingüe juega un papel fundamental, ya que busca integrar el aprendizaje de las ciencias y las matemáticas con los conocimientos tradicionales de la comunidad. Este enfoque

pretende que los estudiantes puedan valorar su propio patrimonio cultural mientras se preparan para enfrentar los desafíos del mundo moderno

<i>Nombre de la escuela</i>	<i>Total de edificios</i>	<i>Total de salones</i>	<i>Total de baños</i>	<i>Total de oficinas administración</i>	<i>Canchas</i>	<i>Taller-Laboratorio</i>
Cuauhtémoc	6	6	2	1	1	0
Subnivel	Biblioteca	Enfermería	Comedor	Agua	Luz	Internet
Primaria						
Indígena	0	0	0	SI	SI	No
Área	Drenaje	Bomba de agua	Cisterna	Canchas	Techados	Jardines
4216m2	No	SI	SI	1	1	1

Escuela primaria Indígena Nicolás Bravo

La Escuela Primaria Indígena Nicolás Bravo se encuentra en la comunidad de Atempa (HGOAL001) (2013), dentro del municipio de Calnali, en el estado de Hidalgo. Esta zona pertenece a una región rural que forma parte de la Huasteca Hidalguense, caracterizada por su población indígena, principalmente población nahua, quienes mantienen tradiciones, lengua y costumbres.

Atempa, además de reconocerse como una comunidad indígena, mantiene una activa vida social que se organiza mediante sus autoridades, elegidas y renovadas cada año en la Asamblea General. El Consejo de Ancianos es la autoridad permanente e imperecedera en la comunidad. A lo largo del año, los miembros de la comunidad participan en trabajos colectivos, convocados por las autoridades y los comités existentes. La resolución de conflictos y la sanción de faltas o delitos internos recaen en la autoridad comunitaria, que toma las decisiones pertinentes y aplica las sanciones correspondientes cuando es necesario.

Casi el 94% de la población de la comunidad habla una lengua indígena, y se observa que el náhuatl se utiliza en todos los ámbitos, tanto por jóvenes como por adultos. La organización del trabajo y las ceremonias se

basan en las actividades agrícolas que forman parte fundamental de su vida diaria.

La escuela Nicolás Bravo es una institución educativa de educación primaria indígena que atiende a los niños y niñas de la comunidad de Atempa, Calnali y sus alrededores. La escuela ofrece una enseñanza que respeta y valora la realidad cultural de los estudiantes, pero también busca superar las dificultades estructurales que enfrenta la región.

La población estudiantil de la escuela Nicolás Bravo está principalmente compuesta por niños y niñas de familias indígenas nahuas, quienes hablan su lengua materna, siendo este el medio principal de comunicación en muchos casos. Aunque la lengua indígena sigue siendo un aspecto fundamental de la identidad de la comunidad, muchos estudiantes no dominan el español de manera fluida, lo que representa un reto significativo para su aprendizaje.

A nivel socioeconómico, la comunidad de Atempa, al igual que muchas otras en zonas rurales de México, enfrenta desafíos significativos. La población suele estar compuesta por familias de bajos recursos, con un acceso limitado a servicios básicos como salud, transporte, y, en algunos casos, tecnología. Esto se refleja también en las condiciones de la infraestructura escolar, que en muchos casos carece de los recursos suficientes para ofrecer una educación de calidad.

Docentes

En la escuela primaria Nicolás Bravo en Atempa, se realizó una identificación de los cuatro docentes que laboran en la institución llamando la atención que quinto y sexto grado conforman un solo grupo, se utilizó la clave de contratación para obtener información relevante sobre el perfil de los maestros, incluyendo detalles sobre su identidad étnica y su vínculo con alguna lengua indígena.

<i>Docente</i>	<i>Lugar de Nacimiento</i>	<i>Lugar de residencia</i>	<i>Etnia a la pertenece</i>	<i>Tipo de lengua materna</i>	<i>Dominio de la lengua materna</i>
Lizeth Martínez Velázquez	Huejutla	Huehuetla	Ninguna	Español	Habla, lee y escribe
Guadalupe de Jesús Hernandez	Huejutla	Calnali	Nahua	Náhuatl	Habla, lee y escribe
Montaño	Huejutla	Calnali	Nahua	Náhuatl	Habla, lee y escribe
Marco Antonio Serna Martínez	Papatlatla	Papatlatla	Nahua	Náhuatl	Habla, lee y escribe
Elizabeth Olguin Hernandez	Calnali	Calnali	Nahua	Náhuatl	Habla, lee y escribe

A través de un cuestionario, se recopiló información adicional que proporcionó una visión más profunda sobre las características étnicas y lingüísticas de los docentes. Conocer su conexión con lenguas originarias resulta fundamental, ya que facilita el diseño de estrategias pedagógicas que respeten y resalten las tradiciones y costumbres de las comunidades. Esto no solo enriquece el proceso educativo, sino que también contribuye a la preservación y promoción de las lenguas y culturas indígenas en el ámbito escolar.

Infraestructura escolar

La infraestructura escolar presenta algunas deficiencias, como la falta de espacios adecuados para realizar actividades pedagógicas, así como la escasez de material didáctico y recursos tecnológicos. Aunque las aulas cumplen su función, son bastante simples y en algunos casos carecen de equipamiento completo. A pesar de esto, tanto la comunidad como los docentes han colaborado para mejorar las condiciones físicas del entorno, realizando algunas mejoras gracias a gestiones de los padres y proyectos comunitarios.

El acceso a la tecnología es limitado. Aunque existen dispositivos como computadoras y tabletas, la conectividad a internet es inestable, lo que restringe el acceso a herramientas digitales y plataformas educativas en

línea. A pesar de estas limitaciones, la comunidad educativa ha mostrado un gran esfuerzo por implementar proyectos que fomenten la enseñanza tecnológica.

La comunidad de Atempa posee una fuerte identidad cultural indígena, donde las costumbres, tradiciones y el uso de la lengua otomí son elementos fundamentales del contexto educativo. Sin embargo, el bilingüismo (náhuatl-español) presenta retos significativos en el proceso de enseñanza. Los estudiantes provenientes de familias que hablan principalmente otomí pueden enfrentar dificultades para comprender y comunicarse en español, lo que impacta en su rendimiento académico.

<i>Nombre de la escuela</i>	<i>Total de edificios</i>	<i>Total de salones</i>	<i>Total de baños</i>	<i>Total de oficinas administración</i>	<i>Canchas</i>	<i>Taller- Laboratorio</i>
Nicolás Bravo	3	6	2	1	2	0
Subnivel	Biblioteca	Enfermería	Comedor	Agua	Luz	Internet
Primaria						
Indígena	1	0	1	SI	SI	No
Área	Drenaje	Bomba de agua	Cisterna	Canchas	Techados	Jardines
1161m2	Si	No	No	2	2	1

Para abordar este desafío, la escuela ha puesto en marcha programas que incorporan el uso de la lengua indígena en las actividades diarias, promoviendo el bilingüismo y respetando las tradiciones culturales. Los docentes, muchos de los cuales pertenecen a la misma comunidad, buscan crear un ambiente en el que la educación no sea vista como un proceso de “asimilación” cultural, sino como una oportunidad para que los niños se desarrollen en su lengua materna y, al mismo tiempo, adquieran herramientas en español y en el conocimiento académico occidental.

Además, la educación intercultural-bilingüe juega un papel crucial, ya que integra el aprendizaje de ciencias y matemáticas con los conocien-

tos tradicionales de la comunidad. Este enfoque tiene como objetivo que los estudiantes valoren su patrimonio cultural mientras se preparan para enfrentar los retos del mundo moderno.

BIBLIOGRAFÍA

- CGEIB. (14 de 01 de 2025). *Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe*.
Obtenido de <http://eib.sep.gob.mx/diversidad/>
- Dietz, G. (2014). Educación intercultural en México. *Revista CPU*, 172-181.
- diputados, C. d. (2003). *LEY GENERAL DE DERECHOS LINGÜÍSTICOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS*. México: Cámara de diputados .
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Guerrero Galván, A., & Guerrero Galván, L. R. (2016). *Derechos del Pueblo Mexicano. México a través de sus Constituciones, vol. VI*. Mexico: UNAM.
- Hidalgo, G. d. (19 de 11 de 2024). *Ley General de Educación 2020*. Obtenido de https://www.congreso-hidalgo.gob.mx/biblioteca_legislativa/leyes_cintillo/Ley%20de%20Educacion%20para%20el%20Estado%20de%20Hidalgo.pdf
- indigenas, D. d. (2014). *Convenio de la OIT sobre pueblos indigenas y tribales*. Ginebra : OIT.
- INEE. (28 de 01 de 2025). *La política de infraestructura física educativa en México. Documento interno*. Obtenido de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S0185-2698201800030003200030&lng=en
- López Pérez Sócrates, R. L. (2013). *Catalogo de Pueblos y Comunidades Indigenas del Estado de Hidalgo*. Pachuca: UAEH.
- López, F. M. (28 de 01 de 2025). *SciELO*. Obtenido de Infraestructura escolar en México: brechas traslapadas, esfuerzos y límites de la política pública: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982018000300032&script=sci_arttext
- Mendoza Mendoza, S., Raesfeld, L., & López Pérez, S. (2020). *Identidades en contexto*. Mexico: UNAM.
- Mendoza-Zuany, Y. J.-N. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *LiminaR*.
- Mexicanos, E. U. (2017). *PLAN DE IGUALA*. Mexico: INAH.
- México, G. d. (1993). *Ley General de Educación*. México: Gobierno de México.

México, G. d. (2019). *Ley General de Educación*. México: Gobierno de México.

Mexico, G. d. (08 de 04 de 2023). <https://www.gob.mx/segob/articulos/en-que-me-beneficia-el-principio-pro-persona>. Obtenido de <https://www.gob.mx/segob/articulos/en-que-me-beneficia-el-principio-pro-persona>

Patiño, M. d. (2005). Multiculturalismo y reforma del Estado. *El Colegio de Michoacán*.

Pérez, S. L. (2007). *Políticas sociales y nueva relación Estado*. Pachuca: UAEH.