



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES

**CONDICIONES DE EDUCABILIDAD DE NIÑOS Y NIÑAS INDÍGENAS
OTOMÍES EN EL NIVEL PRIMARIA DESDE UN ENFOQUE
INTERCULTURAL: COMUNIDAD DE SAN ANDRÉS TIANGUISTENGO,
ACTOPAN, HIDALGO**

Presenta

IRVIN EBED PONCE VALDEZ

Directora de Tesis

DRA. IRMA QUINTERO LÓPEZ

Integrantes del comité tutorial

DRA. LYDIA RAESFELD

DRA. ROSA ELENA DURÁN GONZÁLEZ

FEBRERO, 2025



Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades

School of Social Sciences and Humanities

Área Académica de Sociología y Demografía

Department of Sociology and Demography

25/febrero/2025

Asunto: Autorización de impresión

Mtra. Ojuky del Rocío Islas Maldonado
Directora de Administración Escolar
Presente.

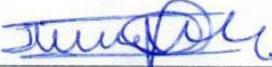
El Comité Tutorial de la tesis titulada **“Condiciones de educabilidad de niños y niñas indígenas otomíes en el nivel primaria desde un enfoque intercultural: comunidad de San Andrés Tianguistengo, Actopan, Hidalgo”**, realizada por el sustentante **Irvin Ebed Ponce Valdez** con número de cuenta **251247** perteneciente al programa de **Maestría en Ciencias Sociales**, una vez que ha revisado, analizado y evaluado el documento recepcional de acuerdo a lo estipulado en el Artículo 110 del Reglamento de Estudios de Posgrado, tiene a bien extender la presente:

AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN

Por lo que la sustentante deberá cumplir los requisitos del Reglamento de Estudios de Posgrado y con lo establecido en el proceso de grado vigente.

Atentamente
“Amor, Orden y Progreso”
Lugar, Hidalgo a 25 de febrero de 2025

El Comité Tutorial



Dra. Irma Quintero López
Directora de tesis



Dra. Rosa Elena Durán González
Miembro del comité



Dra. Lydia Raesfeld
Miembro del comité

Carretera Pachuca-Actopan Km. 4 s/n, Colonia San Cayetano, Pachuca de Soto, Hidalgo, México, C.P. 42084
Teléfono: 52 (771) 71 720 00 Ext. 4220
jaasd_icshu@uaeh.edu.mx / sociologia_icshu@uaeh.edu.mx



uaeh.edu.mx

Agradecimientos a la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), a mis padres, compañeros de trabajo, docentes, comité de tesis, y a muchas otras personas más, agradezco infinitamente el apoyo brindado para esta investigación. Sin ustedes no hubiese sido posible. Mil gracias.

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo el poder ofrecer un panorama más amplio sobre las diversas dificultades educativas que se presentan en la población indígena, las cuales abarcan y van más allá del mero plano educativo, produciéndose así un fenómeno multifactorial que ha y está produciendo un rezago social en esta parte de la población mexicana.

Se trata de una investigación que ofrece un panorama histórico sobre como la construcción del proceso educativo en México orientado hacia los pueblos originarios, ha sido siempre desarrollado bajo una óptica o visión etnocéntrica, en la que la población indígena es vista desde un punto asimétrico, lo cual ha producido malos modelos educativos que solo propician aún más el rezago en estas personas.

Por otra parte, también se señalan aspectos como la idiosincrasia inherente de los pueblos originarios, como una herramienta útil para la construcción de modelos educativos más propios a estos, pero que sin el desarrollo de políticas públicas encaminadas a mejorar la condición económica de los pueblos originarios, difícilmente se podrán alcanzar mejores niveles educativos, ya que es la condición económica, la principal causante de las variadas dificultades educativas presentes no solo en la población de estudio (niños y niñas de la primaria de la comunidad de San Andrés Tianguistengo, en el municipio de Actopan, Hidalgo), sino en los diversos pueblos originarios estudiados en este trabajo.

Señalando así que los modelos educativos no son la única causante del rezago, abandono, o bajo aprovechamiento académico, y que si bien este trabajo se centra solo en el nivel primaria, el problema educativo de los pueblos originarios, se agrava aún más en los niveles siguientes, visualizándose así un amplio margen de estudio sobre este tema.

Abstract

The purpose of this work is to offer a broader overview of the various educational difficulties that occur in the indigenous population, which encompass and go beyond the mere educational level, thus producing a multifactorial phenomenon that has and is producing a social lag in this part of the Mexican population.

This is an investigation that offers a historical overview of how the construction of the educational process in Mexico oriented towards indigenous peoples has always been developed under an ethnocentric perspective or vision, in which the indigenous population is seen from an asymmetric point of view, which has produced bad educational models that only further promote the lag in these people.

On the other hand, aspects such as the inherent idiosyncrasy of indigenous peoples are also pointed out as a useful tool for the construction of educational models more appropriate to them, but without the development of public policies aimed at improving the economic condition of indigenous peoples, it will be difficult to achieve better educational levels, since the economic condition is the main cause of the various educational difficulties present not only in the study population (primary school children in the community of San Andrés Tianguistengo, in the municipality of Actopan, Hidalgo), but in the various indigenous peoples studied in this work.

Thus indicating that educational models are not the only cause of lag, dropout, or low academic achievement, and that although this work focuses only on the primary level, the educational problem of indigenous peoples worsens even more at the following levels, thus visualizing a wide margin of study on this subject.

Introducción

La conformación del trabajo parte desde el planteamiento del problema; en donde se desarrollan aspectos tales como las características del lugar en donde se hace la investigación (primaria de la comunidad de San Andrés Tianguistengo, en el municipio de Actopan, Hidalgo), quienes son los sujetos de investigación (niños y niñas de la primaria), además de ofrecer un primer bagaje sobre las condiciones educativas en ambientes o zonas indígenas. De igual forma en este primer capítulo se señala el objetivo, el supuesto hipotético, y la justificación de esta investigación, además de remarcar en la necesidad de ofrecer un panorama más amplio del problema educativo de la población de estudio, y que dicho trabajo se sustenta en gran medida en relatos, opiniones, y experiencias propias de los sujetos de estudio, propiciando así la participación de grupos que merecen ser escuchados desde sus propias narrativas.

Posteriormente el siguiente capítulo hace referencia a la construcción de los modelos educativos orientados a la población originaria, desde una perspectiva o visión etnocéntrica que minimiza o reduce a las personas indígenas, a tan solo una población receptora de conocimientos, sin opción a una educación a través de sus lenguas originarias, con material o docentes conocedores del ámbito indígena, que propicien diálogos simétricos en pro de un mejor proceso educativo. Luego en el capítulo tres se señala de una manera más precisa como ha sido conformado cada uno de los modelos educativos dirigidos hacia los pueblos originarios, comenzando desde la época de la colonia, luego el siglo XIX, el siglo XX y el comienzo de la educación bilingüe, el siglo XXI y la visualización de un enfoque intercultural hacia la población indígena, y el nuevo modelo educativo orientado al desarrollo de prácticas a partir de las características de los diversos centros de trabajo (escuelas).

En el siguiente capítulo se hace énfasis en diversos conceptos y elementos trascendentales del trabajo, los cuales son necesarios entender para poder comprender de mejor manera el mismo, dentro de estos elementos se describen las principales características de lo que implican los procesos o prácticas

multiculturales, interculturales, educativas, y por supuesto se describe a aquellas características que abarcan el concepto de población indígena u originaria.

Luego se desarrolla un apartado que señala las principales condiciones que se presentan en los procesos educativos de la población indígena, haciendo énfasis en tres aspectos; la condición socioeconómica, el aspecto cultural, y por supuesto las políticas educativas encaminadas al proceso educativo, señalando así que estas tres condicionantes se presentan de manera permanente, pero que es la condición socioeconómica, la principal causante del rezago educativo entre la población originaria. Lo cual lleva luego a desarrollar un apartado metodológico, en el cual se describen elementos tales como; el enfoque mediante el cual se realiza el trabajo (cualitativo), el método, la técnica, y los instrumentos a emplear para la recolección u obtención de información, a fin de sustentar un supuesto (la condición socioeconómica como principal detonante de las problemáticas educativas), que como se ha señalado anteriormente, es la principal causante de la problemática educativa de los sujetos de estudio.

Enseguida en el apartado de resultados se describe que el trabajo se ha desarrollado bajo la participación activa de los sujetos de estudio, que hubo muchas dificultades (principalmente en el trabajo de campo), para poder lograr la investigación, pero que sin embargo ha sido un proceso lleno de experiencias que ha brindado bases sólidas para poder visualizar de mejor manera un problema que continua aquejando a los pueblos originarios, y que las dificultades educativas entre la población indígena, derivan de varias causantes, y no solo de una, pero que es la visión etnocéntrica por parte del estado, la propiciadora no solo del rezago educativo sino social. Para finalmente terminar agregando a este trabajo un apartado de la bibliografía revisada, así como un último de anexos, en el que se describen las guías de entrevista, los registros y formatos de observación, y la matriz con la cual fueron construidos los insumos antes mencionados.

ÍNDICE

<i>1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</i>	12
1.1 Ubicación y contexto de la comunidad de San Andrés Tianguistengo....	12
1.2 Instituciones educativas en la comunidad	12
1.3 Características de la población de la comunidad	17
1. 4 Identificación del problema	19
1.4.1 El modelo educativo	19
1.4.2 El contexto de las comunidades indígenas	22
1.5 Pregunta general	24
1.6 Preguntas específicas	25
1.7 Objetivo general.....	25
1.8 Objetivos específicos.....	25
1.9 Supuesto hipotético	26
1.10 Justificación	26
<i>2. ANTECEDENTES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE HACIA LA POBLACIÓN INDÍGENA</i>	33
2.1 El modelo educativo	34
2.2 La asimetría social.....	40
<i>3. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA</i>	45
3.1 La educación para la población indígena en la colonia	46
3.2 La educación para las comunidades indígenas en el siglo XIX	48
3.3 La educación para la población indígena en el siglo XX	51
3.3.1 La educación bilingüe para la población indígena	56
3.3.2 El enfoque bilingüe bicultural educativo para las comunidades indígenas.....	59
3.4 La educación intercultural para los pueblos originarios en siglo XXI	61
3.4.1 El enfoque intercultural bilingüe	61
3.4.2 El modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM)	64
3.5 La educación indígena en Hidalgo	67
<i>4. ACERCAMIENTOS CONCEPTUALES A LOS PUEBLOS ORIGINARIOS.</i> ..	72
4.1 Marco conceptual	72
4.2 Concepto de personas indígenas o pueblos originarios	72
4.3 Principales características de la población indígena.....	74

4.4	Concepto de educación escolarizada	75
4.5	Concepto de interculturalidad.....	77
4.6	Concepto de multiculturalidad	78
5.	<i>CONDICIONES DE EDUCABILIDAD EN LA POBLACIÓN INDÍGENA</i>	79
5.1	La condición socioeconómica de la población indígena.....	80
5.2	El aspecto cultural de la población indígena	84
5.3	Las políticas educativas en las comunidades indígenas.....	89
6.	<i>APARTADO METODOLÓGICO</i>	97
6.1	Argumentación ética sobre la construcción del trabajo	97
6.2	La comunidad y los sujetos de estudio.....	99
6.3	Enfoque cualitativo	100
6.4	Método.....	102
6.5	Técnicas	103
6.6	Instrumentos	105
7.	<i>UN ACERCAMIENTO A LAS CONDICIONES DE EDUCABILIDAD DE NIÑOS INDÍGENAS OTOMÍES EN LA ESCUELA PRIMARIA DE SAN ANDRÉS TIANGUISTENGO</i>	108
7.1	El proceso educativo en los pueblos originarios	108
7.2	Condiciones de educabilidad en la comunidad de San Andrés Tianguistengo.....	111
7.3	La condición sociocultural en la primaria.....	115
7.3.1	Multiculturalidad e interculturalidad en el proceso educativo.....	117
7.3.2	La lengua indígena: el otomí en la comunidad de San Andrés Tianguistengo.....	119
7.4	La educación escolarizada en la primaria	121
7.5	La condición socioeconómica de la población	124
8.	<i>CONCLUSIONES</i>	127
9.	<i>REFERENCIAS</i>	132
10.	<i>ANEXOS</i>	145
10.1	Guía de entrevista semiestructurada para el alumnado de quinto año de la primaria de la comunidad de San Andrés Tianguistengo, Hidalgo.....	145
10.3	Guía de entrevista semiestructurada para tutores del alumnado de la primaria de la comunidad de San Andrés Tianguistengo, Hidalgo.....	152
10.4	Registro de observación en el aula	155

10.5 Registro de observación en la escuela.....	157
10.6 Registro de observación en la comunidad	160
10.7 Formato de observación	162
10.8 Matriz de sistematización de las categorías de análisis.....	163

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Ubicación y contexto de la comunidad de San Andrés Tianguistengo

La investigación se desarrolla en una comunidad indígena otomí que se encuentra ubicada en el municipio de Actopan, la cual y según con datos de Moreno, *et. al* (2006), se halla en la zona centro – sur del Estado de Hidalgo dentro de la región del Valle del Mezquital, en un contexto rural a aproximadamente 20 minutos de distancia del municipio.

De igual forma dicha comunidad se encuentra ubicada entre las comunidades de Santa María Magdalena y Fray Francisco, es un lugar que cuenta con algunos de los servicios públicos básicos, sus principales calles son de concreto o de asfalto, el resto de sus caminos son de terracería, por otra parte este lugar cuenta con sistema de educación inicial (la cual se realiza de forma intermitente), educación preescolar, primaria y telesecundaria, también se señala que en el lugar predomina el clima templado, con vegetación como pinos y encinos, además de una fauna compuesto por animales como armadillos, conejos, tlacuaches, entre otros.

1.2 Instituciones educativas en la comunidad

Por otro lado es necesario mencionar que las instituciones educativas que en dicha comunidad se encuentran, se rigen mediante los estatutos y reglamentos que la educación básica pública otorga por medio del Estado, es decir, y según con Sánchez (2012), las instituciones que se rijan por la administración pública del Estado, se guían por los reglamentos y normas que esta proporciona, las cuales son obligatorias y señalan que la educación básica es obligatoria, laica y gratuita para la población mexicana en edad de cursarla, además de que esta se constituye por medio de grados, los cuales deben ser cursados.

De igual manera es necesario señalar que dentro de la normatividad que rigen a las escuelas que al mando del Estado se encuentran se denotan otros aspectos como: evaluaciones periódicas, entrega de libros de texto gratuito, instalaciones

adecuadas que favorezcan el correcto proceso de enseñanza, contenido acorde al nivel educativo, además de horarios establecidos, que para el caso por ejemplo de las escuelas primarias, es de una jornada de 5 horas. Para el caso de la educación indígena, “el Estado garantizará y contribuirá al conocimiento, aprendizaje, y desarrollo de las lenguas indígenas como medio de comunicación de enseñanza” (Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión, 2019, p. 21), es decir, menciona que los hablantes de lenguas indígenas tendrán acceso a una educación obligatoria en su propia lengua, de igual forma en dichos estatutos establecidos por el Congreso de la unión se señala que es necesario fomentar la igualdad, el respeto, la equidad, y la diversidad, entre todos los actores que conforman los centros escolares.

Aunque necesario es señalar que la normatividad o aspectos que rigen al sistema educativo, y como se verá enseguida, no se encuentran en su totalidad en las instituciones educativas de la comunidad.

Por ejemplo para la educación inicial (caso curioso), ya que en la comunidad el servicio funciona de forma intermitente, es decir, por algún tiempo hay docente que cubre el servicio, y en otras ocasiones no hay, generando así un desarraigo por parte de la comunidad para con el nivel inicial de educación, además de grietas de aprendizaje y socialización por parte del alumnado, ya que en el siguiente nivel (preescolar), se genera una carencia de elementos básicos de socialización, o de conocimientos como el del uso de lápiz, colores, goma, entre otros útiles.

Por otra parte también es necesario señalar la parte del currículo, (el cual se considera como un factor determinante para el problema que aquí se pretende solucionar), ya que como bien menciona Sánchez (2012), el currículo acorde tan solo al nivel básico, menciona una educación inclusiva, esto con el fin de atender a una población diversa como lo es la mexicana, es decir, una educación pertinente a cada estudiante, señalando que para el caso de la educación a los indígenas existen libros para ellos, además de que normalmente se ofrece a las personas indígenas clases por parte de profesores bilingües (características que muchas veces no se cumplen en las instituciones del país).

Y es que es preciso mencionar (como se hará posteriormente), que existen múltiples factores que condicionan este hecho social, el del incumplimiento de una educación acorde para los indígenas, sin embargo, también se debe señalar los casos en donde los y las docentes intentan ofrecer una educación de calidad, con contenidos adecuados y respetando la diversidad que hay dentro de las aulas escolares en donde laboran.

Por otro lado, es necesario señalar que las escuelas que se encuentran en la comunidad poseen una infraestructura pequeña (derivado seguramente de la matrícula), las instituciones cuentan con aulas para cada uno de los grados escolares, además de áreas deportivas o recreativas, patios cívicos, los cuales son ocupados para usos múltiples, sus respectivas direcciones, baños tanto para el alumnado como para los profesores (as), además de sus bibliotecas, jardineras, y en el caso de la primaria una sala de cómputo, de igual forma necesario es señalar que las instituciones cuentan con los servicios de energía eléctrica, agua, drenaje y cisterna, siendo el nivel inicial, el único sistema educativo presente en la comunidad que no cuenta con edificio, ya que pide prestado un espacio de la delegación de la comunidad, el cual es usado por el docente y el alumnado.

En cuanto a la matrícula por institución, por año se contabiliza en promedio un total, en educación inicial de entre 8 a 11 alumnos y alumnas, en preescolar de entre 12 a 15 niños y niñas, en primaria 76, siendo actualmente la matrícula en esta escuela de 33 niños y 44 niñas, los cuales ninguno habla ya la lengua autóctona de la región y el pueblo, el otomí, (solo conocen algunas palabras o frases), y finalmente en telesecundaria se contabilizan 41 alumnos y alumnas.

Por otra parte, la mayoría de los alumnos que acuden a estas instituciones se encuentran en una edad adecuada para asistir tanto al nivel inicial, como al preescolar, primaria y telesecundaria, es decir, casi no hay presencia de alumnos con extraedad, además de que para el caso de la primaria, se puede señalar que la deserción solo se ha presentado con dos o tres casos en los últimos 4 años (debido a problemas económicos u otras situaciones familiares), sin embargo

para el ingreso la situación es diferente, ya que hay varios niños y niñas que deciden no entrar a esta escuela, y esto debido principalmente a que los padres o tutores no pueden cumplir con las actividades que se realizan en la escuela, como por ejemplo faenas, juntas, realización de gestiones fuera de la comunidad, entre otras actividades, las cuales de no realizarse deben ser cubiertas mediante pagos, situación que orilla a los padres o tutores a llevarse a los niños y niñas a otras escuelas, en donde la parte de la participación social no sea tan demandante.

En cuanto al tema de la cantidad de docentes que laboran en estas instituciones, necesario es señalar que para el caso de educación inicial, es 1 docente el que brinda el servicio, siendo las madres y padres de familia del alumnado las que realizan actividades de limpieza, o apoyo al docente, en preescolar, es una docente, luego los padres y madres del alumnado le apoyan en labores tanto de limpieza como de gestión de recursos, en la primaria se encuentran laborando 9 personas, un docente por grado, un director, un docente que ofrece clases de computación y educación física, y una intendente, en telesecundaria hay 3 docentes, uno por grado, una directora, un intendente y una secretaria.

Señalando que casi todos los docentes que conforman el sistema educativo de la comunidad, tienen una preparación adecuada para la impartición de enseñanza básica (más no para la educación a indígenas), además de que cuentan con amplia experiencia y años de trabajo en la comunidad (exceptuando el caso de educación inicial, que por razones antes descritas, el servicio en ocasiones es interrumpido), es decir, entre 10 a 19 años laborando en la comunidad, otro aspecto a mencionar es la edad de los docentes que componen las instituciones educativas que en la comunidad tienen presencia, señalando que la edad de los docentes va de los 30 a los 60 años, y que algunos docentes se encuentran ya próximos para jubilarse. Por otro lado, la relación entre los docentes (a pesar de ubicarse en instituciones diferentes), es de respeto y cordialidad, y en cuanto a su actuar con el alumnado, se puede señalar que es el mismo, es decir, de respeto y tolerancia hacia los mismos.

En la parte de resultados educativos, se puede tomar como determinante para evaluar este rubro, y en este caso en el nivel primaria, a la evaluación de PLANEA (2018), evaluación que se realiza por igual al resto de los alumnos y alumnas del país, señalando que para el caso que aquí incumbe investigar (alumnos y alumnas de San Andrés Tianguistengo), dicho informe señala que el alumnado posee en la prueba de lenguaje y comunicación conocimientos en el nivel I, es decir, que se ubican en la escala más baja de dicha prueba, aunque por otro lado, bien merece la pena señalar que en la fase de matemáticas, la mitad del alumnado posee un nivel IV, es decir, se ubican en el nivel más alto, aunque necesario es señalar que dichas calificaciones obtenidas (niveles), y según docentes de dicha institución (primaria), derivan mucho no solo del aspecto educativo, sino de aspectos como la alimentación, economía, u otras actividades que el alumnado realiza, es decir, los resultados tanto buenos como malos, son producto del contexto en el que los niños viven, es decir, características tales como su economía, la conformación de su hogar, su alimentación, el lugar donde viven (que tan alejado este), si trabajan o no, entre otras más, se interrelacionan para luego obtener los resultados señalados.

Por otra parte y no menos importante, algunos docentes de la comunidad (de diferentes niveles educativos), señalan que las dificultades que los alumnos y alumnas presentan frente al acceso a la educación escolarizada, se deben principalmente a la situación económica y entorno familiar (contexto, cultura), agregando que no hay una responsabilidad o apoyo de los padres para con el proceso educativo del alumnado, es decir, no consideran al aspecto educativo relevante para poder vivir.

Por lo cual se puede decir que los malos resultados educativos en los niños y niñas de la comunidad (hablando solo en el caso de la educación primaria), y también por consiguiente, sus problemas de inserción o permanencia educativa, vienen derivados de una serie de hechos sociales.

1.3 Características de la población de la comunidad

Según con el INEGI (2023), se señala que en la comunidad habitan 663 personas, 315 hombres y 348 mujeres, de los cuales y según con Pueblos de México (2022), hasta el 2020, el 22.47% de la población de la comunidad era considerada indígena, cifra que ha descendido, ya que en 2010 la cifra era de 32.68, situación que se debe debido a la migración de las personas de la comunidad en busca de empleo, de igual manera, se menciona que en el 2020 el porcentaje de población en la comunidad que hablaba una lengua indígena (el otomí), era de 8.45%, cifra que también bajo ya que en 2010 era de 12.43%, situación que se debe también a la migración así como a la mortalidad de la población más longeva, los cuales eran principalmente los hablantes del otomí.

De igual forma, es necesario señalar que el nivel socioeconómico de la comunidad es bajo, en el caso de las mujeres, la mayoría se dedican al comercio informal mediante la venta de animales, verduras o hierbas, los cuales llevan a vender los días miércoles a la plaza del municipio (Actopan), otras se dedican al aseo de casas particulares, y a laborar en la maquila en fábricas de costura del municipio. En el caso de los varones a la agricultura, a vender madera, carbón, o animales domésticos, pero principalmente se dedican a la albañilería (varios de ellos comienzan a trabajar desde la primaria o telesecundaria), y el resto ha decidido ir a trabajar bajo la clandestinidad a los Estados Unidos (aunque algunos de los que deciden irse ya no regresan), trayendo luego consigo dinero con el que construyen sus hogares o compran un auto.

Es decir, se puede señalar que las personas de esta comunidad realizan labores u oficios derivados o que corresponden a su nivel educativo, es decir, a su educación trunca, ya mucha de la población de esta comunidad (la gran mayoría de la población adulta), solo tienen cursado estudios de primaria o telesecundaria, y para el caso de los más jóvenes y que provengan de familias con un poco más de recursos económicos, la situación es un tanto diferente, ya que logran terminar una carrera, sin embargo, la gran mayoría de la población no cuenta con una educación escolar terminada, entendiéndose esta como la conclusión de estudios superiores.

En cuanto al aspecto de la conformación familiar en la comunidad, se puede mencionar que apremian los hogares incompletos, que la composición o conformación de la familia es variante, presentándose principalmente casos en el que el niño o niña vive solo con uno de sus progenitores, principalmente la madre, luego se encontrarían casos en donde los niños o niñas viven solo con los abuelos, seguido de casos en donde el niño o la niña viven junto con su madre y un padrastro, además de la habitual formación de una familia, padres e hijos.

Aspecto (conformación familiar) que cobra mucha importancia, y que está ligada al problema educativo de los niños y niñas indígenas, ya que esta característica de la conformación familiar es derivada de la falta de empleo en la comunidad, es decir, el padre o madre en busca de trabajo abandona parcial o definitivamente a su familia, lo que luego de la pérdida parcial o permanente de un integrante de la familia, produce aspectos como el del trabajo infantil en pro de buscar el sustento para el hogar, que luego trae consigo el abandono o el rezago escolar.

De igual forma, es importante destacar que los niños y niñas de la comunidad, presentan problemas educativos característicos de cualquier otro niño o niña de cualquier otro lugar del estado o del país, como lo son que algunos no saben leer muy bien, problemas con operaciones básicas, además de otros aspectos que son más característicos de los niños y niñas que viven en las zonas más alejadas o aisladas de la comunidad, y es que estos niños y niñas que vienen de las “colonias o barrios” más alejados, presentan como una de los principales condiciones de educabilidad educativa, el factor de la distancia (de sus hogares a las escuela), además de la falta de apoyo económico de sus padres o familiares para seguir dentro del sistema educativo.

De igual manera, es necesario señalar que el gobierno del Estado apoya mediante programas o proyectos a las instituciones educativas, así como a la comunidad misma, en materia educativa con programas como los los apoyos por parte del Desarrollo Integral de la Familia (DIF) municipal, es decir, con

desayunos escolares, además de apoyos comunes como los son el suministro de pupitres o útiles escolares, o la construcción de aulas, y para el caso de la primaria, con la techumbre del patio cívico, en cuanto a los proyectos enfocados hacia la comunidad, sobresalen las campañas de salud móvil que van desde el municipio hasta el pueblo, además de la donación de plantas frutales (principalmente manzana), para que luego las personas se beneficien de una futura venta la fruta en el mercado del municipio, además de la construcción de un pozo de agua.

Finalmente es necesario señalar que la información aquí expuesta, es fruto de una investigación de campo, además de entrevistas informales con los docentes de las escuelas, ex alumnos, alumnos y demás gente de la comunidad, agregando que mediante el uso de la entrevista semiestructurada se pretende conseguir resultados que puedan ayudar a fundamentar lo aquí señalado, además de ofrecer respuestas, para luego poder dar una correcta propuesta que pueda resolver la problemática de los niños y niñas de la comunidad, con respecto a su situación de acceso y permanencia en el nivel primaria.

1. 4 Identificación del problema

1.4.1 El modelo educativo

La situación educativa (barreras de educabilidad), de la población indígena, parece ser que deriva de algunos factores que inciden en el proceso educativo, el primer aspecto parece ser el modelo educativo, el cual carece de aspectos acordes a estas personas, los cuales son indispensables si es que la situación educativa de los indígenas desea revertirse.

Es decir, y pese a los esfuerzos realizados, en la actualidad la mayoría de las personas indígenas siguen estando rezagadas de la educación escolarizada, y es que tan solo en el nivel preescolar, y según con Schmelkes (2013), después de casi 20 años de que se publicara la Ley General de Educación, en la cual se estipula que el Estado tiene la obligación de asegurar que la población de 5 años

de edad curse un año de educación preescolar, el 90% de los niños no indígenas de 5 años asiste, contra solo el 76% de los infantes indígenas.

Rezago educativo que puede ser explicado y según con el SNTE y UNESCO (2016), debido a que la población indígena durante los procesos educativos, se enfrentan a situaciones dentro de las aulas escolares, en donde hay una nula pertinencia cultural con respecto a su cosmovisión, lo que origina que estos sean mal atendidos, y discriminados (situaciones recurrentes, según lo señalado por los niños en la investigación del SNTE y UNESCO), es decir, hay una violación de sus derechos a una educación acorde a ellos.

Ideas con las que concuerda Corona (2008), al señalar que la SEP y el Estado propician la homogeneización y la castellanización (aspectos que han estado presentes en la comunidad de San Andrés Tlanguistengo), ofreciendo así a la población indígena contenidos, procesos y aprendizajes que no corresponden con su cultura, y que por lo tanto en dichos procesos educativos no se garantiza la equidad y el respeto, lo cual funge como punto en contra para la inserción de las mismas personas indígenas a la educación escolarizada, que luego arroja datos como el que señala la UNICEF (2018), al mencionar que el 96.2% de niños, niñas y adolescentes de seis a 14 años (no indígenas), se encuentra cursando estudios en instituciones educativas, mientras que el porcentaje baja a 92.7% si se les compara con los niños y niñas indígenas.

Por lo cual parece necesario que debe cambiarse el modelo educativo orientado hacia las personas indígenas, comenzando principalmente con los docentes que atienden a esta parte de la población mexicana, y es que este aspecto funge como importante, puesto que parece ser que con docentes indígenas se han solventado las deficiencias del modelo educativo, y se ha logrado solucionar la problemática educativa de los indígenas, esto debido y según con Mendoza (2010), a que estos docentes comprenden de mejor forma a la población indígena que atienden, y es que aunque los docentes indígenas y las personas indígenas de la comunidad donde estos laboran no sean del mismo lugar, si comparten características muy similares, lo que luego origina una concientización por parte del docente con la comunidad indígena donde labora,

generando después una mayor calidad educativa en el alumnado (acciones que los docentes no indígenas no lograrían).

Y es que por ejemplo en la investigación realizada por Baronnet (2009), se señala que la población indígena tzotzil es quien encabeza el proceso educativo en sus comunidades indígenas de Chiapas, puesto que esta población parece estar más satisfecha con este proceso que con el encabezado por la SEP, aunque necesario es señalar que quizá como punto negativo en contra de dicho proyecto educativo, sería la preparación que los promotores educativos (los docentes), tienen, e incluso la experiencia que posean, además del hecho de que se necesitaría saber si el conocimiento que la población tzotzil recibe es la adecuada, aunque parece ser que la parte del derecho a una educación acorde a las necesidades e intereses de los indígenas tzotziles ha sido cubierta.

Lo cual, y según con Bertely (2002), indica que la población indígena en cuestión de educación han venido a ser olvidada o rezagada, ya que desde los inicios de la llamada “educación indígena”, ésta siempre ha estado en una notable diferencia en contraste con la educación que reciben la mayoría de los mexicanos modernos, es decir, se puede señalar que el modelo educativo hacia las personas indígenas provoca en materia educativa, el abandono de las mismas hacia las aulas, y el poco acercamiento de estos hacia las instituciones educativas, y es que esta situación de incumplimiento a una educación acorde a la población indígena, se ve luego más fundamentada con señalamientos como los que hace Bertely (2002), al mencionar que existe muy poca o nula capacitación del Estado para con los profesores que están o han tratado de llevar hasta los lugares más remotos del país (lugares donde se localizan las comunidades indígenas), en pro de una educación escolarizada hacia toda la población mexicana, lo cual obviamente también repercute en la problemática educativa de las personas indígenas.

Por lo cual, y una vez expuesto la anterior información de manera general, necesario es señalar que en la comunidad, la presencia (en la primaria), de un modelo educativo impropio durante los más de 50 años de existencia de la primaria en la comunidad, ha provocado la paulatina pérdida del uso de la lengua

otomí entre la población, además de algunos otros aspectos inherentes a los indígenas otomíes de esta comunidad, ya que en la actualidad en la primaria los alumnos ya no hablan el otomí, ya solo conocen algunas palabras o frases, y es que tanto los contenidos, como los docentes, es decir, la ideología que el modelo educativo ha ido construyendo entre la población ha ocasionado también la pérdida del sentido del apoyo comunitario, siendo este reemplazado por el individualismo, se premia o se aprecia entre la comunidad ahora la riqueza individual sobre la unión y el apoyo en conjunto, además de otros aspectos como por ejemplo el del cambio de vestimenta, en lugar de huaraches, morral, sombrero y faldas coloridas, ahora se usan zapatos, tenis de marca y jeans.

1.4.2 El contexto de las comunidades indígenas

Es necesario señalar que el lugar o contexto donde la población indígena vive también funge como un factor en contra, que luego produce sus actuales barreras educativas (rezago, bajo aprovechamiento, deserción e inclusión), y es que por ejemplo, y según con el INEGI (2022), el analfabetismo en esta población es de un 20.9%, es decir, casi seis veces más alta la tasa de analfabetismo si se les compara con las personas no indígenas, la cual es de 3.6%, además y según con la evaluación PLANEA, realizada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE (2015), tan solo en la educación primaria existen aún amplias diferencias en cuanto a rendimiento y aprovechamiento académico se refiere, ya que entre las escuelas públicas indígenas, las públicas (donde no asisten indígenas) y las privadas, el rendimiento académico por parte del alumnado que a estas instituciones asiste es muy diferente, y es que en la aplicación de dicha evaluación, el 80% de alumnos en escuelas públicas indígenas alcanzó un nivel I, lo que significa logro insuficiente en los aprendizajes escolares, frente a un 13.3% obtenido por alumnos en escuelas privadas, y a un 51.6% obtenido por parte de alumnos de escuelas públicas no indígenas, es decir, existe una diferencia de 18.4% si se compara el rendimiento en esta prueba entre alumnos que asisten a escuelas indígenas y aquellos que asisten a escuelas públicas (no asisten alumnos indígenas), y la diferencia es aún mayor si se compara con alumnos que asisten a instituciones privadas (del 66.7%).

De igual manera, y según con la UNICEF (2018), la brecha educativa entre niños, niñas y adolescentes indígenas, frente a los no indígenas es amplia, ya mientras el alumnado no indígena ostenta un promedio de 9.1 años de escolaridad, el alumnado indígena apenas alcanzan los 6 años de escolaridad, dato que es inferior si se compara a las mujeres indígenas, por lo cual es en este sentido que la UNICEF México (2014), aclara que los niños niñas y adolescentes indígenas en México, están tan por debajo de los estándares de aprendizaje, ya que tan solo en el año 2005 apenas el 13% de los estudiantes de 6to., grado de primaria en las escuelas indígenas se encontraban en el grupo más alto en términos de comprensión lectora, comparado con el 33% del promedio nacional.

Situación que es causada, y como se ha venido describiendo, por el modelo educativo, pero también por el lugar donde viven, zonas marginadas que no les permiten mejorar sus condiciones económicas, que a la postre les haría centrar su esfuerzo y tiempo en estudios educativos, y es que como bien señala el CONEVAL (2019), el 69.5% de la población indígena vive en situación de pobreza, agravándose el problema en las comunidades serranas al elevarse el porcentaje hasta un 78.7%, es decir, el contexto influye en su desarrollo personal y académico (principalmente en el tipo de docentes que hacia allá manda la SEP a laborar).

Por lo cual se puede señalar que las personas no indígenas obtienen un provecho al habitar en zonas urbanas o no tan alejadas, ya que como bien remarca el INEE (2015), las escuelas que se localizan en áreas altamente marginadas (lugares donde comúnmente habita la población indígena), así como aquellas en donde la población sea igual o menor a 2500 habitantes (lugares en donde también se establecen las comunidades indígenas), obtienen o poseen los peores niveles de aprendizaje.

En cuanto a la situación particular de la comunidad de San Andrés Tianguistengo, y debido (y como se ha señalado anteriormente), a la condición de pobreza en la que se encuentra la gran mayoría de las personas que habitan este lugar, estas personas (como el resto de la población indígena en el país), y como bien señala Schmelkes (2013), prefieren invertir tiempo y esfuerzo en

actividades primordiales como la alimentación (para lo que tienen que trabajar), en lugar de invertir su tiempo y dinero (el cual es poco), en actividades secundarias como lo es la educación, por lo cual, en la primaria se presentan casos de ausentismo, de bajo aprovechamiento, de inserción a la escuela, así como algunos (escasos), de abandono, producidos precisamente por el factor económico de la población.

Y es que necesario es señalar que la comunidad se ubica localizada en la sierra de Actopan, en lo alto de las montañas, un lugar marginado el cual no ofrece trabajo, por lo cual obliga principalmente a los hombres (padres) de este lugar, ha abandonar a sus familias (a veces para siempre), en busca de trabajo, lo cual deja al cuidado de los niños y niñas a la madre, situación compleja ya que esta no puede lidiar con los gastos económicos que implica el hacerse cargo de uno, dos, o tres infantes (ya que el dinero enviado por el padre es insuficiente), lo cual obliga a la madre a mandar a trabajar a sus hijos, o a descuidarlos en el ámbito educativo, lo cual trae consigo problemas educativos como lo son el bajo aprovechamiento, y principalmente la no inclusión de estos a la primaria.

Por lo cual se puede señalar que los problemas educativos en la población estudiantil de San Andrés Tianguistengo en el nivel primaria, derivan principalmente del factor económico, que desafortunadamente luego ocasionan las condiciones educativas actuales en la que se ubican los y las niñas de esta comunidad.

1.5 Pregunta general

¿Cuáles son las condiciones de educabilidad que permiten el ingreso, permanencia y egreso de los niños y niñas indígenas otomíes en el nivel primaria en la comunidad de San Andrés Tianguistengo, en el municipio de Actopan, Hidalgo?

1.6 Preguntas específicas

¿Cuáles son los aspectos socioculturales de los niños y niñas indígenas otomíes de la comunidad de San Andrés Tianguistengo, que originan que tengan barreras de ingreso, permanencia y egreso en el nivel primaria?

¿Cuáles son los aspectos educativos que presentan los de los niños y niñas indígenas otomíes de la comunidad de San Andrés Tianguistengo, que originan que tengan barreras de ingreso, permanencia y egreso en el nivel primaria?

¿De qué manera los aspectos económicos de los niños y niñas indígenas otomíes de la comunidad de San Andrés Tianguistengo, originan las barreras de ingreso, permanencia y egreso en el nivel primaria?

1.7 Objetivo general

Analizar las condiciones de educabilidad que permiten el ingreso, permanencia y egreso de los niños y niñas indígenas otomíes en el nivel primaria, en la comunidad de San Andrés Tianguistengo, en el municipio de Actopan, Hidalgo

1.8 Objetivos específicos

Analizar los aspectos socioculturales de los niños y niñas indígenas otomíes de la comunidad de San Andrés Tianguistengo, para conocer si estos originan las barreras de ingreso, permanencia y egreso en el nivel primaria

Caracterizar los aspectos educativos de los niños y niñas indígenas otomíes de la comunidad de San Andrés Tianguistengo, para conocer si estos originan las barreras de ingreso, permanencia y egreso en el nivel primaria

Identificar los aspectos económicos que originan las barreras de ingreso, permanencia y egreso en el nivel primaria, por parte los niños y niñas indígenas otomíes de la comunidad de San Andrés Tianguistengo

1.9 Supuesto hipotético

El aspecto económico familiar en el que se encuentran los niños y niñas indígenas otomíes de la comunidad de San Andrés Tianguistengo, en la región del Valle del Mezquital, es considerado la principal razón para que estos presenten barreras de acceso y permanencia en el nivel primaria, aunque necesario es señalar que existen otros aspectos, sociales y académicos, que también permean en la problemática educativa de esta población indígena.

Por lo cual se pretende que mediante el desarrollo de este trabajo de investigación se pueda dar a conocer si verdaderamente, el aspecto económico de las personas indígenas otomíes de este lugar, funge como la principal razón para que esta comunidad presente barreras de acceso y permanencia en el nivel primaria.

1.10 Justificación

La población indígena al igual que el resto de la población, tiene el derecho a recibir una educación de calidad que les permita desarrollarse como individuos, para la cual, y según con la UNESCO (2016), en La Agenda 2030, la cual marca los objetivos de Desarrollo Sostenible a nivel internacional, señala en su apartado número 4¹, que necesario es garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad para de esta forma promover oportunidades de aprendizaje para toda la población, y es que en esta declaración (Agenda 2030), que junto con la UNESCO, participaron organizaciones como; UNICEF, el Banco Mundial, ONU, ACNUR, además de líderes políticos, así como miembros de la sociedad en general, se establece que la educación es una pieza importante para poder erradicar tanto la exclusión como la marginación, por lo cual necesario es “realizar los cambios necesarios en las políticas de educación y centrar esfuerzos en los más desfavorecidos” (UNESCO, 2016, p. 7), como lo es la población migrante, indígena y discapacitados, para que estos alcancen competencias educativas sustanciales.

¹ Educación de calidad

De igual forma en la declaración se señala que la educación puede ser la base mediante la cual se erradique la desnutrición, y por lo tanto los problemas de hambre (características que se presentan en la población indígena), ya que con una mejor educación, un mejor aprendizaje, y por consiguiente con mejores capacidades para la obtención de empleos remunerados, se puede acceder a una alimentación adecuada, es decir, se señala que la educación es el fundamento para alcanzar una mejor calidad de vida.

A nivel regional (América Latina), y según con la ONU (2018), necesario es cambiar el paradigma dominante que premia en la actualidad en la región, ya que este solo ha generado más desigualdad social, tanto en niveles económicos, educativos, entre otros, por lo cual, y siguiendo los lineamientos internacionales, también se pugna para que en el año 2030, y mediante una educación de calidad, se pueda mejorar la vida de las personas, destacando que, y para el caso de los indígenas, se eliminen las disparidades así como que se asegure el acceso de esta población a todos los niveles escolares, y es que las personas indígenas junto con las personas discapacitadas parecen ser las más vulnerables en cuestión de escolaridad.

Rezago educativo que también ha sido constatado por México, y que ha implementado medidas para erradicar esta cuestión mediante la aplicación de proyectos como el de CONAFE, institución que atiende principalmente en zonas marginadas o serranas, como en las que habitan la población indígena, sin embargo y según con Fernández *et. al* (2006), primero es necesario reconocer la magnitud del rezago, no sólo educativo sino humano en la población indígena, para luego y mediante la colaboración con organismos como la ONU, trabajar de manera consistente para poder erradicar esta situación, es decir, parece haber una idea clara, tanto a nivel mundial, regional y país, para poder revertir la situación educativa de las personas indígenas, y de esta forma revertir su rezago social.

Por lo tanto la relevancia de esta investigación radica en que en la actualidad en muchos Estados del país, y de manera específica, en el Estado de Hidalgo; en

la zona conocida como el Valle del Mezquital, existen un gran número de personas indígenas.

Es decir, y según con datos provenientes por parte del Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Hidalgo (CECULTAH) (2016), en el Estado de Hidalgo existen 4 pueblos o etnias indígenas (del total de etnias indígena en el país), es decir, que el Estado de Hidalgo cuenta con el 15.1% del total de la población nacional indígena. Población que sin embargo y según con Schmelkes (2013), tan solo cerca de un 28% de estas personas indígenas (de 15 años o más), no han terminado con la educación primaria, lo que denota sin lugar a dudas, un grave problema educativo.

Es decir, tan solo en el municipio de Actopan (lugar en donde se localiza la comunidad en donde se desarrolla la investigación), y según con datos obtenidos del informe del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas INPI (2017)², habitan alrededor de 6,097 personas indígenas de alrededor de 3 años y más, (lo que representa el 10.08% de la población total de dicho municipio), que presentan problemáticas educativas como el rezago o la inclusión.

Problemáticas educativas que son derivadas debido al erróneo proceder por parte del Estado con el proceso educativo del alumnado indígena, entendiendo que aspectos tales como; el modelo o enfoque educativo empleado para el aprendizaje de las personas indígenas, así como la relación existente entre el/la indígena (estudiante) y el Estado (encargado del accionar educativo), han llegado a ocasionar tanto la poca inclusión como la deserción de los indígenas hacia las instituciones educativas, es decir, y según con Castellanos y Sánchez (2002), el incorrecto modelo educativo empleado por parte del Estado con la aplicación de la enseñanza escolarizada hacia las personas indígenas, ha ocasionado que estas personas sufran de desigualdad y por ende de rezago educativo.

² Los datos que muestra el INPI, fueron obtenidos de la encuesta Intercensal 2015 del INEGI

Es decir, y según con la COPRED (2022), los grupos y personas indígenas derivado de acciones discriminatorias (como la implementación de un currículo educativo único para toda la población), hacia sus personas, ha tenido como consecuencia una segregación o exclusión social y económica, lo que los ha llevado a experimentar altos niveles de vulnerabilidad, uno de ellos, el del acceso educativo (Durán y Raesfeld, 2011).

Por otra parte también es importante mencionar que dentro de las comunidades indígenas existen desigualdades entre los hombres y las mujeres (característica presente en la comunidad de San Andrés Tianguistengo), esto debido y según con Ruiz (2010), a los propios usos o costumbres de las comunidades indígenas, es decir, hay acciones que en las comunidades se realizan, como lo son; las reuniones públicas, la participación cívica y el apoderamiento de tierras, tareas casi destinadas al sexo masculino, lo que denota que hay un aspecto de discriminación dentro de su cultura que repercute en su contra, lo cual también les perjudica en su acceso y/o continuación al sistema educativo.

Y es que cabe señalar, que este fenómeno de discriminación se da debido a que existe un sin número de acciones que le originan, actos o acciones producidas tanto por parte de los hombres indígenas, como por parte de la sociedad mexicana mestiza. Siendo esta situación (exclusión social de la mujer indígena) un hecho que atenta contra los derechos humanos de las mismas mujeres, por lo cual bien sería necesario la creación o modificación de un sistema que verifique y organice de manera íntegra la vida de las mujeres indígenas, para erradicar este tipo de agresiones, que en este caso se presentan con mayor ocasión en las mujeres que en los hombres indígenas.

De igual manera es necesario mencionar, que el CECULTAH (2016), señala que dentro de los 4 pueblos indígenas que en el Estado de Hidalgo existen, se destacan a la comunidad Náhuatl, con 245,153 personas y a la Otomí con 115,869 personas, para posteriormente continuar con la comunidad Tepehua, con cerca de 1,818 de personas, y la comunidad Mixteca con 677 personas.

Aunque es necesario aclarar que en la zona del Valle del Mezquital, (región ubicada en el occidente del Estado de Hidalgo), solo existen dos grupos indígenas, los cuales hablan el Náhuatl y el Otomí, y los dos grupos restantes, el Tepehua y el Mixteco, se ubican en otras regiones del Estado. Agregando que en la comunidad donde se realiza esta investigación, el grupo y lengua indígena predominante es el otomí.

Por otra parte, es importante reconocer que en la actualidad en dicho zona del Estado de Hidalgo (Valle del Mezquital), existen iniciativas (además de las escuelas públicas con atención normal a la población), que pretenden dar en cierta forma cabida a las personas indígenas (independientemente de su etnia), que quieran estudiar, como lo son los por ejemplo los proyectos de las escuelas del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), así como las escuelas bilingües de la SEP, sin embargo es importante señalar que tanto el Estado como la sociedad en general deben cooperar para poder lograr la inclusión y equidad educativa.

Sin embargo, parece ser que una de las claves para solucionar el problema educativo de los indígenas está en los docentes, es decir, en los docentes indígenas, y es que como bien señala Mendoza (2010), necesario es que las personas que fungen como docentes frente a la población indígena, cumplan con ciertos criterios, los cuales y según con datos obtenidos por la misma, determinarán en mayor o menor medida el éxito o fracaso de procesos educativos frente a estas personas.

Y es que como bien lo señala Mendoza (2010), los profesores indígenas fungen como gestores de cambios significativos en pro de las comunidades indígenas, como por ejemplo lo fue el caso de la comunidad de Orizabita, lugar en donde gracias a que los docentes indígenas respetaron y valoraron cualquier grupo o persona de forma igualitaria, (acciones y/o características que en la mayoría de los casos son determinantes para que un proyecto de educación indígena tenga éxito o fracase), se logró una aplicación al respeto de los derechos, lo que luego provocó que en la primaria de dicha comunidad muchos de sus egresados concluyeran dicho nivel. De igual manera es necesario señalar que los docentes

indígenas cumplían de tan buena manera con su labor, que incluso realizaban acciones más allá de las encomendadas, ya que ayudaron a que en la actualidad a la comunidad se le reconozca en el ámbito regional, como un semillero de profesores bilingües y como uno de los lugares en donde mayores beneficios se obtuvieron derivado de prácticas como las ya señaladas por estos docentes.

De igual forma necesario es recordar que hay un rezago económico en la población indígena, situación que también coadyuva a la problemática educativa, y es que a pesar que el gobierno ha llevado a cabo estrategias para ayudar a salir del estado de pobreza a las personas indígenas, mediante proyectos como, el de otorgamientos de becas económicas a hijos de personas indígenas para que estos continúen estudiando, además de cocinas unitarias en las que se ofrece comida sin costo, estos proyectos no son suficientes o bien no alcanzan a toda la población indígena.

Es por eso que la relevancia del presente proyecto se considera importante, ya que lo que aquí se propone es originar una descripción puntual del problema, señalado aquellos aspectos o hechos que derivan en la situación educativa de las personas indígenas otomíes que en esta región viven, y es que como bien menciona López (2004), es necesario construir relaciones dialógicas para desarrollar una acción más equitativa en términos económicos, sociales, políticos y educativos, entre los actores de los diferentes miembros culturales, y que no solo se busque la dominación cultural por parte de ciertos grupos hegemónicos, es decir, mediante esta investigación se busca ofrecer una reflexión, comprensión y posible respuesta a la problemática detectada.

Es decir, se trata de un proyecto al alcance de los más desprotegidos, y que satisfaga sus necesidades, proyecto que además es desarrollado con su aportación, ya que no hay mejor persona que comprenda su situación que ellos mismos, todo esto con el propósito de ofrecer una respuesta a su situación educativa, además de ofrecer un panorama que ayude entender y a reflexionar sobre las condiciones (pobreza, discriminación, alimentación), en las que se encuentran.

Ya que “todas las culturas poseen el mismo valor” (López, 2004, p. 17), por lo cual la educación debe fungir como el principal sustento, el cual origine una concientización por parte de la sociedad dominante mexicana, para con estas personas.

De igual forma se considera que esta investigación, puede ayudar a entender y a responder a las mismas problemáticas que pasan o sufren otros grupos indígenas en el país, y es que las condiciones o situaciones a las que se enfrentan las personas indígenas de esta comunidad, son probablemente las que enfrentan los demás grupos indígenas del país, por lo cual también se espera que esta investigación pueda ayudar a situar la realidad social – educativa no solo de las personas indígenas otomíes de San Andrés Tianguistengo, sino también del resto de los grupos indígenas del país.

2. ANTECEDENTES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE HACIA LA POBLACIÓN INDÍGENA

En este apartado del trabajo se realizó una revisión de investigaciones que desarrollan y explican la problemática educativa de las personas indígenas en el nivel básico, es decir, las diversas condiciones de educabilidad que presenta esta población.

Se parte desde dos categorías o elementos para entender la problemática educativa presente en esta población, la primera categoría nos habla sobre el erróneo modelo educativo empleado por parte del estado, para con la población originaria, destacando aspectos como el que señala López (2004), quien refiere que el origen del problema educativo de la población indígena, es derivado al incumplimiento por parte del Estado de un correcto proceso educativo para estas personas, y es que como él señala, se puede visualizar que a través de las políticas públicas que se han realizado, no se ha podido contrarrestar esta situación, por el contrario, el problema se agranda.

Sin embargo, y como se desarrollará a continuación, el mal modelo educativo no parece presentarse como un problema, en aquellas escuelas o centros educativos, en donde la plantilla docente cumple con características o condiciones como lo son; el ser indígena.

Docentes indígenas, conocedores de la situación de sus pares, puedan reorientar un mal modelo educativo, y generar condiciones adecuadas para que la población que atienden, culminen sus proyectos educativos en sus centros escolares. Docentes que no poseen las condiciones o características para poder ejercer su labor de la mejor forma, son un reflejo del mal modelo educativo propiciado por un estado que no otorga elementos mínimos para que las personas indígenas puedan tener o desarrollar trayectorias educativas de éxito.

La segunda categoría de este apartado se centra en explicar como la población indígena es vista desde una mirada etnocéntrica que les reifica, y por lo tanto les ata a lineamientos, modelos o procesos de desarrollo ajenos a sus

características, es decir, esta segunda categoría se desarrolla sobre la relación de asimetría entre las personas indígenas, y el mexicano mestizo, lo cual contribuye a la problematización educativa de la población indígena, este hecho social se centra en el alumnado indígena, el cual parte (socializa), desde una problemática relación asimétrica entre dos sujetos diferentes en un contexto determinado, es decir, entre la interacción del alumnado indígena y el mexicano mestizo, sociabilización que establece al alumnado indígena desde una constante posición de marginalidad y pobreza, que a la postre encamina a las personas indígenas a su problema educativo.

Es necesario señalar que la información recabada, abarca diversos usos de metodología para la comprensión del problema de los sujetos de estudio, las investigaciones se abordan desde enfoques cualitativos, cuantitativos y mixtos, en cuanto al origen de las mismas, de igual forma, es diversa la magnitud o alcance de la información obtenida; son trabajos que abarcan desde lo macro, meso y micro, según el impacto o beneficio que busquen, y es que a través de esta recapitulación, se pretende se pueda ofrecer una visión amplia y justificada del problema que aquí interesa investigar.

2.1 El modelo educativo

Parece ser que características tales como el lugar donde uno vive, la condición económica, las condiciones de las escuelas, pero, sobre todo, el modelo educativo, pueden llegar a fungir como un elemento determinante en contra de los pueblos originarios, el cual no les favorece el poder desarrollarse de la mejor manera posible en el ámbito escolar.

Algunos proyectos y/o estudios orientados hacia la explicación de las problemáticas educativas de la población indígena, señalan como posible causa u origen de esta situación, al continuo mal proceder por parte del Estado para con la elección del modelo educativo a implementar para con la población indígena, situación que deriva en buena medida debido de la desequilibrada relación entre el Estado y esta parte de la población mexicana, es decir, una relación de dominio y sometimiento.

Ya que parece ser, y como se mostrará a continuación, que una de las claves para obtener mejores condiciones de educabilidad hacia la población indígena, para poder lograr un proceso de aprendizaje exitoso, deriva en que el proceso educativo cumpla con ciertas características, ya que según con los casos que se señalaran enseguida, parece ser que con docentes indígenas se puede llegar a solventar los errores de los modelos educativos implementados en las comunidades indígenas, y lograr así contrarrestar el problema educativo que presentan estas personas.

El caso de la educación indígena impartida en una primaria pública en la comunidad del Boxo, comunidad perteneciente al municipio de Cardonal dentro del Estado de Hidalgo, en la región del Valle del Mezquital, y según con López (2004), ha sido un proyecto educativo que ha tenido buena aceptación y por lo tanto buenos resultados dentro de dicha comunidad, derivado que dicho proyecto o proceso educativo cuenta con una serie de características tanto por parte de sus profesores como por parte del método de enseñanza que le ha hecho tan exitoso.

Es decir, el proceso educativo – social que en esa institución se realiza parte desde el reconocimiento y el respeto por parte de los profesores que en esa escuela laboran hacia toda la comunidad indígena, hay una comprensión de las diversas realidades sociales, culturales, económicas, y por su puesto educativas, aspecto derivado al hecho que dichos profesores tienen raíces indígenas y por supuesto hablan la lengua indígena predominante en la zona del Valle del mezquital, el reconocimiento de las carencias y principales características de los habitantes de esta comunidad, ha formado un conjunto de conocimientos (o valores), que le permite a los profesores desarrollar su labor educativa de buena forma, no hay una relación asimétrica entre profesores – alumnos y comunidad, sino más bien hay una relación simétrica que es consciente de diversos factores, como la economía de la población, que luego origina una práctica educativa acorde a las características propias del lugar.

Por lo cual, y según señala López (2004), este tipo de características por parte de los profesores son los que deberían ser insertados, no solo dentro del sector educativo, sino dentro de toda la sociedad mexicana, ya que: “no lograremos vivir juntos si no reconocemos que nuestra tarea común consiste en combinar acción instrumental con identidad cultural, cuya meta principal sea proteger nuestra demanda de vivir como sujetos de nuestra propia existencia” (Touraine, 1997, p. 165).

Por otra parte, se destaca que en dicho lugar (comunidad del Boxo), apenas y se contaba con los materiales más esenciales para poder impartir cátedra al alumnado que ha esta escuela asiste, aunque como bien se señala, la poca infraestructura no ha sido motivo para que algunos de los alumnos que han desfilado por esta primaria, se hayan convertido ahora en maestros bilingües.

En síntesis, y haciendo una revisión al trabajo de investigación realizado por López, se puede señalar que necesario es realizar cambios que garanticen un correcto proceso educativo para la población indígena, y no uno deficiente, y es que pareciera ser que al Estado no le interesa realizar un correcto proceso educativo para con las personas indígenas, puesto que si se revisa el continuo proceso educativo encaminado hacia las personas indígenas, bien se puede constatar que estos han sido incorrectos, asimilistas, puesto que la población indígena han sufrido de discriminación en los mismos, lo que luego origina desigualdad, y por ende rezago educativo.

Por lo cual, y una vez expuesto lo anteriormente citado, se considera necesario realizar una serie de acciones que realmente estén encaminadas a erradicar las dificultades que presentan las personas indígenas durante su paso por las instituciones educativas, y en especial por el nivel primaria, ya que como lo señala López (2004), la relación entre el multiculturalismo y la interculturalidad (crítica), es necesaria para que los proyectos a realizarse tengan una identidad cultural, acorde o igual al del medio a introducirse, ya que solo de esta manera será posible, que los proyectos gocen de un porcentaje mayor de éxito.

En conclusión, López (2004) resalta que hay una realidad social educativa en la población indígena muy distante o ajena al discurso, a la estadística, y que necesario es considerar en la práctica educativa hacia las comunidades indígenas el aspecto cultural y económico, así como el contexto en donde estos viven, si realmente se quiere cumplir con el derecho educativo obligatorio, al que las personas indígenas deben de acceder.

Otro ejemplo de éxito educativo derivado de acciones acordes a las características y condiciones de la población indígena, y que además ha servido como referente para muchos otros proyectos educativos indigenistas, es el que describe Mendoza (2010), ya que señala que la labor que realizaron profesores en la comunidad de Orizabita, lugar que se ubica en la región del Valle del Mezquital, tuvo tan buen éxito, que la población indígena de esta comunidad no solo sufrió un cambio positivo en su proceso educativo, sino también en aspectos como en su economía, desarrollo social o infraestructura en su comunidad, y es que esto fue derivado de la acción que los docentes realizaron, ya que estos fungieron como gestores de cambios significativos en pro de esta y otras comunidades cercanas a Orizabita.

Quizás el éxito de este proyecto educativo se debe a que los profesores, cumplían con las características de dicha región, es decir hablaban la lengua indígena materna, además de que físicamente eran muy parecidos a los habitantes de esta parte del Estado de Hidalgo, lo que les permitía y según con Vargas (1994), confianza e identificación con los alumnos y los padres de familia, es decir, había una comprensión del contexto y de sus derivadas características inherentes (el factor económico, la cultura, tradiciones, entre otras), lo que según con Ferrão (2013), nos lleva a la necesidad de una exigencia común para que las escuelas indígenas sean quizás dirigidas por profesores no ajenos a las condiciones de esta población, es decir, se presupone que para la atención educativa a las personas indígenas, sean profesores indígenas quienes les atiendan, ya que parece ser que con profesores indígenas, los cuales no desconocen la realidad de sus pares, independientemente de que no pertenezcan a la misma etnia indígena, si comparten un habitus, una forma de entender la realidad, tradiciones propias, lengua propia, además de un origen de

rezago social que les hace ser más comprensibles con la realidad de sus alumnos y alumnas.

Por otra parte, los profesores bilingües de esta comunidad (Orizabita), y a manera de fortalecer la educación, impulsaron la creación de la escuela Bartolomé de las Casas en la comunidad de Remedios, la cual según con Mendoza (2010), se constituyó como un internado para que jóvenes indígenas concluyeran su educación primaria, al tiempo que eran capacitados en distintas áreas y oficios.

Por lo cual, y según con lo descrito, parece ser que solo con docentes que entiendan la realidad de las comunidades indígenas (su nivel económico, su cultura, su idiosincrasia, entre otras características más), y que por lo tanto actúen bajo una perspectiva de igualdad, se puede obtener buenos resultados, ya que en este caso, como en el anterior, los profesores cumplían con esta serie de características, como los son; el sentir un respeto y comprensión por la población indígena de sus comunidades donde laboran (tal vez por el hecho de ser también personas indígenas), lo que a la postre derivó en los buenos resultados en materia educativa, señalando que esto es posible y según con López (2004), derivado de la idiosincrasia y cultura que los docentes comparten con sus pares (personas indígenas de las comunidades donde laboran).

Finalmente es necesario señalar que dicha institución escolar (escuela Bartolomé de las Casas), aún brinda sus servicios educativos, y como se ha detallado anteriormente, los alcances que tuvieron los docentes de la institución, fueron más allá de la práctica educativa, ya que estos llegaron a fungir otro tipo de roles diferentes al de la docencia.

Por lo tanto parece ser que criterios como que los docentes deban hablar la lengua indígena que predomine en su lugar de trabajo, además de una asimilación y comprensión de las características sociales, culturales, o económicas, las cuales presentan su propia particularidad, y se desarrollan u originan en las comunidades indígenas, son los que deberían permear en los docentes, es decir, y según con Mendoza (2010), pareciera que docentes

indígenas son los que deberían de estar laborando frente a comunidades indígenas.

Por otra parte, es importante señalar que en el trabajo de Mendoza (2010), se realiza un bosquejo histórico resumido sobre las políticas educativas que el Estado ha desarrollado en el Estado de Hidalgo, y de forma concreta en la zona Del Valle del Mezquital, detallando que en los casos en donde los docentes son indígenas otomíes (o de alguna otra etnia), estos han impulsado el desarrollo no solo educativo, sino social y económico en los lugares en donde estos laboran.

Y es que parece ser que el incumplimiento de un adecuado proceso educativo para la población indígena, acorde a sus características, ha venido desde el comienzo de la educación en México, y es que como bien señala Martínez (2011), la ley general de educación de 1993, (la cual fungió como base para todo proyecto educativo en México, hasta hace no muy poco), carecía de aspectos importantes como el del método y el currículo a implementar hacia las personas indígenas, aspectos que los docentes indígenas en sus aulas pueden solventar de mejor manera, a diferencia de docentes que no lo son, esto por el hecho, y en el caso de los docentes indígenas, por compartir características muy similares con las personas en donde se ubican las escuelas, es decir, los docentes indígenas asimilan y comprenden de mejor forma la cultura, idiosincrasia, o el nivel económico de su alumnado, caso contrario de los docentes no indígenas, los cuales no entienden o malinterpretan las características inherentes de las comunidades indígenas, aumentando así aún más el rezago de las personas indígenas en la cuestión educativa, al momento de la aplicación del proceso educativo, por lo cual Martínez (2011), señala que con docentes indígenas, disminuiría la exclusión o deserción de los alumnos indígenas, ya que como ella señala, hablar de una educación lineal o equitativa, sería como caer en un eufemismo, ya que solo se estaría encubriendo las falencias de los actuales programas educativos hacia las personas indígenas, puesto que estos distan bastante de ser equitativos e igualitarios, sino que más bien recrean y aumentan aún más el rezago y la inequidad, generando así un incumplimiento a los derechos de la población indígena.

Es decir, y según con Fernández *et. al* (2006), el hecho de que existan muchos niños y niñas (en esta caso indígenas), que no alcancen o logren aptitudes optimas en el sistema educativo habla mucho de la calidad que a estas personas se ofrece, y es que esta calidad se refleja tanto en el currículo, como en el método, en los materiales de enseñanza, así como en la práctica en las aulas, se observa que en el modelo educativo se pasan desapercibidos términos como libertad, respeto hacia otra cultura, o sus tradiciones, y se caen en formas de violencia y discriminación, ya sea simbólica o material, que al final trae consigo una limitación para las personas durante su proceso o desarrollo educativo, ya que estas no cuentan con herramientas o bases para un adecuado proceso educativo, lo cual luego origina que esta población presente por ejemplo un rezago social económico muy alto, condición que contribuye a problemas educativos entre la población indígena.

2.2 La asimetría social

En esta segunda categoría se describe la disparidad de fuerzas, de relaciones existentes entre dos diferentes grupos, el de los mestizos mexicanos, y el de los pueblos originarios, acciones que producen un desbalance en la toma de decisiones, de acciones y de desarrollarse en un mundo contemporáneo en el que apremian las cosmovisiones occidentales sobre aquellos preceptos que se orientan más al cuidado de la naturaleza, al desarrollo comunitario, al respeto mutuo, o al de los saberes ancestrales.

Un proyecto interesante que vale la pena revisar, pero que sin embargo funciona y se ejecuta de una manera muy diferente a los ya planteados anteriormente, pero que sin embargo goza de igual o mejor cantidad de logros alcanzados, es el caso de las escuelas indígenas en el Estado de Chiapas, y de manera concreta en la región donde habitan los indígenas tzotziles, y esto por el hecho de que en estas comunidades indígenas, y según con Baronnet (2009), son las propias personas indígenas quienes suministran, ejecutan, elaboran y desarrollan toda la cuestión educativa que en sus comunidades se origina y se lleva a cabo, esto por el hecho de que estas personas consideran que ahora si reciben una educación que realmente es de calidad, importante y que toma muy en cuenta

cuestiones que para ellos son trascendentales, desligándose así por completo del sistema educativo mexicano, es decir, de la SEP, el cual según con Baronnet (2009), no cumplía con estas características (culturales) de respeto hacia los indígenas tzotziles, de igual forma, necesario es señalar que por el hecho de que en estas comunidades se desarrolle una educación encabezada por los mismos indígenas, este proceso educativo no es una cuestión desorganizada o muy poco profesional, ya que es todo lo contrario, siendo Baronnet (2009), quien menciona que tan solo en el año 2007, esta estrategia educativa por parte de los indígenas tzotziles, contaba ya con más de un centenar de sus escuelas repartidas en las comunidades en donde estas personas ejercen su control, o tienen a personas adheridas a sus creencias (escuelas indígenas creadas por ellos, son mejores - más pertinentes), además de alrededor de 200 promotores en servicio y en formación.

Por otra parte, en una investigación realizada por Castellanos y Sánchez (2002), se plantea como ha sido el proceso de educación escolarizada enfocado hacia los niños indígenas del valle del mezquital, se señala primeramente que las comunidades indígenas otomíes de dicha región, no eran tomadas en cuenta en la educación escolar, y que estas personas comenzaron a tomar un rol más visible para la sociedad mexicana, solo a partir de dos sucesos históricos que el país ha afrontado, los cuales son: la independencia de México, y la revolución, es decir, que es solo hasta después de estos dos hechos trascendentales, y según con Castellanos y Sánchez (2002), que se empieza a deslumbrar un panorama educativo escolarizado para la población indígena, ya que hasta antes de estos sucesos, las personas indígenas otomíes no contaban con una educación escolar, ya que solo habían tenido acercamientos de tipo evangelizadores, acciones que la religión había comenzado a impartir con el único fin de castellanizar y de aculturar por medio de la doctrina religiosa, sin el uso o aplicación de un proceso escolar formal, ya que “los españoles pretendían transformar la cultura y la religión de los habitantes originarios del país” (Sandoval y Montoya, 2013, p. 2).

Por lo cual, y según con Olivera (2005)³, necesario es aplicar un método como por ejemplo el que se usó en el proyecto nacionalista, el cual fue un proyecto que de cierta manera y dentro de las características de su época, buscaba la correcta aplicación de un sistema educativo acorde a las características de los pueblos indígenas, y es que “los indígenas tienen derecho a establecer sus sistemas y docentes que impartan educación, en consecuencia con sus métodos culturales” (Organización de las Naciones Unidas, 1998, p. 7).

En otras palabras, se puede señalar que la aplicación de correctos procesos educativos para la población indígena, y según con Olivera (2005), parecen solo venir de iniciativas de grupos ajenos a los proyectos del Estado, los cuales tratan de contrarrestar la desigualdad educativa que sufren las personas indígenas, agregando también, que algunos procesos o proyectos como bien menciona Olivera (2005), son también encabezados por dirigentes de grupos de maestros que buscan disminuir el rezago educativo en las personas indígenas.

Como señala Olivera (2005), solo a partir de los inicios de la posrevolución (1917), se comienza a vislumbrar un verdadero acercamiento educativo hacia las personas indígenas, sin embargo es necesario señalar que en la construcción del proceso educativo para la población indígena existe una desigualdad y rezago si se compara con el proceso educativo del mexicano mestizo moderno, situación que es provocada por la discriminación a la que se enfrentan las personas indígenas.

Es decir, y como se ha señalado hasta ahora, la aplicación de políticas educativas por parte del Estado para contrarrestar el problema educativo de la población indígena, han sido en su mayoría mal elaboradas, y es que como señala Patricia (2004), las políticas que el Estado ha realizado en pro de una mejor educación para la población indígena (de todas las etnias), solo han venido

³ La cual realiza una investigación mediante un enfoque histórico, y resume de muy buena manera algunas de las principales políticas educativas que el Estado ha realizado en pro de los indígenas, no solo otomíes, sino de las diferentes etnias existentes en el país.

a incrementar la desigualdad, entre este grupo y el resto de la población mexicana.

A lo que bien añade Bertely (2002), al mencionar que si bien la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), ha sido un logro importante para poder originar un proceso educativo, aún en este siglo existe un porcentaje muy elevado de personas indígenas sin recibir una educación digna y de calidad que les garantice equidad y respeto a sus derechos, aspecto con el cual concuerdan Durán y Raesfeld (2011), ya que ellas señalan que hay un gran margen de distancia entre el discurso político o demagógico que las autoridades ejercen y la realidad en la que se encuentran las personas indígenas, es decir, que existe una situación cada vez de mayor segregación (más marcada), que luego solo genera discriminación y violencia hacia la población indígena.

Y es que parece ser que la tónica con la que se manejan las acciones educativas para con la población indígena, parten de la visualización de la persona indígena como un ser “diferente”, como un ente de menos valor, es decir, y según con Duschatzky (1996), el reconocimiento a la diversidad educativa parte desde un sentido de misericordia, en el cual se sitúa al “otro” (en este caso a la población indígena), desde una perspectiva inclusiva bajo el principio de legitimidad jerárquica ya plenamente establecida, en otras palabras se trata de integrar a una minoría bajo estamentos ordenados por la sociedad dominante.

Actos que luego mantienen y establecen a la población indígena en una zona de exclusión social, que les hace recibir un trato no digno y de no respeto, es decir, se puede señalar que las personas indígenas (en general), viven, se desarrollan, y por tanto ocupan lugares de exclusión, derivado que el actual devenir de la vida moderna, no va acorde a su identidad y cultura, propiciando de esta forma las desigualdades y carencias en las que actualmente se encuentran, y es que necesario es volver a hacer hincapié, que aunque México (el estado), y según con la COPRED (2022), ha elaborado leyes, realizado acciones, como por ejemplo; la publicación de la ley federal de defensoría pública, la cual contempla acciones para garantizar justicia hacia las personas indígenas, o la publicación de la ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, la de la ley

para prevenir y eliminar la discriminación, la ley general de desarrollo sustentable, entre otras tantas leyes en beneficio de la población indígena, y todas ellas publicadas hace no mucho tiempo, y con la consigna de lograr un mejoramiento no solo educativo, sino en la calidad de vida de las comunidades indígenas, se vuelve a caer en el mismo error anteriormente relatado en este trabajo, y es que aunque en el discurso y en la ejecución se plantea favorecer a este grupo de personas (población indígena), la realidad es que estas acciones por parte del Estado están construidas sin tomar en cuenta la voz de las comunidades indígenas, es decir, se hace política pública sin la participación de las personas indígenas, lo que provoca un mal entendimiento de la verdadera realidad de estas personas, propiciando luego acciones como las ya descritas; discriminación, etnocentrismo, incumplimiento de derechos, entre otras tantas, generando así la continuación del problema educativo (y social).

Como conclusión se menciona que las investigaciones aquí expuestas (4), señalan que la educación orientada hacia las personas indígenas está mal construida, que las prácticas educativas han sido mal planteadas, además de que el contexto o ubicación de las comunidades indígenas juega un papel en contra para el desarrollo educativo – económico de la población indígena, ya que los lugares en donde estos se ubican, dificultan no solo el ofrecer un buen servicio educativo, sino el ofrecer oportunidades de empleo que luego deriven en mejores condiciones económicas, que posteriormente les permita a las personas indígenas centrar esfuerzos hacia la parte educativa.

La población indígena vive en un mundo que les discrimina, que les visibiliza como seres inferiores, incultos, y no desarrollados, son incomprendidos derivado de que la normatividad social se rige y orienta por formas de pensar y actuar muy diferentes al que estas personas poseen, lo que provoca una relación de sometimiento que ata a los pueblos originarios, a prácticas de desarrollo (como los modelos educativos), que solo les producen problemas, y les perpetua en el ostracismo social.

3. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA

Hablar de la educación orientada hacia la población indígena, es hablar de periodos o épocas en las que el Estado concibió este proceso de formas distintas, por lo cual, se considera necesario describir estos periodos, según su temporalidad.

Aunque es importante recalcar que la educación indígena ha estado siempre acompañada del proceso educativo que se ofrece al resto de la población mexicana, por lo cual, es inevitable tocar temas referentes a la educación no indígena, ya que ambos procesos educativos, el orientado a los indígenas y el orientado hacia el resto de los mexicanos, comparten bastantes similitudes.

Por otra parte, es necesario señalar que la descripción que aquí se realiza, ofrece solo un panorama global, es decir, no abarca en profundidad temas como el de contenidos, horarios, metodología, entre otras características más, sino que más bien, se revisará de manera general las principales características de los diversos enfoques educativos indígenas principalmente en el nivel básico (primaria), a fin de visualizar como ha sido desarrollado y entendido el proceso educativo para las personas indígenas, a través de los años.

De igual manera, y antes de adentrarse al desarrollo del proyecto educativo para la población indígena, es necesario explicar de manera global, que paralelo a este desarrollo educativo, también fue progresivo el desarrollo de la preparación de los docentes para la atención a las personas indígenas, y a la población no indígena, es decir, y según con De Ibarrola (1998), en un inicio para ser docente no era necesario contar con dicha formación, ya que bastaba solo con leer y escribir, para posteriormente pasar a un periodo en el que las personas que actuaban como docentes, no estaban tituladas o bien tenían otra formación académica, lo cual repercutía desfavorablemente en la práctica educativa, además es necesario señalar, que a las zonas más alejadas (lugares donde vivían y siguen viviendo las poblaciones indígenas), por lo regular se enviaba (y se sigue enviando), como docentes a personas que no sabían hablar la lengua indígena del lugar al que irían a laborar, además de que estas tampoco estaban

tituladas, poseían una formación académica diferente al de la docencia, circunstancias que parecen justificables si se señala que tan solo existía una escuela en todo el país, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que podía ofrecer cursos o carreras encaminadas al medio indígena.

Posteriormente y como bien señala De Ibarrola (1998), se vinieron una serie de cambios y estrategias encaminadas por el Estado, a modo de brindar una mejor educación para la población indígena, derivado de lo cual se origina la creación de la telesecundaria, (institución creada específicamente para atender a la población que habita en zonas aisladas), las carreras para la educación preescolar y primaria para maestros indígenas, aunado al hecho de que para poder ser maestro, ya no solo se pedía que los postulantes comprobaran estudios de primaria y normal, sino que ahora se solicitaba la primaria, más bachillerato, y los estudios normalistas, condiciones o características que aún se solicitan al día de hoy, (sumado al hecho de comprobar estudios de secundaria), para poder concursar por una plaza docente, y para el caso de quien desee ser docente indígena, se debe probar el dominio de la lengua indígena predominante de la región o el estado.

3.1 La educación para la población indígena en la colonia

Es en el periodo colonial donde se empieza a gestar un “proceso educativo”, por parte de un estado – gobierno, en pro de alcanzar el desarrollo, la civilización, la modernización que pueda sacar del ostracismo a un grupo vulnerable, como lo eran los pueblos originarios de aquella época, ante lo cual, y según con Bertely (2002), fue durante los siglos XVI y XVII, y parte del XVIII, que se conformaron dos visiones en torno a la educación del indio, del aborigen, o el indígena, dos visiones que si bien eran paradójicamente opuestas, compartían algunas características

Por un lado estaba la visión de los colonizadores, una visión que situaba a la población indígena como seres inferiores, poco intelectuales o salvajes, preconcepciones fundamentadas en el racismo y en el sistema de castas que predominaba en aquella época, y que únicamente situaba a las comunidades

indígenas en los bajos estratos sociales, “una organización predominantemente feudal colocaba a la gran mayoría de aborígenes en posición explotada y marginada de los favores del gran desarrollo de los servicios educativos de entonces” (Robles, 2014, p. 17).

La segunda visión que se tenía de las grupos indígenas, era aquella que venía de parte de la iglesia, en la que los misioneros católicos concebían al indígena como un ser capaz de reorientar sus valores culturales, es decir, se les percibía como individuos conscientes de que la nueva cultura (la española), traía consigo cambios favorables para ellos, y que por lo tanto bien valía la pena el emprender acciones tales como; el evangelizarlos y el castellanizar, siendo así, y según con Robles (2014), que en 1536 se funda el Colegio de Santa Cruz en Tlatelolco, una muestra del esfuerzo de los religiosos españoles por formar educadores (muchos de ellos criollos o mestizos), que luego enseñarán a la población indígena conocimientos básicos sobre filosofía o las artes.

Procesos que como bien señala Dietz y Mateos (2011), se daban en escuelas eclesiásticas (como el Colegio de Santa Cruz en Tlatelolco), a través de seminarios, en los que se tenía como único fin, el eliminar toda muestra de la cultura antigua que poseían, y que los grupos indígenas adquirieran una nueva identidad, sin embargo, es necesario señalar que dicho proceso educativo, no fue tan exitoso, ya que muchas veces las personas indígenas simulaban la apropiación de la nueva cultura, “llevaban a cabo cultos domésticos fuera de la vista de los religiosos” (Moreno, *et. al* 2006, p. 9), esto para dejar de ser sometidos tanto mediante el uso de la violencia física como de la violencia simbólica, es decir, la población indígena continuaba con sus tradiciones y la promulgación de su cosmovisión fuera del alcance de la vista de los colonizadores y los misioneros católicos.

En síntesis, se puede señalar que fue un proceso educativo basado en la aculturación, en la asimilación o apropiación de una nueva forma de entender la realidad social, a coste de la eliminación de la cultura y educación que ya poseían los pueblos originarios.

3.2 La educación para las comunidades indígenas en el siglo XIX

Es en esta época, en el siglo XIX y una vez culminada la guerra de Independencia, que algunas personas indígenas asistían ya a escuelas, a centros educativos, los cuales desafortunadamente eran lugares mal organizados, llenos de precariedades, con deficiencias tanto en el perfil de los docentes que atendían en estos sitios, como en la falta de materiales, y hasta en el poco tiempo dedicado a la enseñanza, enfatizando que para el caso de la población indígena, que vivía en las serranías o lugares alejados de las ciudades, el proceso educativo, su inserción en las escuelas, era casi nula.

Sin embargo después de la guerra de Reforma, y en camino hacia el Porfiriato, la nación mexicana y según con Dietz y Mateos (2011), vislumbra en la educación el instrumento para poder construir una conciencia colectiva, una nacionalidad que pueda otorgar paz, progreso y desarrollo al país, por lo cual, la educación pasa a ser un asunto de estado, y ya no más un asunto de particulares, es decir, un proceso derivado de esfuerzos individuales, por organizaciones civiles o religiosas.

Por lo que al Estado le surgen nuevas prioridades, una de ellas, el de hacer llegar la educación a toda la población (a la mayor cantidad de población indígena posible), y es que hay que recordar que durante este periodo, la nación mexicana está pasando por un proceso de construcción, la elite política, industrial del país, sugiere un cambio en la manera en que se debe concebir – desarrollar esta nueva nación que está emergiendo, derivado de lo cual, y según con el contexto mundial de la época, se requiere que México pugne por un proceso de industrialización, el cual contribuirá al desarrollo social.

Hecho por lo cual, la nación necesita que su población sea capaz de trabajar, de colaborar con la naciente identidad nacional, la del continuo desarrollo a través de las máquinas para su uso en la minería, las manufacturas, o las redes ferroviarias, generándose así un proceso de desindianización en la población indígena a través de la educación.

Es decir, hay un camino trazado por la nación, y por consiguiente se necesita de todos y todas las personas, sin embargo se empieza a observar durante el creciente desarrollo educativo en proceso, no solo para las comunidades indígenas, sino también para el resto de la población, una serie de dificultades, como la falta de maestros, de instituciones, de materiales, de un plan educativo, entre otras tantas situaciones, (carencias arrastradas desde antes de esta nueva visión o proyecto educativo).

En el caso de la educación indígena, esta población viene a ser la más afectada en esta cuestión de desarrollo educativo en el país, ya que mientras la población de las ciudades recibía clases en las mejores condiciones posibles de la época, las escuelas de la población indígena, eran “escuelas de tercera clase, tenían patios de tierra, clima malsano, pésimas condiciones higiénicas e insalubridad” (Bertely, 2002).

Condiciones que son derivadas y que se explican primero que nada debido a los lugares donde habitaban los grupos indígenas, los cuales eran lugares ubicados fuera de las ciudades, lo que hacía (y hace), difícil el hacer llegar hasta esos lugares los recursos, segundo, y según con Bertely (2002), que tanto la infraestructura escolar, como los materiales a usar en clase, como el sueldo de los docentes, así como el pasaje de estos para trasladarse desde los municipios o las ciudades hasta las localidades de las personas indígenas, eran gastos costeados por la población indígena, la cual no precisamente gozaban de una buena economía, lo cual repercutía en la mala infraestructura, en la escasez de docentes, de materiales, entre otras tantas carencias más, señalando así que existían condiciones desfavorables para el proceso educativo, por lo tanto era obvio que también se presentarían deficientes condiciones en las que se daba el proceso de enseñanza aprendizaje en las aulas, la cual era una enseñanza que “no consideraba la lengua nativa de los alumnos como base para el aprendizaje escolar” (Bertely, 2002).

Mostrándose así un desalentador panorama educativo para la población indígena y no indígena, el cual y según con Dietz y Mateos (2011), se debe a las continuas luchas internas que varios sectores o grupos de la naciente nación

mexicana tenían, ya que necesario es señalar que aún había un sector (religioso) dentro de la nación mexicana, que seguía pugnando por una educación religiosa, y por lo tanto un proceso educativo suscrito bajo sus percepciones, mientras que por otro lado, otros grupo (el económico y el político), pugnaban por una educación más acorde a la época, en pro de una estabilidad económica, visualizaban una educación para el desarrollo nacional, es decir, el panorama educativo de la época presentaba continuas luchas internas, posicionamientos, que no ayudaban a terminar de consolidar un adecuado proyecto educativo.

Sin embargo es necesario señalar, que se pudieron alcanzar acuerdos en conjunto, siendo así que se promulgaron, se estipularon normas, acuerdos, leyes, en pro de que a través de la educación, se pudiese construir una nueva realidad en la nación mexicana, generándose así como aspecto más importante y para el caso de la educación indígena, la continuación de un proceso educativo mediante el uso de la lengua nacional, el español.

Conformándose la educación de aquella época, tanto para la población indígena como para la no indígena, en la enseñanza de contenidos elementales, en matemáticas se centraba en aprender en el conteo o agrupamiento de unidades, desde la decena hasta la centena, además de la enseñanza de la aritmética, también se daban clases de agricultura y caligrafía, entre otras tantas materias, todas estas, actividades acordes al contexto de la época, a las necesidades apremiantes del momento, para el caso de las niñas, se daba una enseñanza que les sirviera a realizar actividades domésticas, de casa, como por ejemplo, la costura, además del aprendizaje del español para el caso de la población indígena, de igual forma, se proporcionaban uniformes y útiles escolares, en beneficio de los alumnos, y por supuesto, se pugnaba ya por una educación laica.

En cuanto a los tiempo o jornadas académicas, y según con Bertely (2002), eran tiempos cortos de entre 15 minutos a medio hora, señalando que eran 2 docentes por escuela (para el caso de las escuelas no indígenas), teniendo cada docente uno o dos ayudantes (alumnos más grandes), que les ayudaban a atender a los diversos grupos que asistían a las escuelas. Para el caso de las escuelas

indígenas, las cuales y como se ha venido señalando, se ubicaban (y se siguen ubicando) en lugares remotos, solo laborará un solo docente, eran escuelas unitarias donde el docente daba clases a niños y niñas de diversas edades.

Es decir, nuevamente, y siguiendo la tónica de la educación para la población indígena en la época de la colonia, se puede observar un pésimo proceso educativo, que solo tenía como fin el que las personas indígenas asimilaran la cultura dominante (en este caso el de los mexicanos mestizos), además de que era un proceso que se daba en condiciones desfavorables, tanto en la instrucción porque se daba en un idioma que no hablaban la población indígena, como en la infraestructura en donde se desarrollaba el proceso de enseñanza, además de que la persona a cargo de dicho proceso (el docente), tampoco cubría o atendía las diversas necesidades de sus alumnos y alumnas, ya que eran escuelas unitarias.

3.3 La educación para la población indígena en el siglo XX

En cuanto a la educación para la población indígena durante el siglo XX, y una vez pasada la revolución mexicana, es necesario señalar que esta parte de la sociedad mexicana pasa por un periodo de reconstrucción de su sistema educativo, hecho que precede de una transformación en la forma de concebir a la propia población indígena. Por lo cual, se considera necesario primero explicar los cambios de concepción en torno a la figura de la persona indígena, que a la postre terminan por construir las dos principales propuestas de enseñanza educativa que se desarrollaron en el transcurso de este siglo, en pro de alcanzar un proceso acorde a las características de la población indígena.

Primeramente es importante señalar que la acción educativa más importante que se dio en este siglo, (y que a la postre promovería los dos diversos enfoques educativos para la población indígena), en pro de ofrecer mejores respuestas tanto para la población mexicana mestiza como para las personas indígenas, fue la que encabezó José Vasconcelos durante la época de 1921, cuando estaba a cargo de la naciente SEP, organismo que poco a poco ha ido acercando las aulas a los diversas comunidades indígenas.

Y es que según con Robles (2014), derivado de este hecho histórico, de la conformación de una institución rectora educativa en el país, se vinieron a producir cambios educativos significativos, como por ejemplo la revisión y creación de las escuelas normales, en las cuales se instruía a los futuros docentes, tratando así de solucionar el problema del déficit de maestros, además del renovado impulso hacia prácticas, como por ejemplo, las misiones culturales, ahora ya no enfocadas hacia la temática evangelizadora, aunque sí aún en pro de castellanizar (para el caso de las personas indígenas), y finalmente el impulso para crear nuevas escuelas, principalmente fuera de las ciudades o municipios, es decir, se da paso a las escuelas rurales o casas del pueblo, mostrando así un nuevo panorama educativo, una reestructuración educativa, no solo para los mexicanos mestizos, sino para el resto de la población mexicana, como las personas indígenas, hay una actitud liberadora entorno a la educación, y es que para Vasconcelos la educación implicaba libertad, democratizar, acciones que sacarían de la miseria y el atraso a la población, por lo cual las concepciones y el enfoque que se promovía, acerca a las comunidades indígenas a las aulas escolares durante el mandato de Vasconcelos en la SEP, sin embargo es necesario señalar que se trata de un proceso civilizatorio, en el cual la población indígena, debe transformar su idiosincrasia, obtener una identidad nacional (es un proceso de aculturación).

Iniciando así un proyecto educativo que buscaba primeramente y según con Robles (2014), bajar el analfabetismo, ya que esta condición se presentaba en más de un 80% de la población total de la nación mexicana, condición que es entendible si se recuerda que se venía de un conflicto bélico, el cual había creado enormes desigualdades sociales y educativas.

Posteriormente, es necesario señalar que el hecho social educativo que derivaría luego en el primer proyecto educativo hacia la población indígena en este siglo, (el cual está influenciado por la concepción liberadora – social que tiene Vasconcelos sobre la educación), viene acompañado o fundamentado de una visión que intenta acercar un proceso educativo más acorde a las características de las personas indígenas, el cual pugna por la integración y el respeto social y

educativo, generando así un cambio cultural interno en la naciente SEP, (derivado de sus dirigentes), una visión de integración de la población indígena al sistema educativo mexicano.

Cambio o proceso en el que se vislumbran acciones sumamente significativas, que según con Bertely (2002), venían impulsadas derivado de que Manuel Gamio, quién en un inicio fungió como el director del naciente departamento de educación y cultura indígena en la SEP en 1925, favorecía una visión conciliadora para con los pueblos originarios en vez de optar por el de la segregación social y educativa, (aspectos retomadas de la visión de Vasconcelos), aunque necesario es señalar que la visión conciliadora precede de la incesante necesidad de salir del ostracismo nacional, de la pobreza y el analfabetismo.

Sin embargo, es este periodo educativo para las personas indígenas (derivado de las ideas o concepciones en torno a la figura de la población indígena de Manuel Gamio), un parteaguas en la forma de concebirlas, y es que según con Bertely (2002), Gamio promovía a través de la educación la autonomía de los pueblos originarios, veía a la educación como instrumento liberador (igual que Vasconcelos), que luego otorgaría respeto, visibilización hacia estas personas, además de la devolución de sus tierras, la preservación de sus lenguas, y la obvia inclusión educativa.

Es decir, fue durante esta gestión, y mediante la visión de Gamio, que bien se puede señalar que se sentaron las bases para una visión enfocada hacia la consolidación de un proceso educativo más acorde a las características de la población indígena, el cual era sustentado en una concepción de respeto hacia una cultura diferente, como lo es la cultura indígena.

Posterior a este periodo integrador, en el que se promovía no solo el acceso educativo a la población indígena, sino el acceso a un mejor desarrollo social en sus vidas, mediante una visión conciliadora, se desarrolla otra perspectiva, la cual encabezaría esta vez Torres Bodet, y que también ofrecería beneficios educativos a las personas indígenas, y que posteriormente terminaría de

configurar el primer proyecto o visión educativa enfocada hacia esta parte de la población mexicana.

Las acciones encabezadas por Bodet, fueron en un primer momento cuando él estuvo al frente de la SEP, en el año de 1943, las cuales fueron una continuación de las políticas o concepciones de Gamio, es decir, y para el caso de los indígenas, Bodet procedió mediante campañas alfabetizadoras, a tratar de erradicar el analfabetismo, enfocándose principalmente en la población que no vivía en las ciudades o municipios, sino en aquellos individuos que vivían en zonas aisladas (como la población indígena), ya que eran quienes más rezago educativo presentaban (analfabetismo).

Pero quizá el proyecto u accionar más significativo de Torres Bodet en pro de la educación, fue el que emprendiera durante su segundo momento al frente de la SEP, y es que según con Zarco (2006), fue durante su segundo mandato, en 1958, que se emprendieron una serie de acciones educativas en pro de acercar la educación a la población (especialmente la educación primaria), un proyecto que llevaría el nombre del plan de once años, el cual y según con Dietz y Mateos (2011), fue un proyecto integracionista, que buscaba la cohesión social a través de la educación, se centraba en unificar una sociedad sumamente dispar, ya que por un lado había una clase sumamente empobrecida, y por el otro lado, una clase alta, rica, que era indiferente al rezago educativo de los más pobres (como la población indígena), y que además trataba de mantener sus privilegios educativos solo para ellos, ya que esta clase alta, opulenta, si recibía una educación, la cual era técnica, religiosa, o se enfocaba en aspectos filosóficos y artísticos.

Y es que el contexto educativo seguía situando a México aún como una nación sumamente analfabeta, con una creciente población viviendo en la pobreza, en un contexto internacional en el que situaba a la industrialización como la base para el desarrollo de las diversas naciones del mundo, por lo cual, se necesitaba que la población mexicana en pro de alcanzar un mejor desarrollo nacional, obtuviera primero una educación al alcance de todos que luego les permitiera

desenvolverse en prácticas industriales o técnicas que eran necesarias en pro de avanzar económica y socialmente como país.

Por lo cual este plan educativo que encabezaba Bodet, y según con Zarco (2006), presentaba una serie de iniciativas, precisamente para llevar a la población del país hacia el ámbito de la industrialización, por lo cual, era fundamental erradicar el analfabetismo, surgiendo así acciones educativas en pro de llegar a ser una nación letrada. Se realizaron cambios en la forma de establecer la práctica educativa, que fuese un modelo más humanista, al alcance de todos, y con resultados visibles, mejoras en los sueldos de los docentes que atendían en las escuelas, construcción de nuevas escuelas, especialmente primarias, creación de más centros educativos formadores de docentes, entre otras tantas acciones, fue una campaña promotora y extensiva de la educación, acciones que obviamente coadyuvaron a un mayor acercamiento entre el sector educativo y la población indígena.

Y es que la enseñanza rural fue un ámbito importante a cubrir en el plan de once años que Bodet más promovió, y que fue una práctica que continuó con lo que él anteriormente había realizado en su anterior gestión al frente de la SEP, en 1943.

Fue un plan que considero fundamental y trascendente, el acercamiento de esta parte de la población mexicana (las personas indígenas), con el sistema educativo, situando por ejemplo, y según con Zarco (2006), al proceso educativo para estas personas primero en sus lenguas originarias y después en el castellano, visualizando así una continuación de lo promovido por Gamio en 1924 (educación “acorde” a la población indígena, respetando sus lenguas), y una nueva expansión del sistema educativo hacia las comunidades indígenas, además de otras acciones tales como el de la publicación de los primeros libros de texto gratuitos, libros que procedían de la recién fundada Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos⁴, además de la “impresión y distribución de cartillas especiales para la enseñanza de la lectura y escritura en beneficio de

⁴ Institución fundada por Jaime Torres Bodet en 1959

los grupos indígenas del país, entre ellos los otomíes de Hidalgo” (Zarco, 2006, pp. 51).

Hay un proceso de integración (más no de inclusión) educativa, un proceso de elaboración de materiales (libros o cartillas), un proceso de construcción de infraestructura (escuelas), un proceso de conformación de plantillas docentes, un constructo dirigido a la atención si de los mexicanos mestizos, pero también dirigido a los pueblos originarios del país.

Posteriormente en este mismo plan (plan de once años), se presentan otras acciones como por ejemplo el de la inclusión del sistema preescolar al sistema educativo, que si bien tenían como principal destinatario a la población mestiza mexicana, también coadyuvaron a la inserción de los indígenas a este nivel educativo, sin embargo, la continuación de este plan llega a su fin en 1960, cerrándose así lo que parece ser una época (desde 1921 hasta 1960), de una visión más conciliadora con la población indígena en materia educativa, que aunque si bien fue un constructo que cometió varios errores (la castellanización), si integró un discurso legítimo dentro del contexto social, que posteriormente permanecería abierto, y que continuaría conformando al paso de los años un sistema educativo para las personas indígenas.

3.3.1 La educación bilingüe para la población indígena

Finalmente, y una vez revisado los hechos realizados en primera instancia por Vasconcelos, luego por Gamio y después por Bodet, en cuanto a la temática educativa dirigida hacia la población indígena, surge en 1963, la educación bilingüe para esta comunidad.

Proyecto de educación bilingüe que surge como idea o filosofía en el año de 1931 (derivado de Gamio), el cual llevaba por nombre escuela socialista mexicana, era un proyecto que poseía un enfoque integracionista y de inclusión educativa hacia toda la población mexicana (aunque no lo era), en el que se vislumbraba a la población indígena y a sus diversas características, lengua, cultura, entre otras, como condiciones propias, inherentes de la realidad

mexicana, aspectos que antes ya había planteado Vasconcelos, es decir, seguía siendo un proyecto educativo que buscaba seguir impulsando el desarrollo de la nación mexicana, teniendo precisamente como base a la educación para todos y todas las personas, para de esta forma seguir con el progreso nacional.

La educación bilingüe para las personas indígenas tuvo como principales acciones, la federalización de las diversas instituciones escolares que atendían a esta parte de la población mexicana, a fin de que sus acciones u orientaciones fuesen dirigidas por el Estado, y no ya por los municipios o los estados de la república, ya que según con Dietz y Mateos (2011), la SEP, y el estado, en pro de continuar con su lucha contra el analfabetismo, hace uso de políticas educativas integracionistas, a fin de centralizar las prácticas, los proyectos educativos desde un ente central, para posteriormente dirigir las actividades enmarcadas hacia un ámbito local, regional, se trataba de centralizar el ejercicio educativo, la política educativa, que hubiera una única línea direccional respecto a la idea que se buscaba implementar sobre el aspecto educativo en México

Por lo cual las escuelas regionales, las normales rurales, las misiones culturales, las casas de los estudiantes indígenas, y los internados indígenas regionales, pasan ahora a ser instituciones del estado, lo cual implicaba un apego al discurso ideológico originado desde las políticas públicas educativas imperantes, y a su vez provocaba que los maestros rurales y los directores se veían en la necesidad de erradicar o abandonar sus creencias y tradiciones, aspectos que les permitían de cierta forma llevar cabo el proceso educativo entre la población indígena, y ahora guiar su proceso educativo mediante el discurso político del proyecto nacionalista (aspectos con los cuales estaba en contra Gamio), el cual se basaba en la construcción de una nacionalidad para así poder modernizar al estado, mediante la cooperación total de todos sus actores (habitantes).

Según con Bertely (2002), es en 1931 cuando se inicia el enfoque bilingüe educativo para las personas indígenas (aunque aún no en la práctica), el cual se basa en la alfabetización de esta parte de la población mexicana a través de sus lenguas nativas, para de esta forma garantizar su desarrollo cultural y luego su castellanización, era un proyecto que tenía a la escuela, a esta institución como

un espacio de transformación o transición de lo indígena o de la cultura indígena hacia la mexicanidad o lo mestizo.

Es decir, y ya en 1963, y mediante la educación bilingüe indígena, se buscaba continuar con la reproducción del cacicazgo ideológico entre la población indígena, crear un desprendimiento cultural en los pueblos originarios, y propiciar la obtención de una cultura más moderna, más actual (occidental), acciones que debían ser articuladas o gestionadas principalmente por los maestros rurales.

Se promovía y se pugnaba por un dominio del castellano, implantando así la idea que lo indígena, era primitivo, poco civilizador o moderno, generando luego una conciencia colectiva que buscaba la integración nacional a través del discurso moderno de la educación, sin embargo y según con Dietz y Mateos (2011), si hubo también una adopción de una mentalidad educativa diferente, es decir, los diversos institutos encargados de educar a la población indígena en aquel entonces señalaban la necesidad de “abandonar la visión instrumental, que reduce la educación bilingüe a un paso de la castellanización” (Dietz y Mateos, 2011, p. 77), había una pugna por la diversificación de un enfoque educativo realmente acorde con la idiosincrasia indígena, ajeno a la doctrina de la castellanización, de la continuación del ostracismo social y educativo en el que se encontraba la población indígena, y es que hay que resaltar que para mediados del siglo XX, en México ya existían instituciones, como por ejemplo, la Dirección General de Educación Indígena, la cual poseía una visión más holística de la realidad educativa indígena en el país, siendo así que tanto esta institución como otras tantas, promovían y alentaban la incursión de docentes e investigadores indígenas (entre otras acción más), en pro de la generación de un sistema educativo más acorde a las condiciones de la población indígena, es decir, se puede señalar que durante el enfoque o el proyecto educativo bilingüe, se mantuvo una lucha de visiones diferentes respecto a la educación para indígenas, que al final de este proyecto o enfoque, termino por generar en beneficio de las personas indígenas, la elaboración de planes, programas, materiales, y una metodología más acorde a los mismos, además de la consecuente capacitación para los docentes que les atendería (aspecto trascendental para el éxito de un proyecto indígena), entre otros elementos más,

a fin de ofrecer un modelo adecuado que pudiera incorporar a la población indígena al concepto de nación, una nación que ya era visibilizada como multicultural.

3.3.2 El enfoque bilingüe bicultural educativo para las comunidades indígenas

Según con Martínez (2011), hay un periodo en el que se observa un replanteamiento sobre la forma en la que se educa a las comunidades indígenas, a esa acción de aculturar mediante la práctica de conocimientos ajenos a ellos, y más bien se pugna o se visibiliza la idea del reconocimiento cultural, de lo diverso, generándose así en 1983, un nuevo modelo educativo para la población indígena, llamado educación bilingüe bicultural.

Modelo que según Bertely (2002), se sustentaba en la enseñanza de contenidos étnicos, en conocimiento de los pueblos originarios, y no tanto en la enseñanza de contenidos occidentalizados, un modelo que deriva precisamente como forma contestataria o de bloqueo, ante la ideología de la violencia cultural, la simbólica, el adoctrinamiento, o la asimilación e integración de los indígenas con la cultura nacional mexicana, y es que hay señalar que hay un discurso que intenta legitimar la cultura y el conocimiento de los indígenas, y que por lo tanto afecta o se adentra al terreno educativo, generando así una lucha reivindicativa, sin embargo, este es un falso discurso, ya que lo que parece ser una reivindicación educativa justa para con los pueblos originarios, es en realidad, una política excluyente derivada de la mirada etnocéntrica, la cual concibe a los contenidos universales, como ajenos a la cosmovisión de los pueblo originarios, y que por lo tanto, poco merece el esfuerzo de enseñar estos conocimientos a estas personas. Es además el proyecto o enfoque bilingüe bicultural, un proyecto que denota, y según con Hernández (2016), al asimetrismo y la visión etnocéntrica por parte de la nación mexicana con respecto a la población indígena y a sus características inherentes, ya que este sigue siendo un proyecto que continúa desvalorizando las lenguas indígenas, y manteniendo en el ostracismo social – educativo a estas personas, ya que si bien hay una enseñanza con contenidos más “acordes” a la contextualización de las comunidades o grupos indígenas, el

proceso educativo se sigue basando en la castellanización, promoviendo así el desuso de la lengua originaria y la cultura indígena.

Es decir, y según con Bertely (2002), se trata de un discurso y acciones en apariencia justas y reivindicativas, sin embargo, en la realidad son prácticas derivadas de un pensamiento que concibe a la persona indígena como una persona inculta, o de poco valor, y que por consiguiente no entendería la enseñanza de los conocimientos universales, los conocimientos actuales, los conocimientos occidentales, y que por lo tanto, no merece la pena invertir tiempo o recursos en enseñar estos, es decir, se trata en realidad de una práctica discriminatoria, que a la vista de todos parece ser justa.

Es una creencia que concibe a la población indígena como personas imposibles de aculturar totalmente, por lo cual, se opta por la enseñanza de contenidos “adecuados” a ellos. Acciones (educación con contenidos contextualizados), que provocarían asistencia y permanencia por parte de las personas indígenas en los centros escolares, ya que veían a este proceso, como un proceso acorde a sus características, proceso que sin embargo, trajo como consecuencia, la continuación de los patrones conductuales dominantes, a la continua discriminación, y a la visualización de la población indígena como una población aparte que posee una cultura o conocimiento atrasado.

Sin embargo, y aún y cuando en el papel se realizaba una educación más justa con la población indígena, Bertely (2002), señala que aún se continuaban con las enormes brechas educativas si se compara a la población indígena con los mexicanos mestizos, y es que tan solo a finales del siglo XX, sólo dos quintas partes de la totalidad de los niños y niñas indígenas sabían leer y escribir a los siete años, además de que solo el 70% de los niños y niñas indígenas asistían a la primaria, y que de cada 100, solo 24 terminaban el mismo nivel educativo, siendo el factor económico la principal causa de la no asistencia o de la deserción, además de que también había una falta (o insuficiencia), de escuelas en las comunidades indígenas, además de que, y según con Raesfeld (2009), el modelo bilingüe no opera por ejemplo en las escuelas ubicadas en las ciudades, o en aquellos lugares más desarrollados económicamente, sitios en los que

también hay presencia indígena, obligando así a la población indígena a recibir una educación con la población mestiza mexicana, la cual es una educación en un idioma diferente, con contenidos diferentes, libros diferentes, señalando así que hay un proceso educativo que continua segregando a la población indígena, ya que esta parece estar encasillada a recibir una educación “más acorde”, solo en sus lugares de origen, y no en otros contextos o lugares diferentes, por lo cual se puede apreciar un contexto desigual dentro de un marco falso promovido por ideologías etnocentristas.

3.4 La educación intercultural para los pueblos originarios en siglo XXI

Es en este siglo cuando se origina una nueva percepción sobre el como debe desarrollarse el proceso educativo orientado hacia la población originaria, el cual se basa o fundamenta en una práctica intercultural, la cual como se explicará a continuación, implica realizar un ejercicio educativo según las diversas características inherentes de los diversos pueblos originarios, en pro de obtener mejores procesos educativos en este grupo social.

3.4.1 El enfoque intercultural bilingüe

Según con Martínez (2011), es en el año 2000 cuando se origina un nuevo enfoque educativo para las comunidades indígenas, el cual es llamado intercultural bilingüe, enfoque que fue planteado en un inicio en el año de 1993, y que al final terminó por concretarse en el año 2000, el cual pugnaba por una educación mediante el uso de la lengua originaria de los pueblos originarios, así como la enseñanza de contenidos pertinentes y de calidad.

Proyecto educativo que según con Martínez (2011), buscaba a través de la educación el poder erradicar la desigualdad social en la que vivían (siguen viviendo), las personas indígenas, por lo cual, y a parte del nuevo modelo educativo, se emprendieron una serie de acciones, en las que se promovía y visibilizaba el hecho de que la nación mexicana, era una nación multicultural, produciéndose y apreciándose así prácticas y políticas encaminadas a crear una nueva visión sobre las personas indígenas, como por ejemplo el publicar tanto

en la ley mexicana como en los estatutos de la SEP, leyes que visibilizan y defiendan la idiosincrasia de la población indígena, y por lo tanto el derecho a una práctica educativa acorde a sus características, es decir, hay un panorama que señala el hecho del respeto a sus características inherentes.

Se trata y según con Juárez y Comboni (2007), de concebir de manera simétrica un complejo conjunto de relaciones (como por ejemplo tradiciones, costumbres, prácticas, lenguas, entre otras más), que comparten grupos sociales diferentes en un mismo contexto, a fin de reconocer, comprender y aceptar que la diversidad conlleva el nacimiento de una nueva sociedad, una sociedad más justa, equitativa, libre e igualitaria para todos.

Prácticas que desde el apartado educativo y según con el Coneval (2022), hacen referencia a una educación para una nación multicultural, un proyecto que contempla contenidos pertinentes mediante el establecimiento de un marco jurídico para tener una educación propia, y de esta forma generar a su vez una evaluación acorde a las características de las personas indígenas.

Sin embargo, y como bien señala Hernández (2016), dicho proyecto educativo no respeta los diversos contextos en los que se encuentran los pueblos originarios, no toma en cuenta los conocimientos de estas personas, sino más bien, continua con los conocimientos occidentalizados, ya que parece haber un menosprecio por lo que la población indígena concibe como cultura o conocimiento, además de que se continúa con la castellanización y por ende con la aniquilación de la lengua originaria, es decir, es un proyecto que sigue con las anteriores prácticas de los modelos pasados, un proyecto que en el discurso parece ser coherente con las necesidades y características de los pueblos originarios, pero que en la práctica se convierte en acciones que contrastan con el discurso y que continúan estableciendo así un sistema de dominación entre mexicanos y grupos indígenas.

Convirtiéndose así este proyecto educativo, y según con Martínez (2011), en un modelo que se fundamenta en las falacias, y que solo busca una utopía, esa nueva forma de concebir y actuar mediante el respeto mutuo entre la diversa

población que conforma la nación mexicana, pero que derivado de la perpetua dominación que han sufrido los pueblos originarios, primero por parte de los colonizadores, luego por parte de los mexicanos mestizos y su sistema, es imposible concebir una relación intercultural, la cual se fundamente en el diálogo respetuoso, así como en la capacidad de construir relaciones simétricas derivado de las diferentes características de grupos diversos.

Y es que precisamente el problema radica en que no hay relaciones simétricas, ya que siempre ha habido relaciones asimétricas, de dominación para con los pueblos originarios, lo cual produce y continuará produciendo siempre una interculturalidad superficial, por lo tanto, se puede señalar que este modelo (educación intercultural), que busca si el ofrecer una mayor visibilización y por lo tanto la participación de los grupos vulnerables (como la población indígena), en la construcción de su desarrollo social, pero que a su vez mantiene la base del mismo sistema (de dominación), sólo producirá resultados superfluos, poco duraderos, que se deterioran o perderán con el tiempo.

Por otro lado, es importante señalar que durante este siglo, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), organismo creado en 1971, funge precisamente como uno de los principales promotores de la educación intercultural que promueve la SEP, ya que es el CONAFE, quien actualmente y mayoritariamente ofrece servicios educativos, (junto con la demás estructura educativa de la SEP), a las comunidades indígenas que habitan en las zonas de difícil acceso o marginadas (lugares donde habitualmente viven las personas indígenas), puesto que es este organismo, el cual mediante la contratación precisamente de jóvenes indígenas, (quienes apenas han terminado la telesecundaria o el bachillerato), ofrece luego el servicio educativo a las personas indígenas, ejecutando así la idea de una educación acorde a las características de la población de destino, es decir, docentes indígenas para alumnado indígena, aunque nuevamente, se vuelve a caer en varios errores al realizar este proceso educativo, entre los que se encuentran, la falta de preparación acorde de los docentes, o la continua mal infraestructura en donde se desarrolla el proceso educativo, o la continuación de un proceso de enseñanza con contenidos ajenos a la idiosincrasia de los pueblos originarios,

entre otras tantas falencias, continuando así con la ejecución de un mal proyecto educativo hacia las comunidades indígenas.

3.4.2 El modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM)

Actualmente es importante señalar, y según con la Secretaría de Gobernación (2022), se está aplicando un nuevo modelo educativo, (modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana), que pugna por acciones como el del anterior modelo, es un modelo presente tanto en el nivel básico, como en el nivel medio, que se sigue fundamentando en una práctica intercultural, en acciones como las ya antes descritas, como por ejemplo el respeto por la lengua, cultura, y tradiciones diversas de comunidades diferentes como lo son los pueblos originarios, pero que ahora quizá como principal punto de cambio, en comparación con el anterior modelo, es el establecimiento de la comunidad como punto de partida para la práctica educativa, no es un modelo centrado en el alumno, sino una construcción socioeducativa según las condiciones contextuales en donde se ubiquen los centros educativos, es decir, se pugna por una educación contextualizada, con contenidos acordes a las regiones, una práctica significativa según las características que imperen en el lugar donde se ubiquen las escuelas, por lo tanto, parece ser un modelo pertinente al contexto de las comunidades indígenas.

Según con la Secretaría de Educación Pública (2023), se trata de un proyecto educativo en el que impera un enfoque crítico, humanista y comunitario, en el que se vislumbran aspectos como el hecho de la colaboración e integración de las comunidades a la práctica educativa, en pro de ofrecer verdaderas prácticas acordes a cada lugar.

Además de que ahora se concientiza (parece ser), desde el discurso legítimo educativo, el hecho de que “las escuelas reproducen, profundizan e incluso legitiman las desigualdades académicas, económicas y sociales de quienes pasan por sus aulas” (Secretaría de Educación Pública, 2023, p. 5), haciendo así énfasis en las orientaciones de que la NEM, tratará de revertir precisamente estas prácticas.

Y es que como señala la Secretaría de Educación Pública (2023), la educación no debe ser homogénea en contextos que no lo son, no debe de ejercerse una misma práctica educativa en contextos diversos, y entre población con características y necesidades diferentes, “se trata de un paradigma educativo que reconoce que en la vida escolar hay personas de diferentes pueblos y comunidades, con distintas condiciones, donde se expresan lenguas de diversos grupos étnicos, con preferencias culturales” (Rodríguez, 2023).

Presentándose así, y al menos en el discurso oficial, un modelo educativo que imperara por contenidos y actividades vinculadas a cada comunidad donde se ubiquen los centros educativos, basándose obviamente por un sentido intercultural que de “cohesión, continuidad y corresponsabilidad entre la formación básica” (Secretaría de Educación Pública, 2023, p. 11), por lo cual se aprecia un sentido de responsabilidad que atenta con problemas o barreras de aprendizaje como las que presentan las comunidades originarias, ya que además y como señala Proed (2021), este nuevo modelo educativo, busca también ofrecer cambios dentro del magisterio educativo (los docentes), a fin de ofrecer una educación de calidad, contextualizada, y acorde a cada lugar, además de que también impera el uso de una mejora en la infraestructura escolar, preferentemente en aquellas regiones históricamente rezagadas en este sentido, (como los lugares donde habita la población indígena).

Por lo que únicamente queda esperar y estar atento a los resultados preliminares de este nuevo modelo educativo, a fin de visualizar el panorama social y educativo que impera bajo la ejecución de una nueva práctica educativa.

Práctica educativa que parece retomar la propuesta teórica del paradigma sociocultural desarrollado por Vygotsky, ya que parece ser que esta propuesta puede ofrecer una mejor influencia en la población indígena y en sus respectivos procesos educativos, y de esta manera provocar que el alumnado no solo logre una mejor reflexión o comprensión del conocimiento impartido por los docentes en las aulas, sino también, a que el estado, su órgano rector en materia educativa (la Secretaría de Educación Pública), y por supuesto los docentes, entiendan la

realidad social de esta parte de la población mexicana, y es que como bien señala Retamozo (2012), el enfoque sociocultural de Vygotsky permite visualizar y aceptar otra existencia en los individuos, la cual les indica la forma de desarrollarse o interactuar, por lo cual, y mediante la visualización de esta otra realidad (constructo histórico – historia de vida) de la población indígena, se considera que se puede llegar a obtener una visión más amplia de la realidad de estas personas, para luego encaminar procesos educativos más acordes a ellos.

Lo que significa que mediante el enfoque sociocultural, y centrándose en la problemáticas que aquí se estudian, se puede llegar a tener una mejor visualización o entendimiento de las diversas dificultades que aquejan al alumnado indígena, al momento que estos desean ingresar a una institución educativa, o cuando pretenden una posible salida de la misma, y es que precisamente mediante el paradigma sociocultural, los diversos actores implicados en el proceso educativo de las personas indígenas, puedan llegar a obtener una visión holística de la vida de estas personas, para luego de esta forma elaborar proyectos educativos acordes a los mismos, y erradicar problemáticas como las aquí descritas, y visualizar que las mismas problemáticas derivan también de otros hechos sociales.

Y es que como se ha señalado anteriormente, los proyectos educativos elaborados hasta ahora, han carecido de características o condiciones propias para poder aplicarse hacia esta parte de la población mexicana, la cual habita en un contexto diferente, posee una idiosincrasia, una lengua diferente, una condición económica diferente, características diferentes al del resto de la población mexicana, lo cual coadyuva a la generación de las problemáticas educativas y sociales de los pueblos originarios, por lo cual, un proyecto como el de la NEM basado en un enfoque como el sociocultural, bien puede ayudar a solventar estas situaciones, es decir, y según con Rojas (2012), que un proceso que se decanta por una educación basada en la interculturalidad (crítica), que se sustenta en el respeto hacia la multiculturalidad, y que entiende que todo alumno es poseedor de conocimientos y habilidades, puede llegar a ofrecer un proceso educativo adecuado.

3.5 La educación indígena en Hidalgo

En cuanto al proceso educativo para indígenas en Hidalgo, es importante señalar que sólo después de la lucha de independencia y al término de la revolución mexicana, (y como se ha venido relatando anteriormente), la población indígena del país y por lo tanto la del estado de Hidalgo, empezó a contar con un poco más de visibilidad, y por consiguiente se empezaron a establecer acciones para que estos se integrarán al sistema educativo, ya que hasta antes de estos movimientos armados, estas personas estaban posicionadas en un estrato social de total indiferencia e invisibilización social y educativa.

Por lo cual, y posterior a estos hechos históricos en la nación mexicana, es como se empiezan a originar una serie de acciones en todo el país, para poder integrar a esta parte de la población mexicana, las personas indígenas, a las aulas escolares (principalmente a las aulas de las escuelas primarias), señalando que la causa de tales acciones es la necesidad de consolidar o formar una nación mexicana moderna mediante la participación de todos sus habitantes, aunque como bien señala Mendoza (2010), en Hidalgo (como en otros estados de la nación mexicana), los grupos indígenas ya habían tenido encuentros con la educación, esto derivado de las misiones evangelizadoras, ya que por ejemplo y como bien señalan Moreno *et al.* (2006), se puede visibilizar que los frailes franciscanos, y después los agustinos, realizaron obras evangelizadoras en la región del Valle del Mezquital y la Huasteca, prácticas que se extendieron hasta la época de la colonia, mediante la enseñanza a los “indios”, de oficios.

Posterior a las misiones evangelizadoras, en el año de 1923, y según con Mendoza (2010), en el municipio de Zacualtipán el arribo de la primera misión cultural al estado de Hidalgo, para posteriormente permanecer de manera definida en el municipio de Francisco I. Madero (en la comunidad de El Mexe) e Ixmiquilpan (en la comunidad de Orizabita), es decir, se puede visualizar la incursión de un proceso educativo dentro del estado de Hidalgo, en 2 regiones diferentes, primero en Zacualtipán, municipio que pertenece a la región de la sierra alta, y después con Francisco I. Madero e Ixmiquilpan en la región del Valle del Mezquital. Agregando que en la actualidad, las comunidades del Mexe como

la de Orizabita, son semillero de profesores rurales y bilingües, además que para el caso de la comunidad del Mexe, en Francisco I. Madero, se encuentra ubicada una normal, lo cual sin duda alguna refleja buenos resultados de aquella primera misión cultural en el año de 1923 al estado de Hidalgo.

Posteriormente y de acuerdo con Mendoza (2010), empezaron a surgir una serie de acciones en el país (por ejemplo el 1er. Congreso Regional Indígena en 1936), que detonaron que las misiones culturales se extendieran aún más en el estado y principalmente en la región del Valle del Mezquital, creándose así la Comisión Intersecretarial de estudio y planeación en el Valle del Mezquital, organismo que benefició de manera importante a las comunidades indígenas de esta región del estado, aunque necesario es señalar que el periodo de vida de este organismo fue corto y efímero, sin embargo ayudó a establecer las políticas públicas educativas que la nación mexicana debía implementar en la región del valle del mezquital y en el estado de Hidalgo, acciones educativas en favor de las comunidades indígenas, que según con Moreno *et al.* (2006), se deben a que el gobierno de Lázaro Cárdenas (presidente de México), emprendió una serie de acciones en pro de abrir la educación para las personas indígenas del país, además de otras acciones sociales en beneficio de estos, como por ejemplo la repartición de tierras, o la limitación de la extensión de las haciendas.

Enseguida y después de la creación de tal organismo (Comisión Intersecretarial de estudio y planeación en el Valle del Mezquital), vinieron una serie de acciones más, como la construcción del Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital (PIVM), en 1950 en el municipio de Ixmiquilpan, el cual buscaba preferentemente incorporar a los indígenas otomíes a la vida social, económica y cultural del país, continuando así con la persecución del anhelo de la nación moderna mexicana homogénea.

Señalando y según con Mendoza (2010), que con la creación de tan importante organismo, las comunidades indígenas de la región del Valle del Mezquital no solo se vieron favorecidas en el tema educativo (mediante la construcción masiva de escuelas, principalmente en las cabeceras municipales), sino que además, el PIVM, ofreció apoyo en otros aspectos, es decir, ofreció un cambio social en la

vida de la población indígena de la región y del estado al desarrollar infraestructura social, como por ejemplo caminos, puentes o pozos de agua, encargándose así de subsidiar falencias que la nación mexicana tenía para con estas personas.

Por otra parte, y a pesar de los esfuerzos de este organismo y según con Mendoza (2010), todavía aún existían numerosos retos en cuanto al tema de materia educativa para las comunidades indígenas se refiere, ya que aún habían bastantes personas sin recibir educación, y esto derivado principalmente de factores como por ejemplo: la lejanía o el difícil acceso desde los hogares de los indígenas hasta las escuelas, las cuales se ubicaban en las cabeceras municipales, además de la falta de infraestructura, el desarraigo docente, o las condiciones de pobreza en la que se encontraba la población indígena, por tal motivo el PIVM, encabezó de esta forma proyectos en 21 municipios (la mayoría ubicados en la región del valle del mezquital), del Estado de Hidalgo, para tratar de esta forma de solventar la falta de inclusión de las personas indígenas en el sistema educativo, denotando así que la construcción del proyecto educativo indígena en el estado de Hidalgo, tuvo como epicentro a la región del valle del mezquital, dejando un tanto en el rezago a las otras 9 regiones.

Cabe señalar que para el PIVM, era fundamentalmente importante el construir caminos o vías de acceso hacia los lugares en donde se localizaban o se necesitaban las escuelas, así como la reparación de escuelas deterioradas, y la construcción de nuevas, para a partir de la educabilidad tratar de generar un cambio que al final se traduciría en una mejora en la calidad de vida de la población indígena, es decir, hay un panorama de expansión educativa en el estado, principalmente en la región del valle del mezquital.

Finalmente y bajo el mando de este organismo, el PIVM, se continuaron organizando una serie de proyectos educativos que abarcaron ahora todo el Estado, esto con la única finalidad de ayudar a la mayor cantidad posible de indígenas, para que a finales de los 70's la infraestructura fuese solo el principal gran problema educativo, ya que se contaban con profesores (la mayoría de ellos bilingües), pero no con los suficientes servicios para ofrecer cátedra.

Posteriormente vinieron una serie de reformas a nivel nacional, como la de la modernización de la educación (1990), que vinieron a beneficiar a los proyectos educativos indígenas del Estado de Hidalgo, para contar al día de hoy dentro de la demarcación del Estado, con preescolares indígenas, primarias indígenas e incluso con universidades, como por ejemplo la Universidad del Valle del Mezquital, la cual se ubica en una de los municipios (Ixmiquilpan), con mayor población indígena en el Estado, además otras tantas universidades en otros municipios en donde también habitan bastantes comunidades indígenas, como por ejemplo la Universidad Intercultural, la cual se ubica en el municipio de Tenango de Doria, en la región otomí – tepehua, o la Universidad Politécnica en el municipio de Huejutla, en la región de la huasteca, aunque es importante mencionar y según con Schmelkes (2013), que aún sigue existiendo un gran rezago educativo entre la población indígena, especialmente en el nivel superior.

Por último, es importante mencionar que el éxito de la educación hacia las personas indígenas en el estado, y particularmente en la región del valle del mezquital, fue muchas veces y según con Mendoza (2010), derivado de que los profesores que laboraban en las diversas comunidades, trataban no sólo de solventar los problemas educativos que les incumbían, es decir, la poca o mala infraestructura escolar, la no asistencia del alumnado indígena, entre otros tantos problemas más, sino que además fungían como actores sociales de cambio, esto es, participaban en aspectos tales como la construcción de caminos, pozos de agua, ejercían roles de abogado, doctores, entre otras tantas funciones más, generándose así una participación activa entre los profesores y las comunidades, y esto debido a que los profesores eran indígenas, y por lo tanto poseían o tenían un sentimiento de pertenencia en sus comunidades donde laboraban, generando así vínculos de empatía que no solo favorecían al ámbito educativo, es decir, el proceso educativo ofrecía un ejercicio docente acorde a las condiciones contextuales, lo cual favorecía el mismo proceso educativo, aun y cuando existían otras deficiencias.

Concluyendo así que el proceso educativo orientado a la población indígena en el país, ha estado siempre supeditado a una mirada etnocéntrica, en un primer

momento por parte de los conquistadores españoles, y en la actualidad por los mexicanos mestizos, lo cual ha originado erróneos proyectos educativos que poco o nada tienen que ver con las características inherentes de las personas indígenas, para luego provocar el perpetuo rezago educativo entre estas personas, es decir, condiciones tales como, analfabetismo, deserción, poca inclusión, deficiente aprendizaje, condiciones que desafortunadamente luego ocasionan un impropio desarrollo social en la vida de la población indígena, y los sigue colocando en el ostracismo.

4. ACERCAMIENTOS CONCEPTUALES A LOS PUEBLOS ORIGINARIOS

4.1 Marco conceptual

Es necesario señalar que la presente investigación tiene tres conceptos teóricos fundamentales, los cuales son; la población indígena o pueblos originarios, educación escolarizada e interculturalidad, por lo cual, se considera importante explicar y entender tanto sus significados, como todo aquello que conlleva cuando se habla de estos, para de esta forma procurar que el presente trabajo de investigación sea lo más claro o específico posible a fin de lograr una buena comprensión de lo que aquí se investiga. Agregando que tanto el término o la conceptualización de población indígena y pueblos originarios, corresponden a una misma señalización, es decir, ambos conceptos se refieren a los sujetos de estudio en este trabajo de investigación.

4.2 Concepto de personas indígenas o pueblos originarios

En cuanto a la conceptualización de personas indígenas o pueblos originarios, es necesario señalar que existe una amplia discusión respecto a lo que implica el definir a esta población, por lo cual a continuación se señalan algunas de las principales conceptualizaciones que se han construido en pro de señalar o definir lo que significa ser una persona indígena.

1. Proviene del latín y se utilizaba para designar la adscripción a un lugar de nacimiento: *indi-* (de allí) y *gen-* (nacido) su significado etimológico sería “nacido allí” u “originario”. (Aguilar 2018).
2. Comunidad que no solo comparte una ascendencia común sino además costumbres, un territorio, creencias, una cosmovisión, un idioma o dialecto y una aproximación simbólica al mundo semejante. (CEPAL *et al.* 2011).
3. Comunidades, pueblos y naciones, que teniendo una continuidad histórica con las sociedades precoloniales y anteriores a las invasiones que tuvieron lugar en sus territorios, se consideran distintos de otros

sectores de las sociedades que ahora prevalecen en esos territorios o en parte de ellos. (Martínez 1986).

Una vez expuesto el primer concepto teórico, vale la pena señalar que las tres construcciones anteriores se fundamentan o comparten en sus respectivas definiciones teóricas, el que los pueblos originarios o las personas indígenas basan su identidad y organización es un sistema de características que comparte toda la comunidad, por lo cual, y desde un particular punto de vista, y tomando características o aspectos de las 3 conceptualizaciones anteriores, se puede señalar que indígenas o pueblos originarios, son aquellos individuos de un determinado sitio o lugar, con características propias o diferentes al del resto de grupos sociales.

Por otra parte es necesario señalar que el INEGI (2021), en su censo de población y vivienda 2020, toma como sustento para la identificación de los diversos pueblos originarios, es decir, para identificar a aquellas personas indígenas dentro del territorio mexicano, una serie de dimensiones que reutiliza de la CEPAL, y que engloban en buena medida las características descritas en las definiciones antes planteadas, el INEGI pregunta y por lo tanto identifica a la población indígena, a través de concepciones tales como; si las personas se autorreconocen como parte de algún grupo indígena, si donde habitan es considerado un territorio indígena, si comparten rasgos culturales con grupos indígenas, o a través de su origen, esto es, si en su casa cohabitan con personas indígenas, o si alguno de sus familiares son indígenas. En síntesis, es mediante un cuestionamiento enfocado en estas 4 dimensiones (autorreconocimiento, territorio, cultura y origen común), aunque el INEGI profundiza mucho más solo en dos, cultura y autorreconocimiento, que se determina quién es, o quién no es una persona indígena en este país.

Y es precisamente derivado del último ejercicio censal del INEGI, en el año 2020, y según con datos obtenidos por parte del INEGI (2022), se establece que en México existen 68 comunidades indígenas, entre las que destacan: la comunidad náhuatl, la maya, y la tzeltal, ya que juntas representan el 40.9% del total de las comunidades indígenas existentes en el país.

De igual manera es importante señalar, y según con el INEGI (2022), que en México existen 23.3 millones de personas indígenas, cifra que representa el 19.4% del total de la población del país, además de que de las 23.2 millones de personas indígenas, solo 7,364,645 hablan todavía una lengua indígena.

4.3 Principales características de la población indígena

Según con datos del INEGI (2022), se señala que del total de la población indígena en el país, el 51.4% son mujeres, mientras que el 48.6% son hombres, mostrándonos así que la población indígena está conformada en su mayoría por mujeres, además de que la mayoría de los hogares indígenas constan o están conformados en promedio por 4.1 personas por vivienda, y que en estos hogares, los hombres indígenas fungen el papel del jefe de familia, además de que sus viviendas se encuentran por lo regular asentadas en comunidades serranas en donde viven aproximadamente 2500 personas.

Comunidades, que como bien se ha venido señalando, son de difícil acceso, presentan un enorme rezago económico, no cuentan con todos los servicios básicos, las instalaciones públicas como por ejemplo las escuelas, presentan deficiencias en su funcionamiento, desde falta de agua, hasta de docentes, es decir, las personas indígenas viven y se desarrollan en condiciones desfavorables.

De igual manera, el INEGI (2022), señala que la mayoría de la población indígena se encuentra en una edad de 15 años o menos, lo cual representa el 30.1% del total de dicha población, es decir, la mayoría de la población indígena se encuentra en una edad bastante joven.

En cuanto al tema de la educación, y como se ha venido relatando, el INEGI (2022), reporta que la población indígena de 15 años y más registra un nivel de 6.2 grados cursados de educación, lo cual da por entendido una educación primaria completa y una educación secundaria incompleta o trunca, agregando que para el caso de las mujeres indígenas, el nivel de grados educativos

cursados baja hasta un 5.8, lo cual indica que no hay una conclusión del nivel primaria, generando así y según con el INEGI (2022), un analfabetismo del 20.9% entre esta población.

Finalmente y según con el INEGI (2022), en el aspecto económico, el 60.5% de la población indígena se encuentra económicamente activa, es decir, que trabaja principalmente en labores dedicadas al campo o en la cría de animales de corral, enfatizando que esta población comienza a laborar desde tempranas edades (12 años o antes), ya que derivado de la condición económica en la que viven (pobreza y pobreza extrema), es necesario que los integrantes que conforman a las familias laboren. Por lo cual, y una vez expuesto esta construcción general, pero específica de las principales características de la población indígena, se considera ahora, se puede entender mejor a esta comunidad, a los sujetos de estudio en esta investigación.

En cuanto al siguiente concepto teórico, el que corresponde a educación escolarizada, necesario es señalar que también se empezará por conocer el significado de este, lo que representa el concepto, para posteriormente detallar más sobre el mismo.

4.4 Concepto de educación escolarizada

1. Aquella que está sujeta a tiempos, espacios unificados y preestablecidos, docencia obligatoria y a un currículo con contenidos y trayectorias predeterminadas. (Gobierno del Estado de Tlaxcala 2013).
2. La que está altamente institucionalizada, ordenada de manera cronológica y estructurada jerárquicamente. (Coombs y Amhed 1974).
3. Es un derecho humano fundamental y un derecho habilitador. Para hacer realidad este derecho, los países deben garantizar un acceso universal e igualitario a una educación y un aprendizaje inclusivos y equitativos de calidad, que deberán ser gratuitos y obligatorios, sin dejar a nadie rezagado. (UNESCO 2016).

Se considera que el concepto de educación escolarizada, no tiene tanta ambigüedad, o tantas definiciones como por ejemplo si lo presenta el concepto de personas indígenas o pueblos originarios, ya que parece haber un consenso entre las diversas interpretaciones de este concepto, al señalar que educación escolarizada hace referencia a un proceso (educativo) plenamente estructurado, en beneficio de determinados grupos sociales.

Por otra parte, cabe señalar que la Secretaría de Educación Pública, es el principal y único órgano que rige la educación en México, esto desde el año de 1921, año en que fue fundado este organismo, por otra parte es importante mencionar que esta institución tiene para bien de la población mexicana una serie de niveles, mediante los cuales los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con intenciones de estudiar, tienen que ir pasando para poder terminar con algún título educativo de nivel superior.

Empezando por el nivel inicial, el cual y según con la SEP (2014), explica que es un servicio educativo para niñas y niños menores a los seis años de edad, para posteriormente continuar con la educación básica, la cual es para niñas y niños a partir de los seis años en adelante, luego se encuentra el nivel medio superior y por último el nivel superior. El caso de la educación primaria, el cual forma parte de la educación básica, es un nivel que se compone de 6 grados, de primero a sexto año, el cual por lo regular se empieza a los 6 años, y se termina por lo regular a los 11 años, o a los 12 años por cumplir.

En cuanto al tema de la educación para las personas indígenas, es necesario señalar que los mismos niveles educativos antes mencionados, son aplicables para el proceso educativo del alumnado indígena, estos deben cursar desde el nivel inicial hasta el superior para poder obtener de igual forma un reconocimiento de su trayectoria académica, aunque es importante mencionar que para esta parte de la población mexicana, cambian o varían una serie de aspectos curriculares.

Es decir, el enfoque mediante el cual se ofrece el servicio educativo a los alumnos y alumnas indígenas parte de la idea, de una educación acorde a ellos,

derivado de lo cual, y según con Bertely (2002), se puede apreciar a lo largo de la historia educativa para los y las personas indígenas, tres formas distintas mediante las cuales el Estado ha atendido a este derecho que posee esta parte de la población mexicana, siendo estas formas, la educación bilingüe, la educación bilingüe bicultural, y la educación bilingüe intercultural. Tres concepciones educativas orientadas hacia la población indígena, cada una de ellas con características y tiempos particulares, que posteriormente se analizarán.

4.5 Concepto de interculturalidad

En cuanto al concepto de interculturalidad, se considera necesario la comprensión del mismo, primero para que este no puede llegar a confundirse con algunos otros términos como por ejemplo el de multiculturalidad, ya que aunque ambos conceptos o términos sean parecidos en escritura, son diferentes en su significado, además de que como se ha señalado al inicio de este tercer capítulo, este concepto funge como uno de los objetos de investigación en este trabajo de investigación, siendo este planteado como un enfoque el cual debería ser implementado para así lograr un correcto proceso educativo entre la población indígena, a fin de solventar sus actuales problemas educativos.

1. Proceso basado en el derecho a la coexistencia pacífica, el reconocimiento y respeto mutuo entre todas las nacionalidades, pueblos y demás sectores sociales. (Walsh 2009).
2. Proceso en el cual el Estado se constituye en garante social, político y jurídico, con el fin de convivir en igualdad de derechos, justicia social y en condiciones de paz y armonía. (Walsh 2009).
3. Perspectiva que admite diferentes búsquedas y preocupaciones, tanto desde el punto de vista de la reflexión teórica cuanto de las iniciativas concretas. (Comboni y Juárez 2020).

Se considera entonces que el concepto de interculturalidad busca precisamente el poder fusionar o combinar dos formas diferentes de concebir un hecho social, una realidad, para posteriormente crear acciones en beneficio de grupos

diversos, que para el caso que aquí importa investigar, se puede señalar que un proceso educativo acorde a la población indígena mediante prácticas o un enfoque intercultural, el cual retome aspectos occidentales pero también aspectos de la idiosincrasia indígena, bien puede llegar a ser la solución a la actual condición educativa en la que se encuentra la población indígena.

Finalmente, y para entender mejor la investigación aquí planteada, se considera necesario también entender el significado del concepto de multiculturalidad, concepto que aunque no es uno de los pilares conceptuales en este trabajo, si se considera necesario su comprensión para no caer en confusiones con el concepto de interculturalidad, y sobre todo para asimilar la realidad del problema aquí señalado, entender que los pueblos originarios o los indígenas, comparten un contexto, cultura, entre otras características más, con otros grupos sociales, y que por lo tanto necesario es un realizar un cambio en las actuales prácticas en beneficio de todos los grupos.

4.6 Concepto de multiculturalidad

1. Da cuenta de la presencia de culturas diferentes y de la necesidad de atender las demandas de los distintos grupos minoritarios, pero dentro de estos grupos existen dinámicas y relaciones de poder. (Dietz y Mateos 2011).

Se puede señalar que de la anterior conceptualización, la nación mexicana es diversa, multicultural, y que por consiguiente necesita de un enfoque o una mirada intercultural, que agrupe y beneficie tanto a grupos vulnerables, como los son las personas indígenas, como al resto de la población mexicana.

Ahora, y una vez explicado de manera puntual los conceptos referentes mediante los cuales se estructura este trabajo de investigación, se procede a describir de una manera más específica el principal concepto a tratar aquí, el de la educación y sus diversas características enfocadas hacia la población indígena o pueblos originarios.

5. CONDICIONES DE EDUCABILIDAD EN LA POBLACIÓN INDÍGENA

Necesario es señalar que las condiciones de educabilidad han sido un tópico también presente y desarrollado en otros capítulos de esta investigación, como por ejemplo, en el apartado de identificación del problema, así como en el estado de la cuestión, y es que parecen recurrentes los diversos factores o hechos sociales a través del tiempo, y los diversos espacios, que luego originan barreras educativas en la población indígena.

Por lo tanto, y antes de desarrollar el presente capítulo, necesario es señalar que según López y Tedesco (2002), educabilidad puede ser descrita como una construcción social que sobrepasa al individuo y a su entorno familiar, un desarrollo cognitivo que está vinculado a una estimulación afectiva, a un cuidado de la salud propia, un conjunto de recursos que hacen posible que se pueda lograr de manera exitosa un proceso educativo.

Entonces, y según con Beltramín (2010), se puede señalar que las condiciones educabilidad hacen referencia a la existencia de una serie de factores que hacen posible o no, un desarrollo educativo, es decir, la presencia de características o habilidades sociales y culturales de un individuo harán posible su proceso de educación.

Sin embargo, y como se detalla a continuación, parece ser que para el caso de la población indígena, existen una serie de factores que condicionan el proceso educativo entre estas personas.

Parece ser que las principales condiciones que más influyen para que la población indígena presente problemas educativos como el rezago, la poca inclusión, o la deserción educativa, entre otros problemáticas más, derivan principalmente de la condición socioeconómica en la que se encuentran estas personas, además de aspectos culturales presentes, que posicionan a la población indígena en un lugar de ostracismo, y por supuesto, debido a la implementación de políticas educativas descontextualizadas a las condiciones y características inherentes de esta parte de la población mexicana, las cuales son

originadas debido a una perspectiva etnocéntrica que posiciona a la población indígena en el rezago.

5.1 La condición socioeconómica de la población indígena

En cuanto a la condición socioeconómica de la población indígena, y como bien señala García *et al.* (2021), desarrollar, iniciar, y esperar buenos resultados de un proceso educativo en un contexto adverso (como el de los indígenas), que presente características sociales particulares, como por ejemplo pobreza o marginación social, resultara un acto de fe, es decir, y según con Rodríguez (2008), que el contexto social, el económico y el cultural influyen de manera determinante para el éxito o el fracaso de toda actividad educativa, por lo cual y según con lo previamente relatado en este trabajo de investigación, parece haber un mal diagnóstico educativo de las diversas realidades sociales de la totalidad de la población mexicana, ya que la realidad de la población indígena sitúa a estas personas en la pobreza o la extrema pobreza, condición social que poco parece importarles a un proceso educativo homogéneo, el cual es construido sin tomar en cuenta esta situación, lo que ocasiona, y desafortunadamente para los indígenas, su continúa permanencia en un estado de ostracismo educativo, por lo cual y según con García *et al.* (2021), los procesos educativos emprendidos en poblaciones como por ejemplo, los indígenas (que tienen una realidad social diferente al de otras personas), están condenados al fracaso, ya que estos procesos son carentes de la realidad social en la que vive la población indígena (pobreza), condición que no les permite (ni les permitirá nunca), centrar esfuerzos en prácticas secundarias como la educación.

Y es que necesario es señalar y según con Schmelkes (2013), que esta población vive por debajo de la línea de pobreza, es decir, en la pobreza extrema, “los pueblos indígenas se encuentran en un rezago de desarrollo humano, lo que significa que los indígenas tienen los peores servicios de salud, peores ingresos económicos, es decir, las peores condiciones de vida, debido a su economía, lo cual contribuye de manera significativa y trascendental en su vida académica” (Schmelkes, 2013, p. 7), lo cual los posiciona como las personas más rezagadas

y que menos asisten a las instituciones educativas o con el mayor índice de deserción.

Por lo cual es necesario señalar, y según con Fernández *et. al* (2006), que existe una relación muy acentuada entre el nivel económico que posee un individuo y el logro de capacidades cognitivas, como en este caso lo serían las educativas, es decir, a mejor nivel económico, mayor será la posibilidad de logros educativos como por ejemplo; el nivel de instrucción educativa.

Sin embargo ante datos como que “nueve de cada diez personas hablantes de lengua indígena tenían en 2020 al menos una carencia social (94.0%)” (Coneval, 2022, p. 11) entre las que se encuentran principalmente el no contar con servicios básicos en la vivienda, hace difícil pensar que las personas indígenas puedan solventar su actual situación educativa de rezago e inclusión.

Ya que como señala el Banco Mundial (2023), la población indígena del mundo representan el 19% de las personas que viven en pobreza extrema, es decir, cifras sumamente alarmantes que reflejan la profunda situación social de estas personas, y es que tan solo en el país las comunidades indígenas representan “una población que presenta grado de rezago social muy alto y alto” (Coneval, 2022, p. 20)

Situación económica que deriva en gran medida derivado del lugar donde viven, es decir, comunidades en donde no hay servicios básicos, malas instalaciones educativas y sanitarias, pocas o nulas oportunidades de trabajo, es decir, se está hablando de contextos sumamente desfavorables para el desarrollo económico y cultural de los pueblos indígenas, de “comunidades que viven en un mundo apartado, distinto, que pone barreras a la civilización” (Fernández *et al.* 2006, p. 53).

En otras palabras y como bien se señala en Fernández *et. al* (2006), son lugares en donde la pobreza va con el desarrollo de la vida, situación o condición (pobreza), que sin embargo, los indígenas están acostumbrados a vivir, pero que sin embargo, y por paradójico que así parezca, estos no entienden la pobreza,

es decir, y para ser lo más claro posible, “para ellos es riqueza tener dos gallinas o más” (Fernández et. al, p. 54).

Condición o situación de pobreza que aunque parezca extraño pensar, también se llega a presentar cuando estas personas abandonan sus comunidades y se adentran a las urbes, ya que en estos lugares también les persigue la marginación, pero sin embargo necesario es enfatizar y según con el Coneval (2019), que la condición de pobreza en la población indígena que habita en zonas rurales es aún mucho mayor, y es poco comparable con la situación de la población indígena que viven en las ciudades.

Por tanto la pobreza hace que en la actualidad las personas indígenas tengan dificultades para asistir a las instituciones escolares como lo son las escuelas primarias, y es que hechos como el que tengan que comenzar a trabajar a una edad muy joven (derivado de su situación económica), con la única finalidad de colaborar en las responsabilidades económicas de la familia, contribuye a la deserción o inserción educativa, aún y cuando, y según con el Coneval (2022), el Estado intenta fortalecer las escuelas a la que las personas indígenas asisten, así como los albergues indígenas o los centros integrales, lugares que muchas veces sirven como complemento para la educación, para de esta forma solventar la problemática educativa de la población indígena.

Por lo cual, y según con Besalú (2002), en realidad hay una perpetuación que origina la actitud de la cultura dominante sobre la dominada, generando así problemas como el del continuo empobrecimiento de la población indígena que luego se reflejan en su situación académica, es decir, “el sentido de la preservación de las culturas originarias, es más bien un proceso de asimilación o de integración al modelo cultural occidental dominante, al modelo económico capitalista, que se fundamenta en la extracción de plusvalía de la mano de obra a la que han sido objeto los pueblos indios” (Juárez y Comboni. 2007, p. 65), se trata de un proceso educativo que busca integrar a la sociedad indígena junto con el resto de la población, a un modelo de vida que sin embargo no toma en cuenta características como cultura o la lengua, ya que hay una perspectiva etnocéntrica diferente a la de las personas indígenas.

Por lo tanto y según con Formichella y Krüger (2019), las condiciones de educabilidad en contextos o barrios vulnerables, donde la presencia de factores tales como la pobreza, o la marginación social se encuentren presentes, influyen de manera importante para que la población de estos lugares luego presente condiciones de rezago o asistencia a centros educativos, reflejando así un panorama que convierte las desigualdades económicas de poblaciones marginadas, en desigualdades educativas.

La condición de pobreza en los grupos indígenas, y según con Formichella y Krüger (2019), provoca que en este tipo de hogares, en donde el nivel económico es bajo, no se pueda disponer de recursos educativos, los cuales por ejemplo serían libros, computadoras, tabletas, es decir, material que pueda ser utilizado en los procesos educativos, ofreciendo así una asociación entre el nivel económico y la disposición para la adquisición de insumos educativos, que también coadyuvan al éxito o fracaso educativo, es decir, el clima educativo en hogares precarios, no posibilita la apropiación de recursos educativos, de posesiones culturales que incidan de manera positiva en la trayectoria académica.

Señalando también que “el contexto de pobreza provee un cierto habitus, que lleva a actuar y pensar de forma particular” (Formichella y Krüger, 2019, p. 96), lo cual implica que en los hogares pobres, como lo son los hogares de las familias indígenas, converjan también actitudes o estimulaciones en perjuicio de la práctica educativa, ya que necesario es señalar, y como menciona Schmelkes (2013), que la población indígena prefiere emplear esfuerzos y recursos en prácticas como por ejemplo el trabajo, que en actividades como las educativas, provocando así actitudes que se vinculan luego con el acceso, permanencia, y egreso de la población indígena en el sistema educativo.

Además de que la condición económica de pobreza en comunidades o grupos sociales, también influyen en la alimentación, e higiene de las personas, características que también permean de manera negativa en los procesos

educativos, concluyendo así que la condición económica influye de manera clave, para que un alumno o alumna pueda tener una trayectoria escolar exitosa.

Por lo cual y según con Bracho y Hernández (2009), la educación debe ser el instrumento para poder sacar del ostracismo social a comunidades o grupos vulnerables, y así mejorar en estos espacios otros ámbitos como la salud, o la seguridad, los cuales también presentan serias carencias entre esta población, por lo cual, parece ser que se trata de un ciclo perpetuo de ostracismo entre los grupos vulnerables o rezagados, condiciones de pobreza se transforman en deficiente calidad educativa, además de también deficientes servicios de salud o de seguridad en sus contextos, continuando así con una segregación social constante.

Y es que son precisamente los grupos sociales como las personas indígenas, quienes reciben educación de menor calidad, más baja, por lo tanto, si se desea, si se busca generar una mayor equidad y justicia social, no solo en el ámbito educativo, sino principalmente en el económico, la educación como instrumento para salir del ostracismo es fundamental, por lo tanto se debe pugnar por generar una educación más igualitaria y justa que satisfaga las necesidades particulares para así orientar a poblaciones vulnerables a alcanzar una mejor calidad económica, y de vida.

Aunque necesario es señalar, y como bien mencionan Formichella y Krüger (2019), que existen otros factores que influyen en el rezago o la permanencia educativa de grupos vulnerables, como por ejemplo, el contexto en donde estos habitan.

5.2 El aspecto cultural de la población indígena

Parece ser y como señala Beltramín (2010), que el aspecto cultural, aquel constructo que se forma en la mente de los individuos derivado de sus particulares contextos donde se desenvuelven, así como sus orígenes o condiciones de desarrollo propio, influye de manera sustancial a la hora de emprender una trayectoria académica exitosa.

Sin embargo, y para el caso de la población indígena, la cual se desarrolla o vive en entornos rurales, marginados, y que poseen además una lengua, o cosmovisión propia y ajena al del resto de la población mexicana, hace que según con Tedesco y López (2013), se generen disparidades enormes o grandes, derivado que los objetivos o prácticas educativas encaminadas hacia esta población, no corresponden con el contexto o la cultura de estas personas.

Aspectos étnicos y culturales necesitan estar presentes en la definición de actividades educativas hacia la población indígena, puesto que solo se están generando disparidades, diferencias entre grupos sociales, la población mexicana mestiza de entornos urbanos o favorables cuenta con condiciones adecuadas para un buen proyecto educativo, mientras que grupos vulnerables, como aquellos que habitan en comunidades rurales, parecen mantener niveles de educabilidad por debajo del primer grupo.

Y es que según con De la Cruz (2022), en México y en la región de Latinoamérica, impera una asimetría social derivado de las diversas diferencias o condiciones en las que se encuentran viviendo los diversos grupos sociales que cohabitan esta región, por un lado se encuentran grupos con condiciones adecuadas o aceptables, que les brindan una condición de vida óptima, y por el otro lado hay grupos que presentan severos problemas o carencias, y que les ata a vivir en condiciones sumamente precarias.

Tan solo en el ámbito educativo en México, y pese a los esfuerzos realizados en pro de erradicar diversas problemáticas educativas presentes en poblaciones como los pueblos originarios, parece aún imperar un sentido de superioridad de raza, lengua, o de nivel económico, que no logra propiciar verdaderas políticas educativas que garanticen “el acceso, la permanencia y el egreso exitoso de los estudiantes, y en especial de aquellos que por distintas condiciones, sociales, culturales, étnicas, han sido excluidos” (De la Cruz, 2022, p.72).

La inequidad educativa, y según con Formichella (2014), necesita alcanzar una igualitaria distribución del servicio educativo, un servicio que esté ajeno a

preconceptos de superioridad por raza, etnia o nivel económico, en pro de ofrecer justicia social, por lo tanto, y según con Ochoa (2019), la inclusión educativa debe partir de un aprecio por la diversidad, iniciando principalmente en una mayor participación del alumnado en las aulas escolares.

Por lo tanto el capital cultural de comunidades indígenas, los “modos de actuación, formas de entender, de pensar, que las personas forman y adquieren en su interacción con la comunidad en la que están insertos, que se traducen luego en un acervo que les permite desarrollarse” (Beltramín, 2010, p.9), no debería ser un aspecto que vulnere y restrinja su proceso de educabilidad.

Se debe pugnar por una mayor participación de aquellos alumnos y alumnas que no posean las características homogéneas del resto de compañeros, debe prevalecer y según con Ochoa (2019), un clima escolar, actitudes y valores que promuevan no sólo participación en las aulas, sino por su puesto la inclusión, la permanencia y la finalización de los procesos educativos.

Que haya una verdadera democratización en el servicio educativo, que se logre una convivencia entre todos y todas, los alumnos y alumnas, independientemente de sus diversas particularidades inherentes a ellos, para de esta forma obtener una educación de calidad, es decir, que haya prácticas educativas en donde las diferencias entre el alumnado no sean motivo de déficit, sino más bien y como señala Ochoa (2019), que la diversidad de las distintas personas en un ambiente escolar de pauta a una colaboración grupal, que ayude principalmente a desarrollar capacidades que puedan transformar el espacio o el entorno de aquel alumnado que se encuentre en condiciones más desfavorables.

Que también el lugar donde habitan las personas indígenas, no influya en la infraestructura de las instalaciones educativas, como en los docentes que en esas comunidades laboran (aspectos que luego repercuten en el proceso educativo de la población indígena).

Es decir, y según con Durán y Raesfeld (2022), en pleno siglo XXI la atención educativa hacia esta parte de la población (las personas indígenas), aún representa un reto muy importante, por lo cual, necesario es señalar que aún hoy en día los niños y niñas indígenas presentan severos problemas de acceso a la educación escolarizada, situación que pudiese originarse derivado del lugar donde habitan la mayoría de estas personas, es decir, en zonas serranas o aisladas.

Ya que como señala el INEGI (2015), en su encuesta intercensal, se señala que la población hablante de alguna lengua indígena habita por lo general en comunidades donde la población es apenas menor a 2500 habitantes, es decir, en comunidades rurales como las de la sierra, lo que según con la UNICEF (2018), incide en el acceso, permanencia y término de una educación escolarizada, es decir, el contexto juega un papel sumamente trascendental en relación al proceso educativo.

Información que ratifica la UNICEF México (2014), al señalar que las niñas, niños y adolescentes indígenas (en general), en México constituyen la población con mayores carencias y que menor grado de cumplimiento de sus derechos fundamentales tienen, y que este hecho se refleja en su bajo nivel de logros educativos, si se les compara con el alumnado no indígena.

Situación que puede entenderse (bajo nivel de aprendizaje), debido y como bien señala De Ibarrola (1998), a que derivado que las personas indígenas viven por lo regular en lugares alejados y de difícil acceso (en la sierra), la mayoría de maestros rurales que atiende a esta población, apenas y cuentan con una educación o preparación acorde a los contextos que enfrentan, hechos que sin lugar a duda habla del tipo de calidad educativa que es dirigida hacia la población indígena, ya que como bien menciona Schmelkes (2005), la experiencia de los docentes en estos lugares es más baja que la de los docentes que laboran en lugares como las zonas urbanas, o en zonas menos alejadas.

Y es que en cuanto al tema de los docentes que en estas comunidades trabaja, y según con De Ibarrola (1998), la SEP tiene a muchos docentes que trabajan frente a personas indígenas que no cuentan con la adecuada formación y/o

preparación que se requieren para atender a este grupo de la sociedad mexicana, lo cual suma una característica más, como forma de detonante para el problema aquí citado, o como bien menciona Kent y Ramírez (1998), se llega dar el caso de contrataciones de personas que aún no han acabado con los estudios requeridos, o bien recién egresados, es decir, se habla entonces de docentes mal preparados y con falta de experiencia, aunado al hecho de que los docentes con más experiencia o con preparación adecuada para el lugar, tampoco desean trabajar en estas comunidades, derivado principalmente de las características de estas comunidades, es decir, comunidades marginadas, de difícil acceso, sin servicios básicos, con problemas de seguridad, características que por ejemplo casi no se presentan en las zonas urbanas.

Ahora y en cuanto al tema de las condiciones de los centros educativos, necesario es señalar que si bien es cierto que a finales del siglo pasado y en la actualidad, las personas indígenas que reciben una educación escolarizada lo hacen en condiciones desfavorables derivado de su ubicación, importante es mencionar, y según con Ukeda (2003), que existen ciertas zonas dentro del territorio mexicano, en donde hay indígenas que son aún más marginados que otros, es decir y según con él, que no todas las personas indígenas tienen los mismos estándares negativos en cuanto a educación se refiere, lo que presupone que hay grupos indígenas que se encuentran en una posición educativa aún más desfavorable en comparación con algún otro grupo indígena que se encuentre en otro lugar de la república mexicana, es decir, que no se debe crear un estándar, y posicionar a “todas” las personas indígenas y ubicarlas en el mismo rango de educación.

De igual forma, Bertely (2002) señala que mientras las escuelas para los niños no indígenas, cumplen con la mayoría de requisitos para favorecer el proceso de aprendizaje, las escuelas para la población indígena son de tercera clase, ya que poseen patios de tierra, clima malsano, pésimas condiciones higiénicas e insalubridad, datos que también son reafirmados por Schmelkes (2013), y que al parecer han cambiado solo muy poco, si se toma como referencia el inicio de la “educación indígena” y los últimos años en que esta ha estado laborando, y es que los insumos con los que cuentan las escuelas indígenas explican sin duda

parte de la desigualdad en los resultados de aprendizaje, ya que tan solo las escuelas primarias indígenas son las menos favorecidas en cuanto a infraestructura se refiere, si se les compara con las primarias a donde asisten los mexicanos modernos.

Y es que “las escuelas en donde las personas indígenas asisten son las peores dotadas en cuanto a materia de infraestructura se refiere” (Schmelkes, 2013, p. 8), por lo cual, esta condición también funge como característica importante para detonar el problema de la población indígena con respecto a su formación educativa, y es que la pésima infraestructura con la que trabajan la mayoría de los centros educativos que se ubican en las comunidades indígenas, deriva o es consecuencia en gran medida del lugar donde se ubican las comunidades.

Por lo tanto la participación educativa no puede ser limitada a un cierto grupo de personas (población que habite en entornos favorables), se debe pugnar por prácticas educativas en condiciones adecuadas, en donde impere una convivencia armónica, sin ningún sentido de superioridad que luego origine problemas educativos.

5.3 Las políticas educativas en las comunidades indígenas

En cuanto a la tercera condición de educabilidad que permea de manera negativa para un correcto proceso educativo entre la población indígena, es aquella que hace referencia al modelo educativo, condición que como menciona Fregoso (2015), posee una descontextualización en su aplicación para la población indígena, ya que han sido modelos educativos occidentalizados, que poco tienen que ver con el lugar donde viven las personas indígenas, con su cultura, o su lengua, además de sus condiciones sociales particulares (como su economía), señalando así Gallardo (2018), que existe una injusticia curricular que provoca luego serios problemas educativos en esta población, como el rezago o el abandono escolar, y es que parece imperar, y como señala Dietz (2012), entre los procesos educativos impuestos por los estados - naciones (entre ellos México), a sus habitantes, un sentido estricto de nacionalismo, lo que a su vez refleja un proyecto homogeneizador e integrador hacia todos los grupos

sociales de estos estados – naciones, es decir, hay políticas públicas realizadas por parte de grupos hegemónicos que buscan estructurar en este caso, en la nación mexicana, y a través de la educación, especialmente en el nivel básico, y según con Gallardo (2018), la identidad mexicana, concepción o constructo que se persigue desde la posrevolución a fin de conseguir un estado – nación según concepciones añoradas, por parte, y según con García *et. al* (2021), de una elite política, cultural, social, que busca continuar estructurando el cacicazgo histórico por parte de estos individuos, en agravio de individuos (como las personas indígenas), situados en posiciones o condiciones diferentes a la de ellos (los cuales ostentan una menor posesión de capitales culturales, sociales, económicos o políticos), y es que necesario es señalar que la educación forma parte de la estructuración histórica, educación que esta dirigida y para el caso de México, y como señala Rodríguez (2008), a una sociedad de clase media, que habite en ciudades, y no a una sociedad que habita en lugares marginados, que hablan una lengua diferente al español, y que además ostentan otra condición económica diferente, concluyendo así que los modelos educativos mexicanos históricamente no han atendido de manera adecuada a la población indígena, es decir, con contenidos, docentes, herramientas, entre otras tantas características más, lo que provoca no solo problemas educativos en estas personas, sino además, que luego no se puedan desarrollar de buena manera en la sociedad, ya que hay que enfatizar en el hecho de que la educación es una herramienta que luego sirve para consolidar una adecuada condición de vida para las personas, lo cual lleva pensar en la reificación que viven los indígenas, esto es, reciben un deficiente proceso educativo, que luego les genera malas condiciones de desarrollo social, continuando así su lamentable realidad diaria, hecho social (condición de rezago), y como se ha venido señalando, el estado – nación es el culpable principal.

Por lo cual, y como señalan Castellanos y Sánchez (2002), debido al incorrecto modelo educativo empleado por parte del Estado, en la población indígena, la cual además sufre de discriminación durante el proceso educativo, (derivado de la mala comprensión por parte del Estado para poder lograr asimilar una cultura diferente como lo es la cultura indígena), y que luego provoca entre el alumnado indígena un sentimiento de desigualdad, lo cual habla de la deficiente práctica

educativa, en la cual parece apreciarse que la concepción de “la diversidad étnica y cultural, trae consigo problemas y conflictos surgidos de la relación de dominación del español sobre las lenguas indígenas, y que este proceso rompa con las identidades de las personas indígenas, que ante la segregación y racismo niegan su identidad para mimetizarse con el mestizo” (Juárez y Comboni, 2007, pp. 62–63). Y es que la forma de vida implementada, y por ende el modelo educativo, deriva de una mirada etnocéntrica por parte de la población mestiza mexicana que no considera aspectos relevantes para las personas indígenas, resultando así un incorrecto proceso o modelo educativo para ellos, que a la postre termina en severos problemas como el de la deserción educativa.

Es decir, y como bien señalan Comboni y Juárez (2020), desde el inicio de la educación para la población indígena, la base de esta se han cimentado sobre una perspectiva de dominación, se trata de la implementación de una cultura, de una ideología sobre la otra, en este caso sobre la de las personas indígenas, propiciando luego una direccionalidad de deculturación, basada o sustentada en un currículo único, elaborado bajo la perspectiva del individuo (hombre criollo - occidental), del mexicano moderno, dando luego como consecuencia para la población indígena el abandono de su lengua, de sus creencias, costumbres, es decir, se trata de un enfoque educativo impropio a la cultura indígena, que propicia luego aspectos tales como el de las dificultades de acceso, rezago o deserción educativa.

Y es que como se ha señalado anteriormente, los malos procesos educativos en las personas indígenas derivan de una mala comprensión por parte del Estado hacia el respeto por otra cultura, ya que el Estado ha buscado conformar una sola nación desde el proceso de la educación escolarizada, pero que dada las características de esta nación, la educación solo está enfocada hacia cierto grupo (el dominante – mexicano mestizo), dejando fuera al otro grupo (el dominado – población indígena), haciendo que este último pierda sus características culturales de identidad, es decir, que el Estado busca homogeneizar por igual a la población mediante la educación, en lugar de un correcto proceso educativo, que respete la identidad y las creencias.

Por lo cual, y como bien señala el Coneval (2022), el modelo educativo orientado hacia la población indígena en México (y en el mundo), evidencia claras muestras de violación respecto al derecho a una educación acorde a sus característica, es decir, los modelos educativos orientados hacia la población indígena, “han sido concebidos como un medio para la asimilación a la sociedad dominante y han contribuido a la pérdida tanto de la lengua indígena como de los conocimientos y estilo de vida” (Coneval, 2022, p. 16), por lo cual mejor sería que “las diferentes posturas frente a la diversidad, converjan en propuestas de intercambio cultural simétrico, en relaciones sociales equitativas y en prácticas de inclusión” (Juárez y Comboni, 2007, p. 63), en pro de elaborar un correcto modelo educativo para la población indígena.

Sin embargo, y como señala el Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas (2010), la población indígena no es aceptada por la sociedad dominante, una sociedad que los juzga y discrimina por el hecho de hablar un idioma diferente, o por ser físicamente diferentes, lo cual atrae el rechazo y orilla a esta población hacia la marginación (Castellanos y Sánchez, 2002), no solo educativa, sino social, y que al final trae como consecuencia al rezago (cada vez más marcado), entre dos culturas diferentes. Y es que necesario es señalar que el aspecto discriminatorio es conocido por las mismas personas indígenas, lo que luego y según con la UNICEF y el CIESAS (2011), origina que la población indígena conocedora de tal acción discriminatoria a la que se someterán en el sistema educativo y social, decidan mejor auto aislarse de los mismos espacios sociales, ensanchando así aún más el problema que tienen, aunque es necesario mencionar que si bien el rezago ha disminuido de manera considerada, en comparación con los años 60’s o 70’s, está todavía se encuentra presente en muchos Estados del país, entre los que destacan principalmente los estados de Guerrero, Oaxaca y Yucatán.

Desigualdad educativa que según explican Gámez *et al.* (2006), deriva del hecho de que la población indígena es víctima del panorama actual del siglo XXI, de la época de la globalización y el consumismo, aspectos o características que deterioran y los subordinan ante una clase dominante que los margina (Olivera, 2005), orillándolos luego a recibir una educación inapropiada y que los orilla a

seguir viviendo con las mismas carencias, tanto educativas, culturales, económicas, políticas, entre otras más.

Y es que como bien señala Corona (2008), la realidad o el contexto actual, (no solo educativo), los aleja de su realidad y de sus ideales, propiciando de esta forma una discriminación y un rezago cada vez mayormente acentuado, que luego se ve reflejado en datos como “que cuatro de cada diez personas indígenas presenten rezago educativo, es decir, no acuden a la escuela, aún estando en edad normativa, o bien, de acuerdo a su edad y año de nacimiento, no cuentan con los niveles obligatorios de educación” (Coneval, 2022, p. 9), y es que como bien señala Juárez y Comboni (2007), en el fondo se trata de un conflicto cultural en beneficio de lo colectivo (colectivo que representa a la población mexicana no hablante de alguna lengua indígena), y en detrimento de los derechos indígenas (en este caso a una educación acorde a ellos), que luego termina en una pérdida de la identidad de las comunidades indígenas.

Por lo cual, y derivado de esta visión etnocentrista por parte de la sociedad dominante para con la población indígena, y como bien lo menciona Muñoz (1999), la educación hacia las personas indígenas ha venido a ser orientada desde varios enfoques (bilingüe, bilingüe- bicultural y bilingüe-intercultural), los cuales ven a esta acción (educación para la población indígena), como un problema a resolver desde el punto de vista social (Ferrão, 2013), y no como un derecho al que la población indígenas tiene, lo que luego origina graves dificultades a docentes que a estos enseñan, puesto que reproducen este “problema” en las aulas, dando después origen a los problemas educativos de la población indígena, es decir, a sus dificultades para el acceso y permanencia en el nivel primaria, en otras palabras y según con Besalú (2002), se está perpetuando y originando la actitud de la cultura dominante sobre la dominada.

Por lo tanto y según con Bertely (2002), la educación que reciben las personas indígenas (en general), no es acorde a estos, y se da mediante un trato no digno, por lo cual, y según con Fernández *et. al* (2006), y partiendo del hecho que la educación es un derecho humano fundamental, el cual está ligado íntimamente al desarrollo cultural y por ende a la formación de una vida plena, esta

(educación), debe ser acorde al grupo de personas al que va dirigida, sin embargo, y según con Fernández *et. al.* (2006), una instrucción que no toma en cuenta factores como la pobreza y el contexto está encaminada a ofrecer resultados negativos, como lo es el bajo aprovechamiento escolar, o la deserción educativa, por lo tanto, se habla de un modelo educativo, tanto en contenido, como en metodología carente de igualdad, de justicia social.

De igual manera, y según con Castellanos y Sánchez (2002), que aún y cuando el Estado ha realizado una serie de acciones políticas durante el devenir de los años, con el fin de contrarrestar las problemáticas educativas de la población indígena, este sigue siendo un grupo rezagado, que derivado de convivir o vivir con un grupo diferente (mestizo), que posee otra visión, les ha originado una severa desigualdad (ya no solo educativa), solo por el hecho de que no ha sido comprendida su cultura, su ideología, se habla de políticas educativas por parte del Estado orientadas y construidas bajo una perspectiva de superioridad, que solo margina perpetuamente a la población indígena.

Ya que como señala Ukeda (2003), las acciones educativas en pro de obtener mejores resultados, están construidas a partir de una mirada que se enfoca en desarrollar una sociedad más consumidora, es decir, la población indígena se encuentra sumergida en un contexto que es regido por un sistema (capitalista), que difiere de sus costumbres y cultura, y que por lo tanto no les ofrece un correcto proceso educativo.

Aunque necesario es señalar que existen ejemplos en donde si hay un correcto proceder para con la educación hacia la población indígena, (un proceso acorde a las características de estas personas), es decir, se pueden percibir casos exitosos en donde las dificultades de acceso y permanencia al sistema educativo han sido solventadas, como por ejemplo el caso de los docentes que atienden en la escuela de Orizabita, comunidad indígena situada en el Valle del Mezquital, o el de los docentes que laboran en la escuela de la comunidad del Boxo, también comunidad indígena situada en el mismo lugar (Valle del Mezquital), además de algunos otros, en donde el proceso educativo ha logrado favorecer

no solo a los alumnos que a estas instituciones asisten, sino también a la comunidad entera.

Por lo cual, y según con Bracho y Hernández (2009), los procesos educativos deben ir encaminados a crear una sociedad menos polarizada, que la educación no sea un instrumento más en el que se acentúen las diversas diferencias entre grupos sociales, sino más bien que sea un instrumento de integración social, que de luego pie a una igualdad de oportunidades en el desarrollo diario de los diversos grupos sociales.

El discurso político en México, y según con Bracho y Hernández (2009), debe pugnar por promover el acceso y la permanencia educativa, especialmente entre los grupos marginados, como por ejemplo la población indígena o los afroamericanos, para así engendrar una verdadera justicia en el servicio educativo, un servicio que rompa con la exclusión o la marginalidad, con un proceso que se transfiera de generación en generación entre estos grupos vulnerables, ya que las condiciones de rezago, poca inclusión, o el bajo aprovechamiento escolar, entre grupos o comunidades como la población indígena, son condicionantes que se encuentran establecidas tanto en poblaciones adultas, jóvenes y niños, mostrando así un panorama de continua segregación educativa.

La política educativa y según con De la Cruz (2022), presenta por tanto desafíos importantes en México, se deben de emprender acciones encaminadas al bienestar y al bien común de los diversos grupos sociales que habitan en el país, ofrecer una equidad educativa mediante la implementación de acciones transversales que no solo garanticen una mejora calidad educativa, sino que se atiendan otras condicionantes que permean en el problema del rezago o la inequidad educativa, por lo cual, y a fin de contrarrestar estas problemáticas, parece necesario también atender la condición económica de los grupos vulnerables o marginados, ya que la pobreza influye también en el fracaso educativo. En síntesis, parece ser necesario desarrollar “un nuevo modelo educativo de escuela que aporte al desarrollo de las comunidades” (De la Cruz,

2022, p. 71), en pro de alcanzar una transformación educativa, pero sobre todo social, que otorgue así justicia a comunidades o grupos rezagados.

6. APARTADO METODOLÓGICO

En este apartado del trabajo de investigación se pretende primeramente describir la forma en cómo se elabora el presente trabajo, el cual es desarrollado mediante un enfoque cualitativo, ya que se busca la descripción de todas aquellas condicionantes presentes en el problema de investigación, de igual forma se elabora y realiza tanto el método, las técnicas, y los instrumentos a emplear, para poder llevar a cabo la recolección de información en el contexto elegido, para poder así luego realizar una triangulación con la información obtenida y lo ya antes investigado o estudiado, para de esta forma posteriormente realizar un análisis y luego una conclusión.

6.1 Argumentación ética sobre la construcción del trabajo

La investigación que se pretende realizar, trata de identificar las condiciones de educabilidad de los niños y niñas indígenas otomíes de la comunidad de San Andrés Tianguistengo, en el municipio de Actopan, Hidalgo, que dificultan su acceso o permanencia en la primaria de dicha comunidad.

Este trabajo y como bien señala Corona (2020), se desarrolla no solo mediante la construcción del investigador, sino que también se toma en cuenta la participación y, por consiguiente, la visión que los mismos sujetos de la investigación (personas indígenas), poseen sobre su propio problema educativo que les permea.

Es decir, es una construcción en la que los sujetos de investigación son participantes activos en este trabajo, y por lo tanto es una investigación que busca aislar y quitar el estereotipo asignado a grupos vulnerables, como los son las personas indígenas, en donde se les concibe como individuos ignorantes, carentes de conocimiento, y que por lo tanto poco o nada tiene que ofrecer a la sociedad.

Por lo cual, y como señala Corona (2020), el cometido de este trabajo no es observar, interpretar ni describir la existencia de un hecho social, a partir de la

mirada de un grupo o un individuo especialista, sino más bien, se intenta crear un conocimiento discursivo en el que aflore la igualdad, en el que ambas partes, tanto investigador como la población indígena, puedan elaborar una verdadera realidad del acontecer.

Y es que es importante señalar, que no hay nadie mejor que pueda entender el problema que aquí se intenta desarrollar, explicar, y, en consecuencia, ofrecer respuesta, que los mismos personajes involucrados en el mismo, es decir, la población indígena. Por lo cual, es necesario eliminar el pensamiento etnocentrista, esa preconcepción que se tiene de lo distinto o ajeno, que luego sitúa a ese distinto o ajeno, a un estrato social de rezago, en el ostracismo, y mejor será promover respuestas mediante “la paridad entre el conocimiento que tienen todas las personas” (Corona 2020, p. 13).

Se trata de que aun y cuando los conceptos, o el diálogo entre el investigador y las personas indígenas sea diferente o diverso, debe permear o haber un espacio para el encuentro en el que se pueda construir una realidad, una realidad más objetiva, de un hecho social, algo que solo puede ser conseguido mediante el trabajo colaborativo.

Por lo cual, y como señala Corona (2020), se debe partir a través de un reconocimiento de igualdades y diferencias, aspectos que no demeritan a ningún individuo con respecto a otros, sino que más bien, nutren la construcción de una realidad, una realidad que debe ser válida para todos.

Una realidad que parta de un verdadero conocimiento confiable, creado, y validado por los diversos actores que conforman la misma, es decir, y como señala Parra (2005), es necesario abstenerse de realidades, paradigmas o ideas que parecen ser ciertas y por lo tanto inmutables, derivado precisamente que son construcciones elaboradas que derivan de modelos, copias o patrones establecidos en los que solo participan algunos individuos para la construcción de esa realidad, y rezaga a otros individuos, que por no poseer un estatus de legítimos, pareciera que no pueden participar en la elaboración de esas realidades, que ellos mejor conocen. En síntesis, se trata de ofrecer

construcciones de hechos sociales, mediante un modelo incluyente, ético, y sobre todo responsable, para posteriormente ofrecer todo lo recabo u obtenido (trabajo de investigación) a la comunidad, a los sujetos de estudio, a través de talleres o pláticas, señalando así las conclusiones, la narrativa contextual del trabajo, para de esta forma, contribuir a erradicar una injusticia social, además de incentivar y promover el respeto y admiración por la cultura, la lengua, los usos y costumbres de la comunidad, pero sobre todo, visibilizar que se puede llegar a realizar una trayectoria educativa exitosa, mediante la continua resistencia a diversos procesos que parecen querer mantener en el ostracismo educativo (y social), a los pueblos originarios.

6.2 La comunidad y los sujetos de estudio

Como ya se ha descrito anteriormente, el trabajo se desarrolla en un contexto rural, como lo es el de la comunidad de San Andrés Tianguistengo, la cual se ubica en el municipio de Actopan, en la región del Valle del mezquital, zona ampliamente poblada por población indígena otomí, de igual manera se señala que este lugar cuenta con algunos servicios básicos, los cuales desafortunadamente están incompletos o no funcionan en su totalidad, tal es el caso del servicio de agua potable, drenaje, luz, internet, o recolección de basura, además de la ausencia de seguridad municipal en el lugar.

En cuanto a los servicios educativos, en la comunidad se cuenta únicamente con educación de nivel básico, desde educación inicial, preescolar, primaria, y el servicio de telesecundaria, finalmente se señala que en el lugar predomina el clima frío – templado, en cuanto a la vegetación, es el pino el elemento que más abunda, y en la fauna la presencia de roedores, o mamíferos pequeños como; tejón, armadillo, tlacuaches, o zorrillos, es considerable.

En cuanto a la población del lugar, y como se ha descrito anteriormente, el INEGI (2023), se señala que en la comunidad habitan 663 personas, 315 hombres y 348 mujeres, de los cuales y según con Pueblos de México (2022), hasta el 2020, el 22.47% de la población de la comunidad era considerada indígena, cifra que ha descendido, ya que en 2010 la cifra era de 32.68, de igual manera, es

necesario señalar que en el 2020 el porcentaje de población en la comunidad que hablaba una lengua indígena (el otomí), era de 8.45%, cifra que también bajo ya que en 2010 era de 12.43%, situación que se debe a la migración por la falta de trabajo, así como a la mortalidad de la población más longeva, los cuales eran principalmente los hablantes del otomí.

Finalmente, necesario es agregar que los niños y niñas de la comunidad, presentan problemas educativos característicos de cualquier otro niño o niña de cualquier otro lugar del estado o del país, como lo son que algunos no saben leer muy bien, problemas con operaciones básicas, además de otros aspectos que son más característicos de los niños y niñas que viven en las zonas más alejadas o aisladas de la comunidad, y es que estos niños y niñas que vienen de las “colonias o barrios” más alejados, presentan como una de los principales condiciones de educabilidad educativa, el factor de la distancia (de sus hogares a las escuela), además de la falta de apoyo económico de sus padres o familiares para seguir dentro del sistema educativo.

6.3 Enfoque cualitativo

Es necesario señalar que el enfoque mediante el cual se construye este trabajo de investigación, es mediante el enfoque cualitativo, ya que este tipo de enfoque y según con Hernández *et al.* (2010), incluye un variado uso de concepciones, visiones, técnicas y estudios, con el fin de lograr una correcta interpretación de la realidad.

Además de que este enfoque es el que más se adecua a las características y a los objetivos perseguidos en esta investigación, ya que el mismo y según con Rodríguez *et al.* (1996), estudia la realidad en un contexto natural, generando así una concepción, estructuración y descripción de los significados reales.

Es un enfoque que según con Rodríguez *et al.* (1996), ofrece un panorama diverso, a través de entrevistas, experiencias personales, observaciones, recapitulación de información a través de textos históricos, sonidos, entre otras

herramientas o técnicas más, que pueden ayudar a elaborar una construcción significativa y verdadera.

Originando así una construcción plenamente fundamentada derivado de las diversas características que incluye este enfoque, y que permitirán entender la amplitud del problema, es decir, de las diversas personas, hechos sociales, y demás componentes que conforman lo aquí investigado.

Y es que el estudio que aquí se plantea, pretende ofrecer una mirada holística, que solo mediante el enfoque cualitativo se puede lograr, ya que esta es una investigación que no se fundamenta o busca explicar la información a través de datos, o gráficas, sino más bien, buscar el replantear una realidad que deriva de diversas situaciones, de señalar de manera real como se genera está problemática educativa en la población indígena, aunque es necesario señalar que se incluirán tablas, en la parte de obtención de resultados, a fin de ofrecer un panorama más simple o fácil de comprender sobre lo estudiado.

Por lo cual, y una vez señalado lo anterior, mediante este enfoque se pretende vislumbrar la verdadera realidad de los sujetos de estudio, su comportamiento, costumbres, lengua o idioma, su condición económica, su idiosincrasia, para de esta forma dar cuenta de los aspectos o condicionantes que luego repercuten en situaciones tales como el acceso o la deserción en el nivel primaria.

Se trata de dar a través de este enfoque, voz a los sujetos de estudio (niños y niñas), ya que son solo ellos, quienes viven en los espacios o contextos donde acontece su realidad educativa, que luego trastoca el desarrollo de sus vidas y les orilla al ostracismo social, por lo que se espera que mediante esta investigación, y bajo este enfoque se pueda ofrecer un panorama amplio del problema que aquí se estudia, y no solo señalar como posible causa u origen de dicha problemática (acceso o deserción), a solo una o un par de condicionantes, ya que como se ha venido describiendo en este trabajo, el ostracismo educativo en los pueblos originarios deriva del acontecer de diversos hechos sociales, los cuales en mayor o menor medida contribuyen al origen de las problemáticas educativas entre la población de los pueblos originarios.

6.4 Método

El método mediante el cual se plantea construir y validar la información, es a través de la etnografía, ya que está y según con Rodríguez *et al.* (1996), ofrece una descripción real o auténtica de los significados que acontecen en los hechos sociales, se trata así que a través de este método se procure explicar las diversas realidades inmersas en la cotidianidad de la vida.

Es un método en el que no predominan las tablas o las gráficas para explicar la realidad de un fenómeno, sino que más bien, se busca a través de este, un análisis holístico, un registro del conocimiento cultural, político, económico, educativo, entre otros más, en pro de crear una investigación en profundidad sobre el desarrollo o la interacción social de un determinado grupo, individuos o sector.

Se trata así de desarrollar afirmaciones a través de la exploración y el análisis, para así describir y explicar la realidad, todos los factores o hechos que construyen la cotidianidad.

Mediante este método se intenta ofrecer una construcción argumentada, a partir de ideas, creencias, conocimientos, o prácticas que realizan los sujetos a estudiar, a fin de concebir una correcta interpretación de su realidad.

Y es que como se ha venido señalando, el problema que aquí se investiga, deriva no sólo de un determinado hecho social, sino que más bien, hay una construcción socio histórica, que merece ser expuesta, y por lo tanto explicada, para de esta forma entender la complejidad del problema de los niños y niñas indígenas en la primaria de la comunidad de San Andrés Tlanguistengo, lo cual puede ser logrado mediante el uso del método etnográfico, ya que de acuerdo con Bertely (2000), este método aplicado en un entorno escolar, ayuda a expresar o mostrar la cotidianidad de la vida, el entramado histórico cultural, además de los diversos discursos que giran en torno a los escenarios educativos.

6.5 Técnicas

Necesario es señalar que la técnica en un trabajo de investigación, es entendida, y según con Bertely (2000), como la documentación de forma precisa y sistemática de acontecimientos en un determinado espacio, por lo cual, las técnicas a emplearse para poder generar tanto la información, como para validar lo aquí investigado, serán a través del uso de la observación participativa, la entrevista semiestructurada, y el diario de campo.

A través de la observación participativa, la cual según con Bertely (2000), es esencial en el trabajo de un etnólogo que realiza investigación en el ámbito de la educación, ya que es una “condición indispensable para documentar de modo detallado y sistemático los acontecimientos de interacción” (Bertely, 2000, p. 48), donde se puede captar de manera detallada lo acontecido en el escenario seleccionado (salón, patio, cancha, entre otros espacios más), a fin de obtener información relevante que coadyuve en la tarea del investigador.

De igual manera es necesario señalar que si bien el etnógrafo será observador del acontecer, este no participará o intervendrá de manera directa en las diversas situaciones que se susciten, sino que más bien su participación deriva en que su presencia puede generar cambios o alteraciones en los sujetos a observar, es decir, se puede generar una modificación del acontecer real, hecho que según con Bertely (2000), puede ocurrir al menos en los primeros momentos o etapas de la actividad, derivado precisamente de la presencia (extraña) del observador en el escenario o el contexto, por lo cual necesario es aclarar de manera precisa los motivos de la presencia.

En la investigación, la observación participativa se realizará durante el lapso de un mes, asistiendo dos veces a la semana a realizar dicha actividad en el grupo de quinto año de la escuela primaria de la comunidad de San Andrés Tlanguistengo, de igual manera también se pretende aplicar la observación participativa en espacios como la cancha principal, la biblioteca escolar, y el aula de cómputo, a fin de vislumbrar o notar aquellas condiciones de educabilidad presentes en la población a estudiar.

En cuanto a la entrevista semiestructurada, y según con Bryman (2012), esta recolecta el punto de vista de los entrevistados desde su propia perspectiva, obteniendo así una muy válida información, ya que los entrevistados describen de manera flexible y cómoda lo que para ellos es más relevante o importante, según lo que se les interrogue, de igual forma esta técnica ofrece la posibilidad de que se puedan preguntar o generar nuevas cuestiones para proseguir con la entrevista.

Ya que derivado de su flexibilidad hace posible, y según con Hernández *et al.* (2010), el poder ahondar en las respuestas, es decir, hay la posibilidad de indagar aún más sobre alguna respuesta, para así obtener aún más información que nutra o contribuya a la investigación.

Sin embargo, y como bien señalan Hernández *et al.* (2010), es necesario tener en cuenta algunos aspectos para que esta actividad progrese en buena forma, entre los que se encuentran, el captar o mantener la atención y motivación del entrevistado, se trata así, de hacerle sentirse cómodo, para que de esta forma se puedan obtener respuestas que puedan ayudar a comprender de manera completa y profunda el fenómeno de estudio.

En síntesis, es una técnica que promueve el diálogo mutuo, el camaraderismo entre pares, para así generar un ambiente cordial y de respeto que tiene como fin el entablar una plática amena que pueda proveer de información desde el punto de vista de los implicados en la investigación.

Para de esta forma cuestionar a los niños y niñas (de quinto grado), respecto a aspectos tales como su cultura, tradiciones, condición económica, o su lengua, en relación con su proceso educativo en la primaria de su comunidad, de igual forma se pretende cuestionar sobre los mismos aspectos, y en referencia al mismo proceso (educativo) del alumnado, a algunos docentes de la escuela, así como a algunos tutores del alumnado, a fin de obtener información relevante que contribuya al trabajo de investigación, que posteriormente se utilizará para triangularla junto con la información obtenida en la guía de entrevista y el resto

de la información ya antes descrita en este trabajo, señalando que se agregaran claves a cada una de las entrevistas realizadas, para de esta forma poder registrar de mejor manera la información obtenida, empezando por señalar el día, luego el mes, y finalmente de forma abreviada el año (24) en que se realizaron estas, para después y en el caso de los docentes agregar las letras “doc”, para las madres de familia las letras “mf” (o ab), y en los estudiantes las letras “alum”, seguido por los números 1, 2, 3, y así sucesivamente, según la cantidad de entrevistados en estos tres grupos de personas.

En cuanto al diario de campo y según con Villegas (2019), se trata de una técnica empleada para la documentación de información, en donde se registran todos aquellos sucesos ocurridos durante la intromisión a un contexto o lugar, consiste en construir o elaborar anotaciones o informes durante el trabajo de campo, transcripciones acerca de las expectativas, sentimientos o momentos que se produjeron antes, durante o después del trabajo, que para el caso que aquí concierne, se puede registrar por ejemplo el comportamiento del grupo, o los y las niñas para con el investigador, durante el desarrollo de la observación o las entrevistas, es decir, busca ser un complemento en el trabajo en campo, a fin de anotar en este, aquellos aspectos que no hayan sido descritos.

6.6 Instrumentos

En los trabajos de investigación, es preciso hacer uso de instrumentos, los cuales son entendidos como herramientas para la recopilación de información, información que a su vez coadyuvará a la construcción de los objetos de estudio, por lo cual, los instrumentos a utilizar para el desarrollo de esta investigación, se pretende que sean a través del registro de observación y la guía de entrevista. Mediante el registro de observación ya que como bien señala Bertely (2000), necesario es detallar de buena manera lo observado, el contexto, el escenario, los actores (sujetos de la investigación), es decir, el comportamiento que estos realizan, y esto primeramente mediante la observación, la escucha, y después el escribir de manera rápida y efectiva, a fin de anotar y registrar lo presenciado.

El registro de observación debe cumplir con una serie de criterios o características de contenido, para lograr así un rigor metodológico que pueda luego ofrecer información relevante sobre lo investigado, se trata como bien señala Monje (2011), de comprender las experiencias y el comportamiento de los sujetos a observar en su entorno natural para luego registrar esta información.

Para posteriormente esta información recogida pueda brindar la descripción de relaciones constantes o estructuras a fin de obtener y según con Monje (2011), una comprensión crítica y verdadera de la realidad observada mediante un trabajo de conceptualización y análisis.

En cuanto a la guía de entrevista, y como señala Bryman (2012), esta se compone por una lista de preguntas específicas que tienen la finalidad de cubrir aspectos o temas específicos, de igual manera dicho instrumento ofrece la posibilidad de incluir más preguntas, que no estén escritas en la guía, dando así la posibilidad para interrogar en profundidad, se trata así de un instrumento no tan estructurado o rígido, el cual no pugna por un enfoque mecanizado, sino más bien, es un instrumento flexible capaz de ofrecer al entrevistador la oportunidad de seguir indagando en la búsqueda de más información.

Un instrumento que según con Bryman (2012), puede ser utilizado en diversos contextos, desde prácticas escolares, hasta ejercicios con altos ejecutivos, derivado de que ofrece la posibilidad de usar un lenguaje que pueda hacer sentir cómodos o seguros a los participantes en esta actividad, además de que en este instrumento impera la comprensión, la amabilidad y el buen trato, aspectos que se juntan para ofrecer un contexto seguro y cómodo.

De igual manera y según con Hernández *et al.* (2010), este instrumento contiene preguntas detonantes, las cuales son cuestiones que han sido seleccionadas o planteadas para motivar al entrevistado en pro de obtener respuestas detalladas o más extensas, también es necesario comentar que el mismo se compone por preguntas totalmente abiertas y neutrales, aspectos necesarios para obtener real información, por otra parte el inicio de la actividad comienza preguntando primero

aspectos generales, para después adentrarse en aspectos o cuestiones más puntuales, aunque como se ha señalado anteriormente, no es necesario seguir la guía, puesto que es un instrumento flexible, dejando así a consideración del entrevistador el orden según lo acontecido.

Por otra parte, las preguntas que conforman en este caso al instrumento, buscan encontrar información sustancial en base a tres categorías, la primera, la categoría sociocultural, busca indagar sobre aspectos como; la cultura, lengua, idiosincrasia, y creencias, la segunda categoría, la educativa, busca obtener información respecto al nivel educativo, así como a relaciones o interacciones suscitadas en el aula, y finalmente la última categoría, la socioeconómica, pretende identificar la posición de los sujetos de estudio en este ámbito, para así conocer si su condición influye en sus trayectorias educativas.

Finalmente se señala que tanto el registro de observación y la guía de entrevista, se encuentran ubicados en el apartado de anexos de este trabajo, los cuales fueron elaborados una vez realizada una matriz de sistematización, en la cual se desarrollan las categorías de análisis, mediante las cuales se sustenta este trabajo.

7. UN ACERCAMIENTO A LAS CONDICIONES DE EDUCABILIDAD DE NIÑOS INDÍGENAS OTOMÍES EN LA ESCUELA PRIMARIA DE SAN ANDRÉS TIANGUISTENGO

7.1 El proceso educativo en los pueblos originarios

El proceso de enseñanza aprendizaje dirigido hacia los pueblos originarios en el país, se ha fundamentado en una praxis ajena a las condiciones inherentes de la población indígena, lo que ha traído como consecuencia, primeramente, una pérdida en la identidad propia de cada uno de los pueblos indígenas.

Hay un desprendimiento de las costumbres, tradiciones, formas de vestir, de percibir la naturaleza, y por supuesto, una pérdida en el uso de las lenguas originarias, y es que como lo señala Bertely (2002), desde el comienzo del proceso educativo hacia la población indígena (época de la colonia), este ha sido un proceso que ha tratado de desvincular a las personas indígenas de su cosmovisión propia.

Se trataba de una práctica en la que imperaba el uso del español como el único medio de comunicación en las aulas, en la que se aculturaba a través de textos e información que poco tenían que ver con la realidad diaria de la población indígena, propiciando así el continuo desprendimiento de sus conocimientos o prácticas ancestrales, para pasar a entender el mundo bajo una visión occidentalizada, que poco o nada tiene que ver con la visión que los pueblos originarios tienen del mundo.

Como señala Hernández (2016), el asimetrismo social que ha imperado en el proceso educativo hacia las personas indígenas, ha partido de una visión etnocéntrica que visibiliza a los pueblos originarios como seres incultos, incivilizados, a los cuales hay que llevar el “conocimiento real, verdadero”.

Posteriormente haciendo un repaso a las políticas educativas dirigidas a los pueblos originarios en el siglo XIX, nos encontramos con prácticas que poco favorecen el aprendizaje, es decir, el proceso se desarrolla en lugares mal

acondicionados, con docentes que continúan con la enseñanza en español, y con un aprendizaje de conocimientos que estimulaba el desvinculamiento de la cultura propia de los pueblos indígenas.

Posteriormente en el siglo XX y según con Bertely (2002), se continúa con una enseñanza a través del español, es decir, se observa una prolongación con el proceso de castellanización que venía desde la época de la colonia, esto a pesar de que para mediados y finales del siglo, se visualizaban ya prácticas o metodologías, que parecían estar más vinculantes a las características propias de la población indígena.

Sin embargo, las políticas educativas han siempre sido desarrolladas por visiones ajenas a la realidad de los pueblos originarios, no hay (o no se quiere), una comprensión global respecto a las problemáticas educativas de la población indígena, que estas no solo dependen de los erróneos modelos educativos, sino que dicha situación (problemática educativa), deriva de un problema estructural.

Problemas estructurales como la deficiente infraestructura en los pueblos indígenas, la pobreza, o la falta de oportunidades laborales, forman parte del problema educativo de las personas indígenas, que parecen continuar hasta hoy en día, ya que como lo señala Martínez (2011), en la actualidad (siglo XXI), se aprecia una disparidad social que trae como consecuencia, y para el caso que aquí interés, severos problemas educativos para la población indígena, como lo son la deserción, el rezago educativo, o una baja apropiación de los contenidos o conocimientos.

Y es que los modelos educativos del nuevo siglo siguen continuando con prácticas erróneas que solo visibilizan el asimetrismo social en el que viven los pueblos originarios; enseñanza en español, aprendizaje de conocimientos occidentalizados, impartición de cátedra en lugares insanos o estructuralmente deficientes, o la enseñanza del aprendizaje mediante docentes que poco o nada tienen que ver con la idiosincrasia de los pueblos indígenas.

Que para el caso de la primaria de la comunidad de San Andrés Tianguistengo, y quizá por la cercanía con la cabecera municipal, esta ha podido solventar algunas de las características antes señaladas, es decir, se trata de una escuela en adecuadas condiciones estructurales, si se hace de lado la falta de más baños (solo hay dos) para los estudiantes, la ausencia de una barda perimetral que proteja a los niños y niñas de caer al barranco, y la deficiente conexión a internet siempre es necesaria para una mejor práctica educativa, sin embargo y como se explicara posteriormente, necesario es señalar que esta institución no ha sido ajena a los deficientes modelos educativos antes señalados, los cuales quizá han propiciado en la comunidad, la pérdida o el desuso de la lengua, de la forma de vestir, y de pensar, para ahora dar paso a una nueva ideología, la cual antes de la práctica educativa en español, quizás no sucedía, y es que como se señala posteriormente, en esta escuela se llegó a impartir cátedra a través del otomí, lo cual lleva a pensar que hubo un momento, pudo ser durante mediados del siglo XX, que se vislumbró un proceso educativo más propio a las características de la población de aquella época, la cual era mayormente hablante del otomí, lo cual no sucede ahora, ya que esta lengua ha ido perdiendo hablantes a través del tiempo, siendo así que ahora de los estudiantes entrevistados, solo dos mencionan saber alguna frase o palabra en otomí.

También se visibiliza en la comunidad las mismas características reinantes, a las de otros lugares o comunidades indígenas; una pobreza o pobreza extrema (en algunos casos), entre la gran mayoría de la población del lugar, una carencia o falta de obras de desarrollo como por ejemplo la pavimentación de calles, alumbrado público, una red eléctrica en toda la comunidad, o una red de drenaje, entre otros tantos aspectos, lo cual continúa visibilizando la marginación de los pueblos originarios en contraste con aquellos pueblos donde habita el mexicano mestizo, sin embargo también es necesario señalar que en el lugar continúan aún imperando prácticas ancestrales como el mano vuelta⁵, (la cual es una actividad comunal en donde se realizan trabajos principalmente de limpieza en el pueblo y sus alrededores), con motivo principalmente de la fiesta patronal,

⁵ El mano vuelta o tequio es considerada una práctica ancestral y valiosa que genera corresponsabilidad y cohesión social en los pueblos originarios, la cual permite la autonomía y la organización en estos lugares. Es parte de la fortaleza comunitaria en los pueblos para enfrentar adversidades, y por ende es una característica inherente a ellos.

además de prácticas como el del involucramiento de todos y todas las personas del lugar, para diversas actividades o necesidades que en el lugar se necesiten.

7.2 Condiciones de educabilidad en la comunidad de San Andrés Tianguistengo

De acuerdo con Tedesco (2002), el concepto de educabilidad refiere al conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones, que hacen posible, el poder asistir a una escuela.

Bajo esta premisa, elementos como; la condición socioeconómica, la educación escolarizada, y la condición sociocultural, son fundamentales, no solo para el ingreso, sino también para la permanencia, y el egreso de los estudiantes de las instituciones educativas

Por lo tanto, y en un acercamiento en la escuela primaria Pedro María Anaya, se observó, y registró mediante entrevistas a docentes, madres de familia, alumnos y alumnas, si los elementos antes mencionados, fungen como barreras para el proceso educativo del alumnado de quinto año que a esta escuela asisten.

La condición socioeconómica, la educación escolarizada, y la condición sociocultural, la cual incluye características particulares como la lengua o el idioma (que para el caso de estudio es el otomí), y el cómo se llevan a cabo las relaciones en base a la multiculturalidad y la interculturalidad en la comunidad, y en particular en aula de quinto año de la escuela, son elementos que están presentes durante el proceso de enseñanza, y que como se desarrollará posteriormente, en algunos casos deriva en barreras u obstáculos que provocan situaciones de rezago académico, dificultades para el acceso, la permanencia, o la terminación del nivel primaria, es decir, el nivel económico de los sujetos de estudio y sus familias, el nivel educativo – cultural de estudiantes y tutores, y las mismas características inherentes (usos y costumbres), de los niños y niñas de quinto año, así como de sus tutores, es muy diferente a la de los docentes que en la primaria de la comunidad de San Andrés Tianguistengo laboran, lo cual ha llegado a originar los problemas antes señalados.

La condición sociocultural: tradiciones, costumbres, usos, y el uso del otomí como medio de comunicación, son características particulares en la población de la comunidad, y que según con lo señalado por los entrevistados (docentes, tutores y alumnado), estas no representan algún conflicto o dificultad durante el proceso o el desarrollo de las trayectoria educativa de los estudiantes en la primaria, primero porque los docentes de la institución realizan sus prácticas derivado de las condiciones del lugar y de las personas.

Y segundo porque el idioma o el medio de comunicación tanto en el aula de quinto año, como en la escuela, se desarrolla a través del español, puesto que los docentes no hablan la lengua indígena, y el alumnado ya sólo conoce algunas palabras o frases en otomí, derivado de que la lengua indígena ha ido perdiendo hablantes en la comunidad.

Si bien no se observaron, ni identificaron muestras de discriminación o injusticia social, derivado de las interrelaciones entre docentes y la comunidad indígena, que llegasen luego a fomentar o a producir problemáticas educativas en la primaria, necesario es señalar que si se visibiliza este fenómeno de desigualdad, de injusticia social en la comunidad, puesto que esta presenta un abandono o atraso en obras sociales como lo son la carente instalación de una red de drenaje, la falta de luz en toda la comunidad, o la poca pavimentación de los caminos que ahí se encuentran, entre otras tantas. Se trata así de un lugar sumido en la marginación, lo cual refleja el asimetrismo social que impera en el estado (nación), y en aquellos entes u organismos encargados del bienestar social de toda la sociedad mexicana, y en especial la de los grupos más vulnerables, como lo son los pueblos originarios.

Sobre el proceso educativo desarrollado en el aula de quinto (y de la escuela), tutores y alumnado señalan no sentir ninguna muestra de discriminación hacia su idiosincrasia particular, que sus costumbres o usos, no producen un inadecuado proceder por parte de la docente del grupo, sino que más bien, el proceso de enseñanza hacia los niños y niñas, se origina a través del respeto mutuo.

No hay muestras de injusticia social derivado de actos de discriminación por motivos de pertenecer a una comunidad originaria, por ostentar usos o costumbres propias de este tipo de comunidades, las cuales son ajenas a grupos mestizos (como al que pertenece la docente de quinto año o el resto de la plantilla docente).

El proceso educativo en el aula de quinto, se desarrolla en un ambiente que propicia el intercambio de ideas, y el respeto por lo diverso o diferente, concluyendo así que actualmente no hay indicios que promuevan el rezago educativo por tales condiciones, ya que tanto tutores, alumnado y docentes, han señalado que se desarrolla la práctica educativa, en base a las características del lugar y de los niños y niñas, sin embargo, es necesario señalar (y como se detallara enseguida), que el nivel educativo de los estudiantes de quinto año, y según con información obtenida por los propios docentes entrevistados, es deficiente o baja, situación que ha sido recurrente en muchos ciclos escolares, derivado (según los docentes), de la falta de atención por parte de los tutores para con el proceso educativo de sus hijos e hijas, lo cual puede llegar a ser una consecuencia de la baja escolaridad de los tutores (la gran mayoría solo posee estudios de nivel básico), además del precario nivel socioeconómico (pobreza o pobreza extrema en algunos casos), de las familias, lo que a su vez repercute en una constante búsqueda de los tutores por empleos, que posteriormente deja muy pocos espacios o tiempos para que los padres dediquen a las actividades académicas de sus hijos e hijas, es decir, se trata de un problema estructural social, que repercute en rezago educativo, que después se refleja en trayectorias académicas truncas.

Respecto a la condición socioeconómica, se puede señalar y estar de acuerdo en torno a las investigaciones planteadas en este trabajo académico, respecto a las posibles o principales hipótesis que derivan en las problemáticas educativas de los pueblos originarios, que es la condición económica la principal causante del rezago educativo de estas personas, ya que para el caso de los estudiantes de San Andrés Tianguistengo y sus familias, y derivado de los empleos que ejercen y el pago que estos reciben (tutores), les imposibilita el poder tener

mejores condiciones que luego se reflejen en una mayor atención al proceso o trayectoria educativa de sus hijos e hijas.

La pobreza y la marginación es reinante en la comunidad, y es apreciable si uno observa la vestimenta de las personas, las casas en la comunidad, los pocos servicios ofrecidos en el lugar, así como muchas otras cuestiones que van desde la falta de seguridad, la deficiente infraestructura social, o la alta migración de las personas del lugar en busca de mejores oportunidades.

El nivel económico es la causa del rezago educativo en la población de estudio, puesto que la pobreza reinante en los hogares de los niños y niñas, dificulta primeramente, al inserción, luego la continuación, y finalmente la conclusión del nivel primaria, aunque necesario es agregar, que afortunadamente la institución educativa, ha puesto en práctica algunas acciones para evitar en la medida de lo posible, esta condición educativa (rezago), tan lamentable.

Finalmente y en cuanto a la metodología empleada para la obtención de información, se desarrollaron entrevistas semiestructuradas, que luego fueron aplicadas a docentes (5), madres de familia (7), y al alumnado de quinto año (10). Resaltando el hecho de que tales técnicas fueron elaboradas teniendo en cuenta las categorías y elementos anteriormente señalados, con el único fin de poder obtener información que pudiera ofrecer respuestas a la problemática educativa de los niños y niñas de quinto año de la comunidad de San Andrés Tlanguistengo.

De igual manera, es necesario mencionar que la información obtenida a través de las entrevistas, ha sido nutrida con la información que se produjo a través de las observaciones en campo, observaciones desarrolladas tanto en el aula, la escuela, y en la comunidad misma. Lo cual ha otorgado un mayor sustento a lo recabado en las entrevistas, ya que de esta forma, se puede llegar a obtener una resolución más válida sobre lo estudiado.

7.3 La condición sociocultural en la primaria

Este elemento al igual que los otros, incide en los procesos educativos, ya que como menciona Minota (2015), primeramente la parte social de este término, hace referencia a las características de cada sociedad, o grupo en particular, por ejemplo la lengua o idioma que hablan, y en cuanto a la parte cultural, esta hace referencia a los modos o costumbres que cada uno de estos grupos o sociedades posee.

Estas características, idioma y usos o costumbres inherentes de cada grupo social, se relacionarán luego en otro entorno (por ejemplo escolar), en el cual se hace uso de otro idioma y se tienen otros usos y costumbres, produciéndose así, quizás, posibles barreras o dificultades para la interrelación de grupos diversos, debido a las características particulares de cada uno de estos, que para el caso aquí investigado, la realización de faenas comunitarias, eventos religiosos, fiestas comunales, y el otomí como lengua nativa, son particularidades propias de la población de San Andrés Tianguistengo.

Según con los docentes, las madres de familia, y el alumnado, la idiosincrasia propia del lugar y sus habitantes, parece no tener un efecto negativo en las trayectorias educativas de los niños y niñas que asisten a la primaria, ya que aunque la población de la comunidad de San Andrés Tianguistengo, posee o conserva usos y costumbres arraigadas, que posteriormente transforman su realidad diaria, estas no se transforman en dificultades o barreras educativas.

“La fiesta patronal, es la principal, el grito, 2 de noviembre, hay también peregrinaciones del santo que va a El Fray”. 120424ab3

Aunque los diversos entrevistados (madres y alumnado), comparten la sensación o percepción de que la población de la comunidad sufre de discriminación, o de que son tratados de forma diferente, por personas ajenas a la comunidad, o en espacios fuera de la misma, lo cual ha originado en los adultos, niños y niñas, percepciones de incomodidad, sumisión o rechazo hacia estas personas y contextos, ajenas a sus percepciones, lo cual ha provocado

luego la pérdida del uso de la vestimenta tradicional, así como de la lengua originaria del lugar, el otomí, ya que del total de madres entrevistadas, 5 señalan solo saber palabras o frases, mientras que las otras dos, señalan desconocer por completo la lengua, mientras que en el caso del alumnado, solo dos alumnas, saben algunas palabras o frases en otomí, mientras que el resto, 8, señalan no saber nada, es decir, se aprecia una relación dispar entre la población de la comunidad, y la población y lugares ajenos a estos, lo que ha originado un desprendimiento y rechazo de las particularidades de esta población indígena, para adoptar aquellas que sean más parecidas a la de grupos mestizos.

Entrevistador:

¿usted cree que las personas de la comunidad se consideren indígenas?
“Algunas si, otras, la mayoría no. ¿Por qué? Por lo mismo de la discriminación, prefieren no identificarse como indígenas, sentirse más mexicano, más blanco, niegan sus tradiciones, no hablan ya el otomí, y se visten de otra forma”. 110424doc3

Las percepciones generales de inconformidad hacia personas y contextos ajenos, (que afortunadamente no se trasladan a situaciones de deserción escolar en la primaria de la comunidad, ni tampoco a la telesecundaria), y según con lo relatado por madres de familia, así como por otras personas de la comunidad, parecen influir de manera negativa cuando se desea estudiar a nivel medio superior (nivel que no se encuentra disponible en la comunidad), ya que como se ha descrito en el apartado de educación escolarizada, los tutores del alumnado, (así como la gran mayoría del resto de tutores de la escuela), solo poseen estudios básicos, educación telesecundaria, derivado precisamente de este fenómeno de inseguridad o discriminación hacia sus personas y sus ideales, por entes y lugares diferentes. El factor social parece no incidir de manera negativa en el proceso educativo en la primaria, ya como se ha señalado, y a pesar de la idiosincrasia propia del lugar y de sus habitantes, este no produce dificultades, ya que parece reinar un contexto de aculturación en el lugar, ya que como se ha explicado, hay una pérdida generacional de la lengua, o la forma de vestir tradicional, a fin de parecerse más a lo enseñado y aprendido desde las aulas, y el entorno normativo que les rodea.

7.3.1 Multiculturalidad e interculturalidad en el proceso educativo

El elemento y concepto de multiculturalidad, y según con Dietz y Mateos (2011), refiere a la visibilización de las diversas culturas o pueblos, y a las relaciones de poder que de estas emanan, para así atender las demandas de los diversos pueblos y culturas, y en especial la de grupos minoritarios (como los grupos indígenas).

Por otra parte, y según con Walsh (2009), interculturalidad refiere a un proceso basado en el derecho a la coexistencia pacífica (derivado de la relación de los diversos pueblos o culturas, y a las relaciones de poder que de estos emanan), lo cual implica el reconocimiento y respeto mutuo entre los diversos pueblos.

Multiculturalidad e interculturalidad son procesos que emanan derivado de la diversidad social y cultural en el país, son elementos que además hacen alusión si al tipo de relación que se emana de la interacción de grupos diversos, pero sobre todo, a que aquellas relaciones sean siempre simétricas, no asimétricas que luego produzcan invisibilización.

Los elementos antes mencionados hacen hincapié en el respeto a la diversidad de pensamiento, cultura, aprendizaje, y demás características que cada grupo social tenga, a fin de lograr un trato igualitario entre cada uno de estos, sin caer en injusticias sociales, o discriminación, que luego lleve al ostracismo social.

Ante lo cual, y según con el punto de vista de docentes, tutores, y del alumnado entrevistado, se señala que las relaciones entre docente – alumno (a), o docente – tutor, se dan siempre en un ambiente de respeto y amabilidad, en el que la discriminación por usos o costumbres, nivel económico, o posición social no existe, es decir, los entrevistados señalan que la práctica educativa se desenvuelve a través del reconocimiento de las diferencias entre los diversos grupos sociales, sin producirse luego casos de injusticia, o maltrato.

Entrevistador:

Y en cuanto a la forma de pensar, de hablar, ¿me podría usted maestra, comentar, como son en este sentido los niños y niñas que atiende, así como también, cómo eran sus exalumnos?

“La gran mayoría de ellos se dirige con respeto, solo que algunos por los usos y costumbres del pueblo son más retraídos, y en el caso de los exalumnos, pues era lo mismo, pensaban y se expresaban igual, que los niños de ahora, había un ambiente de respeto y valores”. 110324doc4

Entrevistador:

¿Cómo considera el trato, la forma de ser de los profes, para con los alumnos, con su nieta?

“Bien, nunca ha habido problemas, ellos respetan, y los niños los respetan”. 120424ab3

Entrevistador:

¿Cómo consideras que es el trato, la actitud, la forma de pensar y de hablar de los maestros y maestras hacia los niños?

“Bien, no hay problemas”. 050324alum5

Si bien dentro del grupo de quinto año, o en la institución misma, no se visualizan relaciones injustas entre docentes, alumnado y tutores, necesario es señalar (y como se ha comentado anteriormente), que si surgen disparidades o carencias en otros rubros, pues la mala alimentación, o el bajo nivel económico de la población, así como la carencia o deficiencia en los servicios básicos en la comunidad, reflejan demandas sociales que parecen pasar desapercibidas, lo cual ha provocado en esta comunidad, una marginación social, que por lo menos no perjudica la trayectoria académica de niños, niñas y adolescentes en el nivel básico educativo.

Y es que la incompleta pavimentación, el nulo sistema de drenaje, el servicio incompleto de luz, la deficiente conexión a internet, o el precario servicio de salud, han provocado entre la población entrevistada (madres y alumnado), percepciones de discriminación o injusticia hacia ellos, que desafortunadamente

son justificadas por los mismos, mediante dichos como; “porque somos indígenas”, o “porque vivimos lejos”, situación social que demuestra las desequilibradas relaciones o dinámicas de poder entre comunidades rurales o indígenas, y comunidades urbanas, o población mestiza, visibilizándose así un grave problema social histórico, que solo genera graves problemas, y que continua situando a los diversos pueblos originarios en el ostracismo social, que a su vez coadyuba a generar el rezago educativo.

Entrevistador:

¿Qué crees que piensen las personas que no son de San Andrés, de las personas de aquí?

“Pues que no somos como ellos. Porque aquí somos más pobres”.
050324alum1

Entrevistador:

¿cree que las personas de la comunidad sufran de discriminación? “Si”

¿Por qué cree que ocurra eso?

“Por la falta de recursos de la gente del pueblo, porque no tienen, tenemos dinero”. 050324mf1

Entrevistador:

¿Por qué sucede esto, que no tengan el servicio de agua de una forma más permanente?

“Porque la comunidad está hasta el cerro”. 050324mf1

7.3.2 La lengua indígena: el otomí en la comunidad de San Andrés Tianguistengo

San Andrés Tianguistengo como comunidad y población indígena, posee una de las principales características que representa a los pueblos originarios, y esta es la lengua o el idioma, ante lo cual, y primeramente la ONU (2004), nos señala que el concepto de pueblo originario o indígena, habla acerca de un conjunto de personas que está compuesto por comunidades, pueblos o naciones, los cuales preceden a las sociedad coloniales, o a las invasiones de sus territorios por

grupos sociales distintos a ellos, y que aún hoy en día, prevalecen en sus territorios, y que además, poseen como una de sus principales características, su propio idioma o lengua.

Por otra parte, necesario es señalar que la población de estudio en este trabajo, tiene como lengua originaria el otomí, lo que según con el Gobierno de México (2014), las lenguas originarias o lenguas indígenas son aquellas que proceden de los pueblos originarios en el territorio nacional, las cuales a su vez poseen un conjunto ordenado y sistemático de formas orales funcionales y simbólicas de comunicación.

Característica (lengua indígena), que puede llegar a presentar un problema de comunicación, y así producir problemas educativos (como el rezago o el abandono), si el proceso educativo dirigido por la docente en el aula emplea una lengua o idioma diferente, por ejemplo el español, y si el alumnado desconoce esta, y solo se comunica a través del otomí, sin embargo, y según con la información obtenida, el idioma no representa ningún problema que a la postre ocasione problemas educativos en el alumnado, ya que estos no hablan ni escriben ya en otomí, y solo se comunican en español.

Entrevistador:

¿alguna vez ha tenido algún inconveniente con algún maestro, maestra, por la forma de enseñar a su hija?

“No, nunca”. 120424mf5

Entrevistador:

¿usted habla o entiende el otomí?

“Solo conozco unas palabras”. 110424mf7

¿tú hablas o entiendes el otomí?

“Poquito”. 110324alum9

Los docentes de la escuela no hablan otomí, las clases se dan en español, el alumnado entrevistado (10 personas), y el resto de los estudiantes de la escuela,

se comunican en español, aunque necesario es señalar que si hay algunos niños y niñas que mencionan saber algunas frases o palabras en otomí.

Entrevistador:

¿Usted habla o entiende el otomí?

“No, nada”. 110424doc1

Por tal motivo, se puede concluir que la comunicación o el lenguaje no es impedimento para posteriores problemas educativos, ya que el otomí es una lengua que ha ido perdiendo hablantes en la comunidad, siendo solo los adultos mayores quienes aún hablan o se comunican en este idioma.

Aunque se puede señalar que quizá en algún momento se impartieron clases en la escuela, a través del otomí, con docentes indígenas, sin embargo, y según con la información obtenida, este hecho pudo haber ocurrido hace muchos años, ya que como se ha mencionado, esta lengua, ha ido perdiendo hablantes en la comunidad, siendo quizá la enseñanza educativa, un elemento propiciador del actual desuso del otomí en el lugar.

Entrevistador:

¿Sabe si se han dado clases en otomí antes en la escuela?

“En una ocasión una abuelita de una de mis ex alumnas me comentó que su papá o su abuelo, no recuerdo bien, recibían clases en otomí, pero pues, supongo que eso fue hace mucho tiempo”. 110424doc3

7.4 La educación escolarizada en la primaria

El elemento de la educación escolarizada, es otra condicionante que también predispone los procesos educativos, ante esto la UNESCO (2016), señala que la educación escolarizada es un derecho universal, para lo cual los estados deben garantizar de manera igualitaria, el acceso a aprendizajes inclusivos, equitativos, y de calidad, los cuales deben de ser gratuitos, para de esta forma nadie se quede rezagado.

Para el caso de los estudiantes de quinto año, que acuden a la primaria de San Andrés Tlanguistengo, los resultados hallados en los docentes, madres de familia, y en los propios niños y niñas, coinciden en señalar que de no ser por los plazos para el pago de inscripción a la escuela, sería difícil que los niños y niñas, pudiesen insertarse a la escuela

Entrevistador:

¿Cree que sea económicamente difícil para los niños y niñas, entrar a la escuela?

“Si y no, lo que pasa que son flexibles con las cuotas, la escuela, por eso no hay tanto problema, pero si el o los pagos fueran en una sola exhibición, entonces sí sería un problema”. 110424doc3

Entrevistador:

¿económicamente, le es difícil mantener a Ingrid en la escuela?

“A veces, porque mis otros hijos también hay que apoyarlos”
110424mf7

Por lo tanto, se ha identificado que el pago por inscripción no resulta ser una problemática, sin embargo, la permanencia de los niños y niñas en la escuela si lo es, ya que como se ha mencionado anteriormente, los tutores del alumnado, perciben bajos salarios, además de que en algunos casos, solo son las madres, quienes cargan con las responsabilidades económicas del hogar, lo cual dificulta aún más la permanencia de sus hijos o hijas en la institución educativa, aunado al hecho de que en algunos casos, no solo se tiene uno, sino dos o tres hijos en la primaria, o en otras instituciones educativas, lo cual también coadyuva a la posibilidad permanente del abandono escolar.

Entrevistador:

Y económicamente, ¿le es difícil mantener a Alma en la escuela?

“Si, bastante, ¿Porque? Por los gastos que hay tanto en la escuela como en la comunidad”. 050324mf1

Respecto a los contenidos y a la forma de realizar el proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela, parece ser y según con la información obtenida de las madres de familia, y el alumnado, que es un proceso donde está presente el diálogo cordial, y el respeto a la diversidad, con una enseñanza acorde a las características y condiciones del lugar.

Entrevistador:

¿Cómo considera el trato, la forma de ser de los profes, para con los alumnos, con su nieta?

“Bien, nunca ha habido problemas, ellos respetan, y los niños los respetan”. 120424ab3

Por otra parte, y según con los docentes, impera el ausentismo o la poca colaboración por parte de las madres de familia en el proceso de enseñanza de sus hijos e hijas (situación recurrente en cada generación de alumnos), lo cual atrae rezago en algunos estudiantes, (información que corrobora el propio alumnado), sin embargo, por disposiciones del sistema educativo, los docentes señalan imposible o muy difícil la expulsión, o el reprobamiento de aquellos alumnos o alumnas que presentan este problema, lo cual ha originado una permanencia y egreso del 100% del alumnado, sin embargo, esta situación del rezago de conocimientos en algunos estudiantes, parece cobrar relevancia o factura en otros niveles educativos, como lo es el nivel medio superior, ya que todos los tutores del alumnado sólo poseen estudios básicos, es decir, hasta la telesecundaria, señalando así que en algún momento, los ahora tutores, fueron alumnos y alumnas de algunos de los docentes entrevistados, los cuales (tutores), presentaban los mismos problemas de rezago, que ahora presentan sus hijos e hijas, lo cual hace posible suponer, que el alumnado de quinto solo logre concluir la educación telesecundaria, o tenga una educación trunca en el nivel medio superior.

Entrevistador:

¿Considera que el alumnado presenta problemas importantes, que puedan poner en riesgo su permanencia o egreso en la escuela?

“No, porque no se puede reprobar”. 110424doc1

En síntesis, madres de familia y alumnado señalan estar conformes con el proceso educativo, la escuela, o las instalaciones, señalando como único punto en contra de esta, la falta de más baños para el alumnado (solo hay dos, 1 para niños, y otro para niñas), y la ausencia de una barda perimetral, ya que la escuela se ubica cerca de un pequeño barranco, lo cual pone en riesgo la integridad física de las personas que ahí asisten.

Sin embargo, en el caso de los docentes, estos señalan falta de interés o ausentismo de los tutores para con el proceso educativo del alumnado, lo que atrae serios problemas de aprendizaje en los niños y niñas, provocando bajo aprovechamiento académico, lo que según los docentes debe provocar el reprobar, el cursar de nuevo un grado, sin embargo, por causa de la legislación del sistema (el cual hace burocráticamente muy difícil el reprobar), esto no sucede, sin embargo, el bajo aprovechamiento académico mostrado en la primaria, este provocando el estancamiento educativo, ya que la mayoría de los exalumnos, solo poseen estudios básicos, o medio superior, aunque necesario es señalar que el bajo aprovechamiento académico, no es la única razón para las fallidas trayectorias académicas.

7.5 La condición socioeconómica de la población

Según Hook *et al.* (2013), este concepto es una medida de la situación social de una persona, o un grupo, e incluye básicamente, los ingresos y la ocupación de este o estos.

Para el caso de los sujetos de la investigación (alumnado de quinto año), se han obtenido los siguientes hallazgos.

Los docentes, las madres de familia, y el mismo alumnado, coinciden en señalar que los hombres (esposos y padres), laboran principalmente en la construcción, como albañiles (9), habiendo solo un caso, en donde el hombre labora como comerciante de ropa, en cuanto a las madres, también se coincide por parte de

los entrevistados, que éstos se dedican en su mayoría, a las labores del hogar (5), como comerciantes de ropa, toppers, y verdura (3), o vendiendo tortillas (2).

“Mi mamá es ama de casa, y mi papá albañil”. 050324alum1

“No trabajo, soy ama de casa, y mi esposo trabaja en la construcción. Él es quien se encarga de los gastos, de lo que ocupe la casa y los niños”. 050324mf1

“La mayoría se dedica a la construcción, los padres, y al comercio las mamás”. 110424doc4

Las madres y los padres laboran en empleos informales, que para el caso de las madres (aquellas que trabajan), reciben sueldos diarios de \$120 a \$220, mientras que para el caso de los padres, quienes fungen como los principales sustentos económicos en los hogares, sus empleos reflejan sueldos diarios de \$220 a \$240, aunque en estos casos, necesario es señalar, que el trabajo de albañilería, muchas veces es, y según con lo comentado por los propios padres de familia, una labor por temporadas, es decir, un trabajo inestable, ya que se suele pasar semanas o meses sin empleo, o empleo solo por días, o semanas, lo cual también ha obligado a que los padres emigren fuera de la comunidad, y que la responsabilidad económica (en muchas ocasiones), recaiga en la madre o abuelos de los hijos e hijas.

La condición de inestabilidad económica presente, se transforma, y según con Hook *et al.* (2013), en una situación de precariedad (entre los padres y madres de familia), que deriva fundamentalmente de los bajos o escasos ingresos económicos, los cuales son un reflejo de los empleos mal remunerados en los que laboran, lo cual está y continuará situando a estas personas en una condición de pobreza.

Situación que ha sido constatada durante las observaciones a la comunidad, ya que este lugar presenta por ejemplo, casas a medio construir, con techos de láminas, bardas artesanales construidas de madera o con adobe, además de

también observarse una precariedad alimenticia entre los pobladores del lugar, los cuales consumen principalmente comida procesada, como gaseosas o sopas instantáneas, además de un verduras como calabaza, o maíz, las cuales cultivan en sus pequeñas parcelas.

Concluyendo así que la precaria condición económica de los tutores del alumnado, y como se explicará posteriormente, no parece provocar grandes dificultades para el ingreso (debido a diversas estrategias empleadas por la institución académica), de sus hijos e hijas a la primaria, sino más bien, las mayores dificultades se hallan en la permanencia de estos en la escuela, ya que la condición económica aunada al hecho de que muchas tutoras son madres solteras, asumiendo así ellas el rol de únicas proveedoras, provoca múltiples problemas o situaciones de constante riesgo de abandono de la escuela, sumado al hecho de que muchas de las tutoras tienen más de un hijo, lo cual aumenta los gastos, y como se ha señalado anteriormente, los ingresos son precarios, produciéndose así una constante situación de incertidumbre escolar, respecto a la asistencia o culminación del nivel primaria.

8. CONCLUSIONES

Se puede deducir que la principal problemática hallada, que a la postre origina malos resultados académicos, posibles deserciones, y en otros casos, dificultades para el ingreso a la primaria, es aquella que deriva de la condición económica de los tutores de los niños y niñas, ya que como se ha descrito, la condición de pobreza de los padres, producto de laborar en oficios mal pagados, o por temporalidad, ha provocado primeramente el abandono de estos hacia el aprendizaje de sus hijos e hijas, y es que como lo han mencionado los docentes entrevistados, muchos de sus estudiantes presentan severas deficiencias educativas, que de no ser por la normatividad del sistema educativo, la cual les dificulta el reprobado o expulsar, muchos de estos niños y niñas, repetirían años escolares, lo que a su vez, luego podría producir no solo el rezago, sino la deserción.

La condición de pobreza de los padres de familia, ha obligado que la institución académica, genere oportunidades más adecuadas al contexto familiar, para que así los tutores puedan cubrir con las cuotas de inscripción, u otros pagos que en la institución se requieren, ya que de no ser por esto, varios niños y niñas, se quedarían sin la posibilidad de estudiar la educación primaria.

La pobreza (o pobreza extrema en algunos casos), presente no solo en los tutores del alumnado de quinto año, sino en la gran mayoría de la población de la comunidad de San Andrés Tlanguistengo, origina no solo problemáticas educativas, sino además un enorme rezago social entre esta población, ya que la misma carece de una adecuada alimentación, no tienen un digno acceso al sistema de salud, o al esparcimiento, la misma comunidad carece también medios de transporte que les facilite el poder continuar estudiando, es decir, la condición económica se presenta como una barrera que impide el acceso a una justicia social para esta comunidad indígena.

Por lo tanto se señala así que el objetivo del trabajo de investigación se ha cumplido, es decir, el de ofrecer una panorama más completo sobre las dificultades educativas presentes no solo en el alumnado de quinto año de la

escuela primaria de la comunidad de San Andrés Tianguistengo, sino también (y sin temor a equivocarse), al de muchos otros niños, niñas, y adolescentes indígenas que viven en las diferentes regiones indígenas del país, ya que como se ha señalado en este trabajo académico, las condiciones presentes en la población de estudio; pobreza, discriminación, y rezago social, son características también presentes en otros grupos o pueblos originarios.

Por lo tanto es preciso enfatizar en el hecho de que las problemáticas educativas entre la población indígena, no derivan únicamente del erróneo modelo educativo que ha buscado y busca aculturizar a las comunidades indígenas a través de contenidos ajenos a su idiosincrasia, o mediante la práctica educativa encabezada por docentes ajenos a las condiciones donde se hallan sus centros educativos, sino que dichas situaciones (problemáticas educativas), de las personas indígenas derivan de un situación estructural, más global, que les continúa situando en el rezago educativo.

La asimetría social en la que viven los pueblos originarios del país, la cual les somete y les continúa atando en la invisibilización social, en la marginación, y por ende en un ostracismo social que les reifica, situación que no solo se ve reflejada en un rezago educativo, sino cultural, deportivo, alimenticio, político, etc., continua con el posicionamiento de la población originaria en los escalones o estratos sociales más bajos, de tal forma que con esta investigación se pueda llegar a visibilizar que si se quieren generar cambios en el ámbito educativo a favor o en busca de una erradicación de las dificultades que presentan las personas indígenas, necesario es reestructurar no solo el modelo educativo, sino la forma en cómo se concibe la relación con la personas indígenas, para a partir de este proceso se produzcan cambios favorables hacia esta comunidad.

Por otra parte se busca que este trabajo continúe contribuyendo a la comprensión de las problemáticas educativas presentes en la población indígena, que el presente pueda permitir actualizar y/o fundamentar estamentos previamente establecidos que prevalecen en la actualidad, señalando que a pesar de los esfuerzos emprendidos desde el estado, organizaciones civiles o particulares, la población indígena sigue presentando serias problemáticas

educativas en un nivel educativo (básico), que tiene sus inicios en el país desde hace ya muchos años.

Lo cual refleja, y como se ha mostrado aquí, el continuo mal proceder por parte de los dirigentes educativos, así como de los gobernantes, que han seguido promoviendo prácticas que continúan provocando la pérdida de las identidades de los diversos pueblos originarios que aún quedan en el país, que no han bastado los “buenos” esfuerzos, ya que estos continúan reflejando una visión etnocéntrica occidentalizada, que lo único que ha provocado no son solo problemáticas educativas, sino un rezago social entre las comunidades originarias.

Visión etnocéntrica que es plantada desde organismos internacionales que promueven un desarrollo ajeno a las condiciones o características de grupos vulnerables, como lo son los pueblos originarios, que parecen no tener cabida en las políticas del continuo desarrollo, ya que las personas indígenas, poseen capitales (culturales, económicos, políticos), diferentes a los “plenamente” reconocidos, provocando así una descontextualización que a la postre produce brechas cada vez más amplias de desigualdad, entre los pueblos “desarrollados” y las comunidades indígenas.

De igual manera, y como se ha mostrado en esta investigación, también hay prácticas o ejercicios desde particulares, tratando de lograr buenos procesos educativos hacia las personas indígenas, esfuerzos la mayoría de estos, encabezados o dirigidos por docentes indígenas, los cuales (obviamente), comprenden y asimilan de mejor forma las condiciones o características en las que se desarrollan los pueblos originarios, para de esta forma generar procesos educativos más acordes a ellos. Por lo tanto, necesario es señalar a los movimientos contestatarios como los que se producen en las comunidades de la sierra alta de Chiapas, en pro de alcanzar u obtener un mejor proceso educativo, y mejores condiciones sociales, lo cual permite visualizar la lucha constante por parte de los pueblos originarios (desde su propia condición y características), en busca de una obtención de mejores condiciones que les permitan salir del rezago en el que viven.

De igual manera se menciona que esta investigación presentó múltiples dificultades en el ejercicio en campo, derivado principalmente de las condiciones del lugar (zona montañosa), y las particularidades inherentes de esta; como lo son el clima, y el terreno, y las múltiples ocupaciones de los sujetos de estudio, fue complicado en ocasiones acceder tanto a la comunidad, como a los hogares propios, en donde en algunas ocasiones se realizaron las entrevistas tanto a las madres de familia, como a sus hijos o hijas, pero quizá la principal dificultad presentada en el ejercicio en campo, fue el hecho de que los entrevistados, principalmente las madres de familia, se sintieran con la confianza necesaria para poder relatar desde su punto de vista, aquellas condiciones en las que viven, y que luego les provoca a sus hijos e hijas, constantes dificultades educativas, sin embargo se visualiza en la comunidad un reinante sentimiento de progreso, de un continuar en busca de mejores oportunidades para los más jóvenes, lo cual refleja una vez más, las luchas o resistencias por parte de estos grupos vulnerables, en busca de una mejor y mayor visibilización que les haga alcanzar un mejor bienestar social, en conjunto con el sostenimiento de sus características particulares, como lo son el aprecio o la valorización por sus tradiciones o costumbres.

Finalmente se señala que aunque este trabajo solo es el reflejo de una comunidad indígena determinada, y que por lo tanto lo aquí señalado puede no ser el reflejo de las demás comunidades indígenas en el país, parece y sin temor a equivocación, que puede ser lo contrario, es decir, se puede señalar que lo aquí descrito, seguramente estará presente (en mayor o menor medida), en otras comunidades indígenas, ya que el modelo educativo, los contenidos, o la elección de los docentes en las aulas, deriva de las políticas educativas de la SEP, el cual es el organismo educativo reinante en el país, y el que señala la dirección o rumbo del país en esta materia.

Por otra parte, este trabajo deja abiertos varios campos de estudio a futuro, como lo son el inicio o el término de la educación en otomí en la comunidad, por qué sucedió esto, y como este proceso quizá pudo colaborar con la pérdida de la lengua originaria en la comunidad, además del desprendimiento o desuso de

algunas otras prácticas ancestrales en este lugar, además de poder realizar también estudios en las personas, sobre sus trayectorias educativas en otros niveles educativos, como lo son el medio superior o el superior, enfocando o relacionando dichos trabajos con lo descrito por los docentes de la primaria, es decir, en el rezago académico en el nivel básico como futura condicionante para la deserción, que origina luego una educación trunca.

9. REFERENCIAS

Aguilar Gil, Y. E. (2018). *Nosotros sin México: naciones indígenas y autonomía*. Nexos. <https://cultura.nexos.com.mx/author/yasnaya-elena-aguilar-gil/>

Banco Mundial. (2023, 06 de abril). *Pueblos indígenas*. <https://www.bancomundial.org/es/topic/indigenouspeoples>

Baronnet, B. (2009). *Autonomía y educación indígena: Las escuelas zapatistas de las cañadas de la selva Lacandona de Chiapas, México*. [tesis de doctorado, El Colegio de México A. C. y Université Sorbonne Nouvelle - Paris III]. El Colegio de México A. C. y Université Sorbonne Nouvelle - Paris III.

Beltramín Arellano, F. M. (2010, septiembre 13, 14 y 15). *Docentes. Condiciones de educabilidad. Un tema pendiente en la formación inicial docente*. Congreso Iberoamericano de Educación. METAS 2021. Buenos Aires, Argentina. https://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/DOCENTES/RLE2605_Beltramin.pdf

Bertely Busquets, M. (2000). Investigación etnográfica en escuelas y salones de clases: la entrada al campo. En *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar* (1ª ed., pp. 43-62). Paidós.

Bertely Busquets, M. (2002). *Panorama histórico de la educación para los indígenas en México*. CIESAS. http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm

Besalú Costa, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Síntesis, S.A.

Bracho González, T., y Hernández Fernández, J. (2009, septiembre 21-25). *Equidad educativa: avances en la definición de su concepto* [Ponencia]. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_10/ponencias/1852-F.pdf

Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed.). Oxford.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019). *LEY GENERAL DE EDUCACIÓN*.

Castellanos Mariano, R. L., y Sánchez Villalobos, R. (2002). *Educación Básica indígena: Gestión con resultados* (1^a ed.). Dirección General de Educación Indígena. DGEI.

CEPAL., UNICEF., UNFPA., y AECID. (2011). *Contar con todos. Caja de herramientas para la inclusión de pueblos indígenas y afrodescendientes en los censos de población y vivienda. Módulo 3. ¿Quiénes son los pueblos indígenas y afrodescendientes?: el difícil arte de contar*. Naciones Unidas.

Comboni Salinas, S., y Juárez Núñez, J. M. (2020). *Interculturalidad y diversidad en la educación. Concepciones, políticas y prácticas*. (1^a ed.). Universidad Autónoma Metropolitana.

Coneval. (2019). *La pobreza en la población indígena de México, 2008 – 2018*. https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/Pobreza_Poblacion_indigena_2008-2018.pdf

Coneval. (2022). *Educación para la población indígena en México: el derecho a una educación intercultural y bilingüe* (1^a ed.). Coneval.

Consejo Estatal para la Cultura y las Artes. (2016). *Lenguas Indígenas*. http://www.hidalgo.gob.mx/page/estado/lenguas_indigenas

Coombs, P., y Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty. How nonformal education can help*. (1^a ed.). THE JOHNS HOPKINS UNIVERSITY PRESS.

COPRED. (2022). *PERSONAS Y COMUNIDADES INDÍGENAS (Actualización, abril 2022)*. COPRED.

<https://copred.cdmx.gob.mx/storage/app/media/personas-indigenas-en-la-ciudad-de-mexico-2022-final.pdf>

Corona Berkin, S. (2020). *Producción horizontal del conocimiento (1ª ed.)*. CALAS. MARIA SIBYLLA MERIAN CENTER.

Corona, S. (2008). Políticas educativas y libros de la SEP para indígenas. *Revista Electrónica Sinéctica*,(30),1-14.

De Ibarrola, M. (1998). XX. La formación de los profesores de educación básica en el siglo XX. En L.S. Pablo (Coord.), *Un siglo de educación en México II* (pp. 230-270). Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/ Fondo de Cultura Económica.

De la Cruz Flores, G. (2022). Política educativa y equidad: desafíos en el México contemporáneo. Education Policy and Equity: Challenges in Contemporary Mexico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*,52(1),71-92. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.1.468>

Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas (2010). *La situación de los pueblos indígenas del mundo*. https://www.nacionmulticultural.unam.mx/portal/pdf/documentos_interes/130520_situacion_pueblos_ind_mundo.pdf

Dietz, G. y Mateos Cortés, L. S. (2011). *Interculturalidad y educación. Interculturalidad en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos (1ª ed.)*. Secretaría de Educación Pública. Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.

Dietz, G. (2012). Pedagogías de identidad. En *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación (1ª ed., pp. 117-122)*. Fondo de Cultura Económica.

Durán González, R. E., y Raesfeld, L. (2011). *Presencia étnica en la escuela urbana de Pachuca Hidalgo: repensar el modelo educativo para una verdadera inclusión social en la escuela* [Sesión de Congreso]. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación 2011. Universitat de Barcelona, Barcelona, España. <https://www.cite2011.com/wp-content/Comunicaciones/A+R/039.pdf>

Durán González, R. E. y Raesfeld, L. (2022). Situación educativa de niñas y niños indígenas en Pachuca, Hidalgo. En H.H. Edmundo (ed.), y M.D. Manuel Alberto (coord.), *La infancia: avances y desafíos. Un acercamiento desde las ciencias sociales*. (1ª ed., pp. 107-126). Consejo Editorial.

Duschatzky, S. (1996). De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad. *Propuesta Educativa*, 7(15), 45-49.

Fernández Ham, P., Tuirán Gutiérrez, A., Ordorica Mellado, M., Salas y Villagómez, G., Camarena Córdova, R. M., y Serrano Carreto, E. (2006). *Informe sobre desarrollo humano de los pueblos indígenas de México 2006*. Comisión Nacional para el desarrollo de los pueblos indígenas y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. http://cdi.gob.mx/idh/informe_desarrollo_humano_pueblos_indigenas_mexico_2006.pdf

Ferrão Candau, V. M. (2013). Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. En W. Catherine (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo I* (1ª ed., pp. 145-164). Abya-Yala.

Formichella, M. M. (2014). Índice de Inequidad Educativa Básica. Una propuesta de medición de la Equidad Interna en Latinoamérica. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(1), 1-23. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n1.2014>

Formichella, M. M., y Krüger, N. (2019). Condiciones de educabilidad y resultados escolares en barrios vulnerables de la ciudad de Bahía Blanca, Argentina. *Educability conditions and school results in vulnerable neighborhoods*

of the city of Bahía Blanca, Argentina. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*,14(1),89-118. <https://doi.org/10.14198/OBETS2019.14.1.03>

Fregoso Centeno, A. (2015). Infancias, escuela y educación. Pensar la tríada y sus desbordamientos. *Diálogos sobre Educación. Temas actuales en investigación educativa*,10(6). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i10.282>

Gallardo Gutiérrez, A. L. (2018). El referente identitario del *currículum* de la educación básica mexicana: causas y consecuencias de la injusticia curricular. *Educação Unisinos*,22(1). <http://doi.org/10.4013/edu.2018.221.08>

Gámez Montes, V., Maldonado Salazar, I., Bello Jiménez, E., Velázquez Rosendo, B., Ayala, M., García Rosendo, L. V., y Serrano Carreto, E. (2006). *Regiones indígenas de México*. (1ª ed.). Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

García, J. L., Torres, B. R. y Ortiz, Z. (2021). Educar en contextos críticos: pobreza, desigualdad y violencia en el estado de Guerrero. En G. José Luis, S. Stefano y R. Cesar (Coords.), *Por lo complejo del sur. Apuntes sobre territorio, participación e interculturalidad* (1ª ed., pp. 65-86). Universidad Autónoma de Guerrero.

Gobierno del Estado de Tlaxcala. (2013). *Reglamento de control escolar para las instituciones públicas estatales y particulares con reconocimiento de validez oficial de estudios que imparten educación del tipo medio superior en las modalidades escolarizada, no escolarizada y mixta, dependientes de la dirección de educación media superior y superior de la secretaría de educación pública del estado de Tlaxcala*. Gobierno del Estado de Tlaxcala. https://cri.saludtlax.gob.mx/images/NORMATIVA_20/REGLAMENTO_CONTROL_ESCOLAR

Gobierno de México. (2014). *ACUERDO mediante el cual se aprueban los Lineamientos que los sujetos obligados deben seguir al momento de generar*

información, en un lenguaje sencillo, con accesibilidad y traducción a lenguas indígenas. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5425535

Hernández Ramírez, Z. (2016, 22 de septiembre). *Educación Indígena* [Conferencia]. Seminario Internacional “Evaluación y diversidad: justicia y equidad en la evaluación educativa”. Panel de especialistas: Cultura, procesos cognitivos y evaluación. México. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/Word_Zosimo_Hernandez.pdf

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). McGraw Hill.

Hook, C.J., Lawson, G. M., y Farah, M.J. (2013). La condición socioeconómica y el Desarrollo de las funciones ejecutivas. *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*, <https://www.encyclopedia-infantes.com/funciones-ejecutivas/segun-los-expertos/la-condicion-socioeconomica-y-el-desarrollo-de-las-funciones>

INEE. (2015). *Resultados nacionales 2015. Lenguaje y comunicación*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

INEGI. (2015). Etnicidad. *En Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015. Estados Unidos Mexicanos*. (1ª ed., pp. 57-76). Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

INEGI. (2021). *Censo de Población y Vivienda 2020. Marco conceptual* (1ª ed.). INEGI.

INEGI. (2022). *Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas*. INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_PueblosInd22.pdf

INEGI. (2023, 30 de Junio). *Archivo histórico de localidades geoestadísticas*. <https://www.inegi.org.mx/app/geo2/ahl/>

Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (2017). *Estimaciones a nivel municipal. Cuadro 1. Población total e indígena de 3 años y más y características*. INPI.

<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/239924/05-cuadro-01.pdf>

Juárez Núñez, J. M., y Comboni, S. (2007). La educación en el medio indígena: ¿modelo de neodominación o promesa de liberación?. *El Cotidiano*, 22(146), 61-72. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32514608>

Kent, R., y Ramírez, R. (1998). XXII. La educación superior en el umbral del siglo XXI. En L.S. Pablo (Coord.), *Un Siglo de Educación en México Tomo II*. (298-324). Fondo de Cultura Económica.

López Callejas, S. (2004). *El impacto de la propuesta de educación intercultural bilingüe en la escuela primaria "Guadalupe Victoria", de la comunidad del Boxo, Cardonal, Hidalgo (un estudio de caso)* [tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. Universidad Pedagógica Nacional.

López, N., y Tedesco, J. C. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación/UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371338>

Martínez Buenabad, E. (2011). *La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías*. [Ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 12. Multiculturalismo y Educación, Puebla, México.

https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/1004.pdf

Martínez Cobo, J. (1986). "Who are the indigenous peoples? A working definition", *International Work Group for Indigenous Affairs*.

<https://iwgia.org/en/?view=article&id=340:a-working-definition-by-jose-martinez-cobo&catid=143&highlight=WyJtYXJ0XHUwMGVkbmV6liwibWFydFh1MDBIZG5leidzliwiY29ibyIsImNvYm8ncyIsImoiLCJqJ2toYW5kliwiaid1bmUiLCJtYXJ0aW5cdTAwZTI6IGNvYm8iXQ==>

Mendoza Mendoza, S. (2010). El impacto de la educación indigenista en las formas de organización para la acción política. El consejo supremo hñahñú (CSH) en el estado de Hidalgo. En R.S. Carlos Rafael y R. Lydia (Coords.) *Hidalgo: Educación, Cultura y Sociedad* (1ª ed., pp. 9-32). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Minota Ramírez, C. (2015). *Condiciones socioculturales que inciden en la convivencia escolar de los estudiantes de décimo grado de la institución educativa los tucanes, sede internado bellavista del municipio de puerto concordia, meta* [tesis de maestría, Universidad de Santo Tomás de Aquino]. Repositorio Institucional. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/3249/Minotacristian2015.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Monje Álvarez, C. A. (2011). Técnicas e instrumentos para la recolección de datos cualitativos. En *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica* (1ª ed., pp. 149-164). Universidad Surcolombiana. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Programa de Comunicación Social y Periodismo. NEIVA.

Moreno, B., Garret, G., y Fierro, U. (2006). *OTOMÍES DEL VALLE DEL MEZQUITAL*. (1ª ed.). Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

Muñoz Cruz, H. (1999). Política pública y educación indígena escolarizada en México. *Scielo*, 19(49). <https://doi.org/10.1590/S0101-32621999000200005>

Ochoa Cervantes, A. (2019). El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión. The type of participation promoted in schools is a

constraint factor for inclusive education. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 14(2)184-194. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.03>

Olivera Campirán, M. (2005). *Evolución histórica de la educación básica a través de los proyectos nacionales: 1921-1999*. http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_6.htm

Organización Internacional del Trabajo. (1989). *Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/30118/Convenio169.pdf>

Organización de las Naciones Unidas. (1998). *Declaración de las naciones unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. Naciones Unidas. https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf

Organización de las Naciones Unidas. (2004). *EL CONCEPTO DE PUEBLOS INDÍGENAS*. https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/workshop_data_background_es.htm

Organización de las Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Organización de las Naciones Unidas. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf

Parra Sabaj, M. E. (2005). *Fundamentos epistemológicos, metodológicos y teóricos que sustentan un modelo de investigación cualitativa en las ciencias sociales* [tesis de doctorado, Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Facultad de Filosofía y Humanidades]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/105957>

Patricia Tovar, M. (2004). Estudio sobre la educación para la población rural en México. En *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia,*

Honduras, México, Paraguay y Perú (pp. 265-324). FAO - UNESCO - DGCS ITALIA - REDUC.

Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes. (2018). *Resultados de los alumnos evaluados en nuestra escuela*. <http://168.255.121.179/PLANEA/Resultados2018/Basica2018/R18baCCTGeneral.aspx>

Proed. (2021). *Nueva escuela mexicana*. <https://www.proeducacion.org.mx/nueva-escuela-mexicana/>

Pueblos de México. (2022, 19 de noviembre). *San Andrés Tlanguistengo (Hidalgo)*. <https://mexico.pueblosamerica.com/i/san-andres-tlanguistengo/>

Raesfeld L. (2009). Niños indígenas en escuelas multiculturales. Pachuca, Hidalgo. *Trayectorias*,11(28),38-57.

Retamozo, M. (2012). “Constructivismo: Epistemología y Metodología en las ciencias sociales”. En T. Enrique de la Garza y L. Gustavo. (Coords.), *Tratado de metodología de las ciencias sociales: Perspectivas actuales*. (pp. 373-396). Fondo de cultura económica.

Robles, M. (2014). *Educación y sociedad en la historia de México* (18ª ed.). Siglo veintiuno editores.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe. https://cesaraguilar.weebly.com/uploads/2/7/7/5/2775690/rodriguez_gil_01.pdf

Rodríguez, G. (2023). *La Nueva Escuela Mexicana*. <https://www.jornada.com.mx/2023/04/07/opinion/010a2pol>

Rodríguez Solera, C. R. (2008). El éxito escolar de alumnos en condiciones adversas. *Revista Latinoamericana de Estudios*,XXXVIII(1-2),81-106.

Rojas Trujillo, G. (2012). Interculturalidad y pedagogía diferenciada: senderos compartidos. *Polis. Revista Latinoamericana*,(31),1-10.

Ruiz, M. (2010). Usos y costumbres desde el sentir de las mujeres. *Latinoamérica en el Centro*. <https://www.latice.org/kvin/es/noalkv1007es.html>

Sánchez Regalado, N. P. (2012). El currículo de la educación básica en México: Un proyecto educativo flexible para la atención a la diversidad y el fortalecimiento de la sociedad democrática. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*,10(4),150-163.

Sandoval Forero, E. A., y Montoya Arce, B. J. (2013). La educación indígena en el Estado de México. *Papeles de Población*,19(75),1-28.

Schmelkes, S. (2005). La desigualdad en la calidad de la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXV,(3-4),13-38.

Schmelkes, S. (2013). Educación y pueblos indígenas: problemas de medición. *Realidad, Datos y Espacio. Revista Internacional de Estadística y Geografía. Reality, Data and Space. International Journal of Statistics Geography.*,4(1), 5-13.

Secretaría de Educación Pública. (2014, 1 de enero). *Educación inicial*. <http://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/educacion-inicial>

Secretaría de Educación Pública. (2023). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general*. Secretaría de Educación Pública.

https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/030623_La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_COSFAC.pdf

Secretaría de Gobernación. (2022). *ACUERDO número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#gsc.tab=0

SNTE y UNESCO. (2016). *Estrategias didácticas. Guía para docentes de educación indígena*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

Tedesco, J. C., y López, N. (2013). Diez años después. Comentarios tras una relectura del artículo “Algunos dilemas de la educación secundaria en América Latina”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 10-32.

Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?: iguales y diferentes* (1ª ed.). Fondo de Cultura Económica.

Ukeda, H. (2003, 27-29 March). Schooling, Language and Poverty: Education and Indigenous People in Mexico.

UNESCO. (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

UNICEF México y CIESAS. (2011). *Voces de jóvenes indígenas. Adolescencias, etnicidades y ciudadanías en México*. UNICEF/CIESAS. https://poblacion-indigena.iniciativa2025alc.org/wp-content/uploads/2017/04/04_mx_Voces_de_los_jovenes_indigenas-1.pdf

UNICEF México. (2014). *Niñez indígena en México*. http://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos_6904.htm

UNICEF México. (2018). 4.2 Niños, niñas y adolescentes indígenas. En, *LOS DERECHOS DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA EN MÉXICO* (pp. 63-65). Fondo de las Naciones Unidas para la infancia. UNICEF México.

Vargas, M. (1994). *Educación e ideología, Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos 1964-1982*. CIESAS.

Villegas Mariano, A. (2019). *Influencia del origen cultural de los estudiantes indígenas en su incorporación a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: el caso en Ciencias de la Educación* [tesis de licenciatura, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo]. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. <http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/bitstream/handle/231104/4073/AT23711.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época* (1ª ed.). Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador. Abya-Yala.

Zarco Martínez, D. M. (2006). *La obra educativa de Jaime Torres Bodet* [tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://200.23.113.51/pdf/23191.pdf>

10. ANEXOS

10.1 Guía de entrevista semiestructurada para el alumnado de quinto año de la primaria de la comunidad de San Andrés Tianguistengo, Hidalgo

Edad: _____ Sexo: F () M () Fecha: _____ de 2024

Tiempo aproximado de la entrevista: 15 minutos

Dirigido a: alumnos y alumnas de quinto año que asisten a la escuela primaria de San Andrés Tianguistengo

Objetivo de la entrevista: Conocer cuáles son las ideas o razones que tienen los niños y niñas respecto a las problemáticas que tuvieron o no para poder ingresar a la primaria, así como también sobre las dificultades que tienen o no para seguir en la misma

Introducción: Hacer una descripción general del proyecto al entrevistado o entrevistada, señalar los propósitos, los participantes elegidos, y la utilización de los datos de las entrevistas, para después firmar una carta de consentimiento sobre lo anteriormente señalado.

Preguntas

¿Qué tal tu día?, ¿Cómo has estado?

Eje temático: Condición económica

Conocer los aspectos económicos que originan las posibles barreras de acceso y permanencia en el nivel primaria, por parte los niños y niñas de quinto año

Preguntas

Me podrías comentar en qué trabaja tu mamá

¿Y en qué trabaja tu papá?

¿Sabes quién da dinero para los gastos de tu casa, la luz, la comida, para comprar tu ropa?

¿Platícame cómo es tu vida, que comes, si vas de paseo, al cine, si cuidas animalitos, que haces en tu casa y tiempo libre?

¿Consideras que económicamente te fue difícil entrar a la escuela? ¿Por qué?

¿En tu casa cuentan con luz e internet?

¿tu casa cuenta con servicio de agua potable, o de pozo, o no cuenta con el servicio de agua?

¿Cada cuánto tiempo llega el agua a tu casa?

¿en tu casa cuentan con drenaje o fosa séptica?

¿el camino para llegar a tu casa es de tierra o está pavimentado?

Me puedes describir, de que esta echa tu casa, si es block, de láminas, o de ladrillo

¿Tu vives en casa propia de tus papás?

Me podrías decir ¿cuántas personas viven contigo?

Eje temático: Condición educativa

Identificar los aspectos académicos de los niños y niñas de quinto año, para conocer si estos originan barreras de acceso y permanencia en el nivel primaria

Preguntas

¿Tienes problemas educativos (vas mal en alguna materia) para seguir en la escuela? ¿Por qué sucede esto?

¿Alguna vez has pensado en dejar la escuela por motivos educativos (vas mal, no te llevas bien con el maestro (maestra) o compañeros, no le entiendes a las clases)? ¿Por qué?

¿Crees que termines de estudiar la primaria? ¿Por qué crees esto?

¿Continuarás estudiando después de la primaria?

¿te gustaría poder asistir a la universidad, tener una carrera?

¿Cómo consideras que es el trato y la actitud de tus compañeros y compañeras contigo?

¿Cómo consideras que es el trato y la actitud de los profesores y las profesoras contigo?

¿Qué piensas de la forma de ser (actuar, pensar, hablar), de los profesores, profesoras, y de tus compañeros?

¿Qué piensas acerca de la escuela, de los salones, del patio, los baños, la cancha?

¿Sabes si alguna vez se dieron clases en otomí en la escuela?

¿Tienes o has tenido algún problema o inconveniente con la forma de enseñar de los maestros y maestras en esta escuela? ¿Cuáles y por qué pasó esto?

Me podrías decir, ¿qué estudios tienen tus papás, si estudiaron la universidad, el bachillerato, o a lo mejor solo la telesecundaria?

Eje temático: Condición sociocultural

Identificar los aspectos socioculturales de los niños y niñas de quinto año de la comunidad de San Andrés Tianguistengo, para conocer si estos originan barreras de acceso y permanencia en el nivel primaria

Preguntas

¿Consideras que en tu comunidad todos se apoyan unos a otros? ¿Por qué?

¿Qué costumbres o tradiciones hay aquí en San Andrés?

¿Qué tipo de obligaciones tienen las personas que viven aquí?

¿vives con tu papá y tu mamá?

¿En tu casa hay alguna persona que hable otomí? ¿Cuántos?

¿Por qué crees que en tu casa no hay nadie que hable otomí?

Me podrías comentar si en la comunidad hay personas que hablen otomí

¿Tu hablas o entiendes el otomí?

¿te consideras una persona indígena?

¿Por qué?

¿alguna vez te has sentido discriminado?

¿En dónde fue?

¿Por qué crees que pasó eso?

¿Qué crees que piensen las personas que no son de San Andrés de este lugar y de las personas que aquí viven?

¿consideras que hace falta algún servicio o recurso en tu comunidad?

¿Qué cosa?

¿Por qué crees hace falta?

Ideas más importantes u observaciones

10.2 Guía de entrevista semiestructurada para profesores y profesoras de la primaria de la comunidad de San Andrés Tianguistengo, Hidalgo

Edad: _____ Sexo: F () M () Años laborando en la escuela: _____

Fecha: _____ de 2024

Tiempo aproximado de la entrevista: 20 minutos

Dirigido a: profesores y profesoras que laboran en la primaria de la comunidad de San Andrés Tianguistengo

Objetivo de la entrevista: Identificar las dificultades que los profesores y profesoras de la primaria de la comunidad de San Andrés Tianguistengo, han detectado como las principales condicionantes para que los niños y niñas presenten o tengan problemas de inserción o de permanencia en la primaria

Introducción: Hacer una descripción general del proyecto al entrevistado o entrevistada, señalar los propósitos, los participantes elegidos, y la utilización de los datos de las entrevistas, para después firmar una carta de consentimiento sobre lo anteriormente señalado.

Preguntas:

¿Qué tal su día?, ¿Cómo le ha ido esta semana con los alumnos y alumnas?

Eje temático: Condición económica

Conocer los aspectos económicos de los niños y niñas de la comunidad de San Andrés Tianguistengo, que originan las posibles barreras de acceso y permanencia en el nivel primaria, según el punto de vista de los profesores y profesoras

Preguntas

Me podría usted comentar en qué cree que laboren los padres o tutores de sus alumnos y alumnas

¿Quién considera usted que sea el sustento en los hogares de sus alumnos y alumnas?

Me podría comentar, ¿Cómo cree que sea la vida del alumnado en sus casas, que comen, si van de paseo, al cine, o si cuidan animalitos?

Me podría comentar, ¿Cómo cree que sea la vida de sus ex alumnos y ex alumnas, que comen, si van de paseo, al cine, o si se dedican a cuidar animales en sus casas?

¿Usted considera que es económicamente difícil para las personas que quieren estudiar la primaria en esta comunidad, entrar en esta escuela? ¿Por qué?

¿usted cree que las casas de aquí cuenten con el servicio de luz e internet?

¿cree usted que en las casas de sus alumnos y alumnas haya servicio de agua potable, o de pozo, o definitivamente no se cuente con el servicio de agua?

¿sabe usted si las casas de sus alumnos y alumnas cuentan con drenaje o fosa séptica?

¿De qué materiales creó usted que estén construidas las casas de sus alumnos y alumnas?

¿Sabe usted si el alumnado vive en casas propias de sus padres?

Eje temático: Condición educativa

Identificar los aspectos académicos de los niños y niñas de la comunidad de San Andrés Tlanguistengo, desde el punto de vista de los profesores y profesoras, para conocer si estos originan barreras de acceso y permanencia en el nivel primaria

Preguntas

Considera usted que el alumnado presenta problemas educativos significativos que pongan en riesgo su permanencia y egreso de la escuela. ¿Por qué?

¿Cree usted que sus alumnos y alumnas continúen estudiando después de la primaria? ¿Por qué?

¿usted considera que sus alumnos y alumnas terminaran obteniendo una carrera? ¿Por qué?

Podría describir, ¿Cómo se desarrolla (actúa) el estudiantado en la escuela?

Podría describir, ¿Cómo se desarrollaba (actuaba), en la escuela el estudiantado que ya dejó o egresó de la primaria?

¿Cuál considera usted que sean las dificultades educativas que presenta el estudiantado para poder acceder a la institución?

¿Cuál considera usted que fueron las dificultades educativas que presentó el estudiantado que desertó o egresó de la primaria, para poder acceder a la escuela?

¿Cuál considera usted que sean las dificultades que presenta el estudiantado para poder permanecer en la institución?

¿Cuál considera usted que fueron las dificultades que presentó el estudiantado que desertó o egresó de la primaria, para poder permanecer en la institución?

Podría describir, ¿Cómo considera que es la relación entre usted, el alumnado, y los padres o tutores de estos?

Podría describir, ¿Cómo considera que fue la relación entre usted, y el alumnado que desertó o egreso de la primaria, y los padres o tutores de estos?

Podría usted describir la forma de ser de sus alumnos y alumnas, es decir, cómo actúan, lo que piensan, su forma de hablar

Podría usted describir la forma de ser, de sus ex alumnos y ex alumnas que desertaron o egresaron de la primaria, es decir, cómo actuaban, lo que pensaban, su forma de hablar

Podría mencionar, ¿Cómo es el trato de la plantilla docente con los alumnos y alumnas?

Podría mencionar, ¿Cómo fue el trato de la plantilla docente con los ex alumnos y ex alumnas que desertaron o egresaron de la primaria?

¿Sabe usted si alguna vez se dieron clases en otomí en esta escuela?

¿Alguna vez ha tenido problemas o inconvenientes con el alumnado respecto a su forma de enseñar? ¿a qué se debió esto?

Me podría comentar, ¿qué estudios considera usted que tienen los tutores o los padres del alumnado, si estudiaron la universidad, el bachillerato, o a lo mejor solo la telesecundaria?

Eje temático: Condición sociocultural

Identificar los aspectos socioculturales de los niños y niñas de la comunidad de San Andrés Tianguistengo, desde el punto de vista de los profesores y profesores, para conocer si estos originan barreras de acceso y permanencia en el nivel primaria

Preguntas

¿usted considera que la población de esta comunidad se involucra, se apoyan los unos a los otros? ¿a qué se debe eso?

¿podría describir qué tipo de tradiciones, costumbres u obligaciones permean en esta comunidad?

¿Cómo considera usted que estén conformados los hogares en la comunidad?

¿Considera usted que San Andrés Tlanguistengo sea una comunidad indígena otomí? ¿Por qué?

¿Cuántas personas considera que hay en el pueblo que hablen otomí?

¿Usted habla o entiende el otomí?

¿usted cree que las personas de la comunidad se consideren indígenas?

¿Por qué?

¿cree usted que el alumnado, o que las personas de la comunidad sufran de discriminación?

¿en qué lugares o situaciones?

¿Por qué cree que pasa eso?

¿considera que hace falta algún servicio o recurso en la comunidad?

¿Cuál?

¿y porque cree que pase esto?

Ideas más importantes u observaciones

10.3 Guía de entrevista semiestructurada para tutores del alumnado de la primaria de la comunidad de San Andrés Tlanguistengo, Hidalgo

Edad: _____ Sexo: F () M () Fecha: _____ de 2024

Tiempo aproximado de la entrevista: 15 minutos

Dirigido a: tutores del alumnado que asiste a la escuela primaria de San Andrés Tlanguistengo

Objetivo de la entrevista: Conocer cuáles son las razones que tienen o tuvieron los tutores del alumnado con respecto a problemáticas para el ingreso o permanencia de sus hijos e hijas en la primaria

Introducción: Hacer una descripción general del proyecto al entrevistado o entrevistada, señalar los propósitos, los participantes elegidos, y la utilización de los datos de las entrevistas, para después firmar una carta de consentimiento sobre lo anteriormente señalado.

Preguntas:

¿Qué tal su día?, ¿Cómo ha estado?

Eje temático: Condición económica

Conocer los aspectos económicos que originaron u originan las posibles barreras de acceso y permanencia en el nivel primaria, por parte de los tutores del alumnado de la primaria de San Andrés Tlanguistengo

Preguntas

Me podría comentar en qué trabaja

¿Y su esposo (esposa)?

Me podría decir, ¿Quién da el dinero para los gastos de la casa, la luz, la comida, para comprar tu ropa?

Me podría señalar, ¿cómo es su vida, que come, si va de paseo, va al cine, que hace en su tiempo libre, de ocio?

¿Considera que le fue difícil el hacer que su hijo (hija) entrara a la escuela?

¿Por qué?

Económicamente, le fue o le es difícil el poder mantener a su hijo (hija) en la escuela ¿Por qué?

Me podría decir, si las casas de la comunidad cuentan con servicios de luz e internet

¿en las casas de la comunidad hay servicio de agua potable, o de pozo, o no hay servicio de agua?

¿las casas de la comunidad cuentan con servicio de drenaje o de fosa séptica?

¿De qué material están construidas las casas de la comunidad?

¿La casa donde vive con su hijo (hija), es de usted?

Me podrías decir ¿cuántas personas viven en la casa?

Eje temático: Condición educativa

Identificar los aspectos académicos desde el punto de vista de los tutores del alumnado de la primaria de San Andrés Tianguistengo, para conocer si estos originan u originaron barreras de acceso y permanencia en el nivel primaria

Preguntas

¿considera usted que su hijo (hija) presenta problemas de tipo educativo que pongan en riesgo su permanencia o egreso en la escuela? ¿Cuáles?

¿Su hijo o hija continuará estudiando después de la primaria? ¿Por qué?

¿cree usted que su hijo (hija) terminará obteniendo una carrera, se convertirá en profesionalista?

¿Cómo considera que es el trato y la actitud entre los compañeros de su hijo (hija)?

¿Cómo considera que es el trato y la actitud de los profesores y las profesoras para con su hijo (hija)?

¿Qué piensa usted de la forma de ser, de actuar, de pensar, y de hablar, de los profesores y profesoras, con respecto a la forma de dirigirse a su hijo, y al resto de sus compañeros de clase?

¿Qué piensa acerca de las instalaciones de la escuela, de los salones, del patio, los baños, la cancha?

¿Usted sabe si alguna vez se dieron clases en otomí en la escuela?

¿Alguna vez ha tenido problemas o inconvenientes con los docentes respecto a la forma de enseñarle a su hijo (hija)? ¿Cuál y por qué?

Me podría decir, ¿qué estudios tiene usted y su esposo (esposa), si estudiaron la universidad, el bachillerato, o a lo mejor solo la telesecundaria?

Eje temático: Condición sociocultural

Identificar los aspectos socioculturales por parte de los tutores del alumnado de la primaria de San Andrés Tlanguistengo, para conocer si estos originan u originaron barreras de acceso y permanencia

Preguntas

Me podría comentar como es la convivencia entre las personas de la comunidad, ¿si se apoyan los unos a los otros?

¿Qué tipo de tradiciones, costumbres u obligaciones hay en esta comunidad?

Desde su punto de vista, ¿Cómo cree que estén conformados los hogares en esta comunidad?

¿Considera usted que esta comunidad sea una comunidad indígena? ¿Por qué?

¿Cuántas personas considera que hablen otomí en el pueblo?

¿usted habla o entiende el otomí?

¿se considera usted una persona indígena?

¿Por qué?

¿En su casa hay alguna persona que hable otomí?

Alguna vez usted o alguien de su familia sufrió discriminación. ¿Por qué cree que pasó?

¿cree que las personas de la comunidad sufran de discriminación?

¿Por qué?

¿cree que a la comunidad le haga falta algún servicio o recurso?

¿Cuál o cuáles?

¿Por qué cree que haga falta esto?

¿Su hijo (hija) vive con sus dos padres? ¿Por qué?

Ideas más importantes u observaciones

10.4 Registro de observación en el aula

Fecha: _____ de 2024

IEPV Iniciales del observador

_____ Iniciales del observado

San Andrés Tlanguistengo, Hidalgo

Escuela Primaria Pedro Maria Anaya

Tiempo de la observación: _____

En el aula

Grado _____

Número de alumnos y alumnas en el salón _____

Energía eléctrica _____

Tipo de construcción del salón _____

Aspectos económicos

Tipo de construcción del aula _____

Materiales educativos en el aula

El alumnado viste el uniforme escolar _____

El alumnado usa un uniforme escolar en buenas condiciones _____

El alumnado usa zapatos o tenis en buenas condiciones _____

El alumnado asiste con mochila y útiles en buenas condiciones _____

El alumnado cumple con los materiales didácticos que le indica el docente o la docente _____

Aspectos educativos

Existe algún problema de comunicación oral entre el o la docente y el alumnado _____

Las indicaciones del o de la docente son en español o en otomí _____

Las actividades se realizan en español o en otomí _____

El alumnado se comunica entre ellos en otomí _____

El alumnado entiende la información (el texto) de los libros _____

Las actividades que se realizan están relacionadas o vinculadas con el contexto de la comunidad _____

Se observan problemas o dificultades del alumnado para entender lo que explica el o la docente, debido a una descontextualización en el lenguaje, o en la información presentada _____

De qué forma es la interacción entre el alumnado _____

El alumnado comprende de buena manera (el texto y la información) el material didáctico que utiliza el o la docente _____

Los libros de la biblioteca del aula están en otomí o en español _____

Los libros de la biblioteca del aula ofrecen contenido acorde a la cultura o características del alumnado _____

La forma de interactuar entre el o la docente con el alumnado es de cordialidad y respeto _____

La información presente en el salón (carteles, mapas, esquemas, entre otros materiales más), está escrita en otomí o en español _____

¿Qué tipo de costumbres o tradiciones imperan durante la práctica pedagógica?

Aspectos socioculturales

Se observa apoyo entre el alumnado al momento de realizar la práctica educativa

¿El material expuesto en el salón es entendible (idioma) para el alumnado?

¿cómo es la convivencia entre el alumnado y el o la docente?

¿Cómo es la convivencia entre el alumnado?

¿El alumnado se comunica entre ellos en español u otomí?

La comunicación entre docentes y alumnado es en otomí _____

Hay dificultades por parte del alumnado, al momento de comprender o leer los textos _____

Los aspectos socioculturales del alumnado contrastan con la práctica pedagógica del o de la docente _____

Se observan prácticas discriminatorias para con el alumnado

Ideas más importantes u observaciones

10.5 Registro de observación en la escuela

Fecha: _____ de 2024

San Andrés Tlanguistengo, Hidalgo
Escuela Primaria Pedro Maria Anaya

Tiempo de la observación: _____

En la escuela

Número de alumnos y alumnas _____

Energía eléctrica _____

Agua corriente _____

Áreas verdes _____

Número de salones _____

Cooperativa _____

Tipo de construcción _____

Barda perimetral _____

Baños _____

Techado de cancha _____

Aspectos económicos

El alumnado compra comida en la cooperativa _____

¿Qué tipo de alimentos se venden en la cooperativa?

El alumnado trae su propia comida para almorzar _____

¿Cómo es la comida que el alumnado consume?

¿El alumnado juega a la hora del recreo?

¿Qué tipo de juegos realiza el alumnado?

¿Con qué tipo de juguetes se divierte el alumnado?

La vestimenta de los tutores o familiares del alumnado está en buenas condiciones _____

Los tutores o familiares del alumnado dan dinero para que estos almuercen _____

¿Aproximadamente cuanto dinero les dan para su almuerzo?

Aspectos educativos

Existe algún problema de comunicación oral o escrita entre la plantilla docente y el resto de la comunidad educativa (alumnado y tutores) _____

La comunicación entre la plantilla docente y la comunidad educativa (alumnado y tutores), es en español o en otomí _____

La información presente en la institución (anuncios, carteles o letreros), está escrita en otomí o en español _____

Las prácticas pedagógicas se desarrollan en español o en otomí _____

Las prácticas pedagógicas se desarrollan según el contexto del lugar _____

Se observan problemas o dificultades del alumnado para entender lo que explica el o la docente, debido a una descontextualización en el lenguaje, o en la información presentada _____

De qué forma es la interacción entre el alumnado _____

El material de la biblioteca de la escuela (libros), ofrece textos en otomí _____

Los libros de la biblioteca escolar están en español o en otomí _____

Los libros de la biblioteca escolar ofrecen contenido acorde a la idiosincrasia de la población y el lugar _____

La forma de interactuar entre los y las docentes con el alumnado y sus familiares o tutores es de cordialidad y respeto _____

¿Qué tipo de costumbres o tradiciones imperan durante la práctica pedagógica?

Aspectos socioculturales

Se observa apoyo entre el alumnado al momento de realizar la práctica educativa

¿de qué manera visten los tutores o familiares del alumnado?

¿el alumnado se comunica entre sus pares mediante el uso del otomí?

¿Cómo es la convivencia entre el alumnado?

¿Cómo es la convivencia entre el alumnado, tutores y los y las docentes?

¿el alumnado se comunica con sus familiares o tutores mediante el uso del otomí?

Los familiares o tutores del alumnado se comunican entre ellos en otomí _____

Se aprecian dificultades de pronunciación entre el alumnado o sus tutores, al momento de hablar en español _____

Los docentes se comunican entre ellos en español u otomí _____

Los aspectos socioculturales del alumnado y sus tutores o familiares contrastan con la normatividad de la escuela _____

Se observan prácticas discriminatorias para con el alumnado

Ideas más importantes u observaciones

10.6 Registro de observación en la comunidad

Fecha: _____ de 2024

San Andrés Tianguistengo, Hidalgo

Tiempo de la observación: _____

En la comunidad

Población _____

Drenaje _____

Pavimentación _____

Luz eléctrica _____

Agua corriente _____

Áreas verdes _____

Aspectos económicos

La comunidad cuenta con una infraestructura carretera _____

La comunidad cuenta con servicio de internet _____

¿de qué material están hechas las casas?

la comunidad cuenta con servicios de salud _____

¿Qué tipo de negocios hay en la comunidad?

La comunidad cuenta con servicios de transporte público _____

Aspectos educativos

la comunidad cuenta con instituciones educativas _____

cada institución educativa dispone de su propio infraestructura (plantel) y mobiliario para la práctica educativa _____

¿de qué material están construidas las instituciones educativas?

¿Las instituciones educativas disponen de los docentes necesarios para la práctica educativa?

Los docentes que laboran en las instituciones educativas son bilingües, o sólo hablan el español _____

¿En las instituciones educativas asiste, poca, baja o alta matrícula estudiantil?

¿Existen algunos talleres o cursos que se ofrezcan en la comunidad?

Hay bibliotecas en la comunidad _____

Se observa apoyo (involucramiento) de la comunidad para con la práctica educativa de su hijos e hijas

Aspectos socioculturales

¿Los habitantes de la comunidad hablan el otomí o el español?

¿Qué tradiciones o costumbres se perciben en la comunidad?

¿de qué forma viste la población de la comunidad?

¿de qué forma es la convivencia entre la comunidad?

¿de qué forma es la convivencia entre la comunidad y las personas que no pertenecen a esta?

Se observan prácticas discriminatorias hacia la comunidad por parte de personas ajenas a esta

Ideas más importantes u observaciones

10.7 Formato de observación

Fecha:		Lugar:	
Nombre del observador:			
Nombre de la docente:			
Nombre de la sesión (tema):		Grado escolar:	
Objetivo General:			
Hora de inicio de la observación:		Hora de término de la observación:	
Núm. de asistentes		Niñas:	Niños:
Registro			
Hechos significativos			
Inicio			
Durante el desarrollo			
Cierre			

10.8 Matriz de sistematización de las categorías de análisis

Categoría	Elementos	Descripción	Características – indicadores	Preguntas
<p>Educabilidad: Conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que hacen posible pueda asistir a la escuela. López y Tedesco (2002).</p>	<p>Condición socioeconómica</p>	<p>Es una medida de situación social que incluye típicamente ingresos y ocupación. Hook <i>et al.</i> (2013).</p>	<p>Ingresos a casa Acceso a servicios (infraestructura, luz, agua potable, drenaje, internet, y educativos) Condición y conformación del hogar</p>	<p>Alumnado: Me podrías comentar en qué trabaja tu mamá ¿Y en qué trabaja tu papá? ¿Sabes quién da dinero para los gastos de tu casa, la luz, la comida, para comprar tu ropa? ¿Platícame cómo es tu vida, que comes, si vas de paseo, al cine, si cuidas animalitos, que haces en tu casa y tiempo libre? ¿Consideras que económicamente te fue difícil entrar a la escuela? ¿Por qué? ¿en tu casa cuentas con luz e internet? ¿tu casa cuenta con servicio de agua potable, o de pozo, o no cuenta con el servicio de agua? ¿cada cuánto tiempo llega el agua a tu casa? ¿en tu casa cuentan con drenaje o fosa séptica?</p>

				<p>¿el camino para llegar a tu casa es de tierra o está pavimentado?</p> <p>Me puedes describir, de que esta echa tu casa, si es block, de láminas, o de ladrillo</p> <p>¿vives con tu papá y tu mamá?</p> <p>¿Tu vives en casa propia de tus papás?</p> <p>Me podrías decir ¿cuántas personas viven contigo?</p> <p>Plantilla docente:</p> <p>Me podría usted comentar en qué cree que laboren los padres o tutores de sus alumnos y alumnas</p> <p>¿Quién considera usted que sea el sustento en los hogares de sus alumnos y alumnas?</p> <p>Me podría comentar, ¿Cómo cree que sea la vida del alumnado en sus casas, que comen, si van de paseo, al cine, o si cuidan animalitos?</p> <p>Me podría comentar, ¿Cómo cree que sea la vida de sus ex alumnos y ex alumnas, que comen, si van de paseo, al cine, o si se dedican a cuidar animales en sus casas?</p>
--	--	--	--	--

				<p>¿Usted considera que es económicamente difícil para las personas que quieren estudiar la primaria en esta comunidad, entrar en esta escuela? ¿Por qué?</p> <p>¿De qué materiales creé usted que están construidas las casas de sus alumnos y alumnas?</p> <p>¿Cómo considera usted que estén conformados los hogares en la comunidad?</p> <p>¿Sabe usted si el alumnado vive en casas propias de sus padres?</p> <p>Tutores:</p> <p>Me podría comentar en qué trabaja</p> <p>¿Y su esposo (esposa)?</p> <p>Me podría decir, ¿Quién da el dinero para los gastos de la casa, la luz, la comida, para comprar tu ropa?</p> <p>Me podría señalar, ¿cómo es su vida, que come, si va de paseo, va al cine, que hace en su tiempo libre, de ocio?</p> <p>¿Considera que le fue difícil el hacer que su hijo (hija) entrara a la escuela? ¿Por qué?</p>
--	--	--	--	---

				<p>Económicamente, le fue o le es difícil el poder mantener a su hijo (hija) en la escuela ¿Por qué?</p> <p>Me podría decir, si las casas de la comunidad cuentan con servicios de luz e internet</p> <p>¿en las casas de la comunidad hay servicio de agua potable, o de pozo, o no hay servicio de agua?</p> <p>¿las casas de la comunidad cuentan con servicio de drenaje o de fosa séptica?</p> <p>¿De qué material están construidas las casas de la comunidad?</p>
	Educación escolarizada	Es un derecho humano fundamental y un derecho habilitador. Para hacer realidad este derecho, los países deben garantizar un	<p>Acceso</p> <p>Permanencia</p> <p>Egreso</p> <p>Relaciones de convivencia</p> <p>Curriculum</p> <p>Equidad educativa</p>	<p>Alumnado:</p> <p>¿tienes problemas educativos (vas mal en alguna materia) para seguir en la escuela? ¿Por qué sucede esto?</p> <p>¿alguna vez has pensado en dejar la escuela por motivos educativos (vas mal, no te llevas bien con el maestro (maestra) o compañeros, no le entiendes a las clases)? ¿Por qué?</p> <p>¿crees que termines de estudiar la primaria? ¿Por qué crees esto?</p>

		<p>acceso universal e igualitario a una educación y un aprendizaje inclusivos y equitativos de calidad, que deberán ser gratuitos y obligatorios, sin dejar a nadie rezagado. UNESCO (2016).</p>	<p>¿continuarás estudiando después de la primaria?</p> <p>¿te gustaría poder asistir a la universidad, tener una carrera?</p> <p>¿Cómo considera que es el trato y la actitud de tus compañeros y compañeras contigo?</p> <p>¿Cómo considera que es el trato y la actitud de los profesores y las profesoras contigo?</p> <p>¿Qué piensas de la forma de ser (actuar, pensar, hablar), de los profesores, profesoras, y de tus compañeros?</p> <p>¿Qué piensas acerca de la escuela, de los salones, del patio, los baños, la cancha?</p> <p>¿Sabes si alguna vez se dieron clases en otomí en la escuela?</p> <p>¿tienes o has tenido algún problema o inconveniente con la forma de enseñar de los maestros y maestras en esta escuela? ¿Cuáles y por qué pasó esto?</p> <p>Me podrías decir, ¿qué estudios tienen tus papás, si estudiaron la universidad, el bachillerato, o a lo mejor solo la telesecundaria?</p>
--	--	--	---

				<p>Plantilla docente:</p> <p>Considera usted que el alumnado presente problemas educativos significativos que pongan en riesgo su permanencia y egreso de la escuela. ¿Por qué?</p> <p>¿Cree usted que sus alumnos y alumnas continúen estudiando después de la primaria? ¿Por qué?</p> <p>¿usted considera que sus alumnos y alumnas terminarán obteniendo una carrera? ¿Por qué?</p> <p>Podría describir, ¿Cómo se desarrolla (actúa) el estudiantado en la escuela?</p> <p>Podría describir, ¿Cómo se desarrollaba (actuaba), en la escuela el estudiantado que desertó o egresó de la primaria?</p> <p>¿Cuál considera usted que sean las dificultades educativas que presenta el estudiantado para poder acceder a la institución?</p> <p>¿Cuál considera usted que fueron las dificultades educativas que presentó el estudiantado que desertó o egresó de la primaria, para poder acceder a la escuela?</p>
--	--	--	--	---

				<p>¿Cuál considera usted que sean las dificultades que presenta el estudiantado para poder permanecer en la institución?</p> <p>¿Cuál considera usted que fueron las dificultades que presentó el estudiantado que desertó o egresó de la primaria, para poder permanecer en la institución?</p> <p>Podría describir, ¿Cómo considera que es la relación entre usted, el alumnado, y los padres o tutores de estos?</p> <p>Podría describir, ¿Cómo considera que fue la relación entre usted, y el alumnado que desertó o egreso de la primaria, y los padres o tutores de estos?</p> <p>¿Qué piensa usted de la forma de ser de sus alumnos y alumnas, es decir, cómo actúan, lo que piensan, su forma de hablar?</p> <p>¿Qué piensa usted de la forma de ser, de sus ex alumnos y ex alumnas que desertaron o egresaron de la primaria, es decir, cómo actuaban, lo que pensaban, su forma de hablar?</p>
--	--	--	--	---

				<p>Podría mencionar, ¿Cómo es el trato de la plantilla docente con los alumnos y alumnas?</p> <p>Podría mencionar, ¿Cómo fue el trato de la plantilla docente con los ex alumnos y alumnas que desertaron o egresaron de la primaria?</p> <p>¿Sabe usted si alguna vez se dieron clases en otomí en esta escuela?</p> <p>¿Alguna vez ha tenido problemas o inconvenientes con el alumnado respecto a su forma de enseñar? ¿a qué se debió esto?</p> <p>Tutores:</p> <p>¿considera usted que su hijo (hija) presenta problemas de tipo educativo que pongan en riesgo su permanencia o egreso en la escuela? ¿Cuáles?</p> <p>¿Su hijo o hija continuará estudiando después de la primaria? ¿Por qué?</p> <p>¿cree usted que su hijo (hija) terminará obteniendo una carrera, se convertirá en profesionalista?</p> <p>¿Cómo considera que es el trato y la actitud entre los compañeros de su hijo (hija)?</p>
--	--	--	--	--

				<p>¿Cómo considera que es el trato y la actitud de los profesores y las profesoras para con su hijo (hija)?</p> <p>¿Qué piensa usted de la forma de ser, de actuar, de pensar, y de hablar, de los profesores y profesoras, con respecto a la forma de dirigirse a su hijo, y al resto de sus compañeros de clase?</p> <p>¿Qué piensa acerca de las instalaciones de la escuela, de los salones, del patio, los baños, la cancha?</p> <p>¿Usted sabe si alguna vez se dieron clases en otomí en la escuela?</p> <p>¿Alguna vez ha tenido problemas o inconvenientes con los docentes respecto a la forma de enseñarle a su hijo (hija)? ¿Cuál y por qué?</p>
	Condición sociocultural	Viene de la palabra social y cultural, en la que la parte social pertenece a la sociedad,	Lengua o idioma Tradiciones	<p>Alumnado:</p> <p>¿consideras que en tu comunidad todos se apoyan unos a otros? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué costumbres o tradiciones hay aquí en San Andrés?</p>

		<p>siendo esta una agrupación de personas unidas desde la distinción de cada uno con el único fin de cooperar o tener fines comunes, y desde la parte cultural, se describe como el conjunto de modos, costumbres o conocimientos de un determinado grupo. Minota (2015).</p>	<p>Usos y costumbres Idiosincracia</p>	<p>¿Qué tipo de obligaciones tienen las personas que viven aquí? ¿En tu casa hay alguna persona que hable otomí? ¿Cuántos? ¿Por qué crees que en tu casa no hay nadie que hable el otomí? Me podrías comentar si en la comunidad hay personas que hablen otomí ¿Tus hablas o entiendes el otomí? Plantilla docente: ¿usted considera que la población de esta comunidad se involucra, se apoyan los unos a los otros? ¿a qué se debe eso? ¿podría describir qué tipo de tradiciones, costumbres u obligaciones permean en esta comunidad? ¿Considera usted que San Andrés Tianguistengo sea una comunidad indígena otomí? ¿Por qué? ¿Cuántas personas considera que haya en el pueblo que hablen otomí? ¿Usted habla o entiende el otomí?</p>
--	--	---	--	---

				<p>¿usted cree que las personas de la comunidad se consideren indígenas?</p> <p>¿Por qué?</p> <p>¿considera que hace falta algún servicio o recurso en la comunidad?</p> <p>¿Cuál?</p> <p>¿y porque cree que pase esto?</p> <p>Tutores:</p> <p>Me podría comentar cómo es la convivencia entre las personas de la comunidad, ¿si se apoyan los unos a los otros?</p> <p>¿Qué tipo de tradiciones, costumbres u obligaciones hay en esta comunidad?</p> <p>Desde su punto de vista, ¿Cómo cree que estén conformados los hogares en esta comunidad?</p> <p>¿Considera usted que esta comunidad sea una comunidad indígena? ¿Por qué?</p> <p>¿se considera usted una persona indígena?</p> <p>¿Por qué?</p>
--	--	--	--	--

				<p>¿Cuántas personas considera que haya en el pueblo que hablen otomí?</p> <p>¿usted habla o entiende el otomí?</p> <p>¿cree que a la comunidad le haga falta algún servicio o recurso?</p> <p>¿Cuál o cuáles?</p>
	Interculturalidad	<p>Proceso basado en el derecho a la coexistencia pacífica, el reconocimiento y respeto mutuo entre todas las nacionalidades, pueblos y demás sectores sociales. Walsh (2009).</p>	<p>Reconocimiento y aceptación a su cultura</p> <p>Respeto</p> <p>Discriminación</p>	<p>Alumnado:</p> <p>¿te consideras una persona indígena?</p> <p>¿Por qué?</p> <p>¿alguna vez te has sentido discriminado?</p> <p>¿En dónde fue?</p> <p>¿Por qué crees que pasó eso?</p> <p>¿Qué crees que piensen las personas que no son de San Andrés de este lugar y de las personas que aquí viven?</p> <p>Plantilla docente:</p> <p>Podría describir, ¿Cómo se desarrolla (actúa) el estudiantado en la escuela?</p>

				<p>Podría describir, ¿Cómo se desarrollaba (actuaba), en la escuela el estudiantado que ya dejó o egresó de la primaria?</p> <p>¿Cuál considera usted que sean las dificultades educativas que presenta el estudiantado para poder acceder a la institución?</p> <p>¿Cuál considera usted que fueron las dificultades educativas que presentó el estudiantado que desertó o egresó de la primaria, para poder acceder a la escuela?</p> <p>¿Cuál considera usted que sean las dificultades que presenta el estudiantado para poder permanecer en la institución?</p> <p>¿Cuál considera usted que fueron las dificultades que presentó el estudiantado que desertó o egresó de la primaria, para poder permanecer en la institución?</p> <p>Podría describir, ¿Cómo considera que es la relación entre usted, el alumnado, y los padres o tutores de estos?</p>
--	--	--	--	---

				<p>Podría describir, ¿Cómo considera que fue la relación entre usted, y el alumnado que desertó o egreso de la primaria, y los padres o tutores de estos?</p> <p>¿Qué piensa usted de la forma de ser de sus alumnos y alumnas, es decir, cómo actúan, lo que piensan, su forma de hablar?</p> <p>¿Qué piensa usted de la forma de ser, de sus ex alumnos y ex alumnas que desertaron o egresaron de la primaria, es decir, cómo actuaban, lo que pensaban, su forma de hablar?</p> <p>Podría mencionar, ¿Cómo es el trato de la plantilla docente con los alumnos y alumnas?</p> <p>Podría mencionar, ¿Cómo fue el trato de la plantilla docente con los ex alumnos y ex alumnas que desertaron o egresaron de la primaria?</p> <p>¿Sabe usted si alguna vez se dieron clases en otomí en esta escuela?</p> <p>¿Alguna vez ha tenido problemas o inconvenientes con el alumnado respecto a su forma de enseñar? ¿a qué se debió esto?</p>
--	--	--	--	--

				<p>¿cree usted que el alumnado, o que las personas de la comunidad sufran de discriminación?</p> <p>¿en qué lugares o situaciones?</p> <p>¿Por qué cree que pase eso?</p> <p>Tutores:</p> <p>¿Cuántas personas considera que hablen otomí en el pueblo?</p> <p>¿usted habla o entiende el otomí?</p> <p>¿se considera usted una persona indígena?</p> <p>¿Por qué?</p> <p>¿En su casa hay alguna persona que hable otomí?</p> <p>Alguna vez usted o alguien de su familia sufrió discriminación. ¿Por qué cree que pasó?</p> <p>¿cree que las personas de la comunidad sufran de discriminación?</p> <p>¿Por qué?</p> <p>¿Cómo considera que es el trato y la actitud de los profesores y las profesoras para con su hijo (hija)?</p> <p>¿Qué piensa usted de la forma de ser, de actuar, de pensar, y de hablar, de los profesores y profesoras,</p>
--	--	--	--	--

				<p>con respecto a la forma de dirigirse a su hijo, y al resto de sus compañeros de clase?</p> <p>¿Qué piensa acerca de las instalaciones de la escuela, de los salones, del patio, los baños, la cancha?</p> <p>¿Usted sabe si alguna vez se dieron clases en otomí en la escuela?</p> <p>¿Alguna vez ha tenido problemas o inconvenientes con los docentes respecto a la forma de enseñarle a su hijo (hija)? ¿Cuál y por qué?</p>
	Multiculturalidad	Da cuenta de la presencia de culturas diferentes y de la necesidad de atender las demandas de los distintos	Equidad Justicia social Visualización o reconocimiento	<p>Alumnado:</p> <p>en tu casa cuentan con luz e internet?</p> <p>¿tu casa cuenta con servicio de agua potable, o de pozo, o no cuenta con el servicio de agua?</p> <p>¿cada cuánto tiempo llega el agua a tu casa?</p> <p>¿en tu casa cuentan con drenaje o fosa séptica?</p> <p>¿el camino para llegar a tu casa es de tierra o está pavimentado?</p> <p>Me puedes describir, de que esta echa tu casa, si es block, de láminas, o de ladrillo</p>

		<p>grupos minoritarios, pero dentro de estos grupos existen dinámicas y relaciones de poder. Dietz y Mateos (2011).</p>	<p>¿Cómo consideras que es el trato y la actitud de los profesores y las profesoras contigo?</p> <p>¿Qué piensas de la forma de ser (actuar, pensar, hablar), de los profesores, profesoras, y de tus compañeros?</p> <p>¿Qué piensas acerca de la escuela, de los salones, del patio, los baños, la cancha?</p> <p>¿tienes o has tenido algún problema o inconveniente con la forma de enseñar de los maestros y maestras en esta escuela? ¿Cuáles y por qué pasó esto?</p> <p>Plantilla docente:</p> <p>Me podría comentar, ¿Cómo cree que sea la vida de sus ex alumnos y ex alumnas, que comen, si van de paseo, al cine, o si se dedican a cuidar animales en sus casas?</p> <p>¿Usted considera que es económicamente difícil para las personas que quieren estudiar la primaria en esta comunidad, entrar en esta escuela? ¿Por qué?</p> <p>¿usted cree que las casas de aquí cuenten con el servicio de luz e internet?</p>
--	--	---	--

				<p>¿cree usted que en las casas de sus alumnos y alumnas haya servicio de agua potable, o de pozo, o definitivamente no se cuente con el servicio de agua?</p> <p>¿sabe usted si las casas de sus alumnos y alumnas cuentan con drenaje o fosa séptica?</p> <p>¿De qué materiales creé usted que estén construidas las casas de sus alumnos y alumnas?</p> <p>¿usted considera que sus alumnos y alumnas terminaran obteniendo una carrera? ¿Por qué?</p> <p>Podría describir, ¿Cómo considera que es la relación entre usted, el alumnado, y los padres o tutores de estos?</p> <p>Podría describir, ¿Cómo considera que fue la relación entre usted, y el alumnado que desertó o egreso de la primaria, y los padres o tutores de estos?</p> <p>¿podría describir qué tipo de tradiciones, costumbres u obligaciones permean en esta comunidad?</p> <p>¿usted cree que las personas de la comunidad se consideren indígenas?</p> <p>¿Por qué?</p>
--	--	--	--	---

				<p>Tutores:</p> <p>Me podría comentar en qué trabaja</p> <p>¿Y su esposo (esposa)?</p> <p>Me podría señalar, ¿cómo es su vida, que come, si va de paseo, va al cine, que hace en su tiempo libre, de ocio?</p> <p>¿Considera que le fue difícil el hacer que su hijo (hija) entrara a la escuela? ¿Por qué?</p> <p>Económicamente, le fue o le es difícil el poder mantener a su hijo (hija) en la escuela ¿Por qué?</p> <p>Me podría decir, si las casas de la comunidad cuentan con servicios de luz e internet</p> <p>¿en las casas de la comunidad hay servicio de agua potable, o de pozo, o no hay servicio de agua?</p> <p>¿las casas de la comunidad cuentan con servicio de drenaje o de fosa séptica?</p> <p>¿De qué material están construidas las casas de la comunidad?</p> <p>¿La casa donde vive con su hijo (hija), es de usted?</p>
--	--	--	--	---

				<p>¿Cómo consideras que es el trato y la actitud de los profesores y las profesoras para con su hijo (hija)?</p> <p>¿Qué piensa usted de la forma de ser, de actuar, de pensar, y de hablar, de los profesores y profesoras, con respecto a la forma de dirigirse a su hijo, y al resto de sus compañeros de clase?</p> <p>¿Qué piensa acerca de las instalaciones de la escuela, de los salones, del patio, los baños, la cancha?</p> <p>¿Usted sabe si alguna vez se dieron clases en otomí en la escuela?</p> <p>¿Alguna vez ha tenido problemas o inconvenientes con los docentes respecto a la forma de enseñarle a su hijo (hija)? ¿Cuál y por qué?</p> <p>¿Qué tipo de tradiciones, costumbres u obligaciones hay en esta comunidad?</p> <p>¿Cuántas personas considera que hablen otomí en el pueblo?</p> <p>¿usted habla o entiende el otomí?</p> <p>¿se considera usted una persona indígena?</p>
--	--	--	--	---

				<p>¿Por qué?</p> <p>¿En su casa hay alguna persona que hable otomí?</p> <p>¿cree que a la comunidad le haga falta algún servicio o recurso?</p> <p>¿Cuál o cuáles?</p> <p>¿Por qué cree que haga falta esto?</p>
<p>Población indígena:</p> <p>Comunidades, pueblos y naciones, que teniendo una continuidad histórica con las sociedades precoloniales y anteriores a las invasiones que tuvieron lugar en</p>	<p>Lengua indígena</p>	<p>Las que proceden de los pueblos existentes en el territorio nacional, además de aquellas provenientes de otros pueblos indoamericanos, igualmente preexistentes</p>	<p>Otomí</p> <p>Pérdida de la lengua</p> <p>Contexto, lugar o región</p>	<p>Alumnado:</p> <p>¿En tu casa hay alguna persona que hable otomí?</p> <p>¿Cuántos?</p> <p>¿Por qué crees que en tu casa no hay nadie que hable el otomí?</p> <p>Me podrías comentar si en la comunidad hay personas que hablen otomí</p> <p>¿Tu hablas o entiendes el otomí?</p> <p>¿te consideras una persona indígena?</p> <p>¿Por qué?</p> <p>¿alguna vez te has sentido discriminado?</p> <p>¿En dónde fue?</p> <p>¿Por qué crees que pasó eso?</p>

<p>sus territorios, se consideran distintos de otros sectores de las sociedades que ahora prevalecen en esos territorios o en parte de ellos. ONU (2004).</p>		<p>que se han arraigado en el territorio nacional con posterioridad y que se reconocen por poseer un conjunto ordenado y sistemático de formas orales funcionales y simbólicas de comunicación. Gobierno de México. (2014).</p>	<p>¿Qué crees que piensen las personas que no son de San Andrés de este lugar y de las personas que aquí viven?</p> <p>Plantilla docente:</p> <p>¿Considera usted que San Andrés Tianguistengo sea una comunidad indígena otomí? ¿Por qué?</p> <p>¿Cuántas personas considera que haya en el pueblo que hablen otomí?</p> <p>¿Usted habla o entiende el otomí?</p> <p>¿usted cree que las personas de la comunidad se consideren indígenas?</p> <p>¿Por qué?</p> <p>¿cree usted que el alumnado, o que las personas de la comunidad sufran de discriminación?</p> <p>¿en qué lugares o situaciones?</p> <p>¿Por qué cree que pasa eso?</p> <p>¿considera que hace falta algún servicio o recurso en la comunidad?</p> <p>¿Cuál?</p> <p>¿y porque cree que pase esto?</p>
---	--	---	---

				<p>Podría describir, ¿Cómo considera que es la relación entre usted, el alumnado, y los padres o tutores de estos?</p> <p>¿Cuál considera usted que sean las dificultades educativas que presenta el estudiantado para poder acceder a la institución?</p> <p>Tutores:</p> <p>¿Considera usted que esta comunidad sea una comunidad indígena? ¿Por qué?</p> <p>¿Cuántas personas considera que hablen otomí en el pueblo?</p> <p>¿usted habla o entiende el otomí?</p> <p>¿se considera usted una persona indígena?</p> <p>¿Por qué?</p> <p>¿En su casa hay alguna persona que hable otomí?</p> <p>Alguna vez usted o alguien de su familia sufrió discriminación. ¿Por qué cree que paso?</p> <p>¿cree que las personas de la comunidad sufran de discriminación?</p> <p>¿Por qué?</p>
--	--	--	--	--

				<p>¿Cómo considera que es el trato y la actitud de los profesores y las profesoras para con su hijo (hija)?</p> <p>¿Qué piensa usted de la forma de ser, de actuar, de pensar, y de hablar, de los profesores y profesoras, con respecto a la forma de dirigirse a su hijo, y al resto de sus compañeros de clase?</p>
--	--	--	--	--