

# “PROYECTOS EDUCATIVOS ALTERNATIVOS EN LA SIERRA NORTE DE PUEBLA, MÉXICO”.

AVANCE DE INVESTIGACIÓN EN CURSO

GT 8: DESIGUALDAD, VULNERABILIDAD Y EXCLUSIÓN SOCIAL.

NOMBRE DE LOS PONENCISTAS: MTRA. DIANA KARINA MANTILLA GÁLVEZ

## RESUMEN

Diversas investigaciones se han enfocado en describir la dinámica de la educación en México, especialmente después del periodo post-revolucionario y haciendo énfasis en las comunidades rurales. Algunas conclusiones permiten afirmar que la actividad educacional de los gobiernos ha sido crucial para la formación del Estado (Rockwell, 2007). En el presente trabajo se expone el caso de la Telesecundaria Tetsijsilin, en la Sierra Norte de Puebla, México; iniciando una mirada hacia el quehacer alternativo de la educación como forma de construcción de autonomía comunitaria.

**PALABRAS CLAVE:** INTERCULTURALIDAD, AUTONOMÍA Y EDUCACIÓN.

## 1. EL ESTADO Y LA EDUCACIÓN EN MÉXICO.

En este trabajo se entenderá al Estado como un proceso que se articula por medio de las prácticas y relaciones sociales, que se legitima propiamente a partir de los escenarios cotidianos, que tiene ritos, rutinas y rituales, y que por lo tanto no es un proyecto acabado o total, sino que es ante todo, dominio de clase (Abrams, citado en Joseph y Nugent, 2002).

Podemos agregar que el Estado es también, en su manifestación material una “organización o una forma de regular el poder” (Joseph y Nugent, 2002: 47) y retomando la idea de Corrigan y Sayer (1985)<sup>1</sup> que consideran la formación del Estado como “una revolución (cultural) en la manera de entender al mundo”, se hace evidente que respecto a la formación del Estado mexicano, lo que podemos observar son distintos estilos de vida inmersos en una relación de poder antagónica, además, un marco discursivo que intenta homogenizar prácticas culturales y posicionamientos ideológicos que por naturaleza se oponen.

El poder hegemónico del Estado se materializa en las prácticas cotidianas y de esta forma constituye y está constituido por sujetos que son interpelados por su hegemonía. Es además un proceso histórico-social. En este caso, esta formación histórica ha dependido del intento de construir una identidad nacional única; por lo tanto una sociedad homogénea y un poder soberano impuesto desde una estructura de clases conflictiva, que no ha logrado superar la práctica colonialista sobre la cual se edificó.

En suma, la formación del Estado en México ha consolidado la exclusión del indio del imaginario colectivo de lo mexicano por medio de prácticas racistas y asimilacionistas que diezmaron la autoestima indígena y menospreciaron el valor de sus prácticas comunitarias culturales.

En el proceso de formación del Estado correspondiente al caso mexicano, pueden identificarse tres momentos cruciales<sup>2</sup>. El primero hace referencia a la influencia de la civilización mesoamericana en la época prehispánica, donde la organización social giraba alrededor de rasgos propios de cada

---

<sup>1</sup> En “El gran arco: la formación del Estado inglés como revolución cultural”.

pueblo, definidos regionalmente y donde algunos rasgos eran comunes y dominantes, pero no completamente equiparables a la idea Occidental del Estado-Nación.

El segundo momento, obedeció a la conquista y dominio español durante la colonia, de donde surgió el concepto de “indio” como resultado de la clasificación de la población en castas. Un efecto importante en este periodo fue la disolución o desmantelamiento de los pueblos transcomunales<sup>3</sup> que dieron paso a lo que hoy son los estados y municipios. La identidad cultural, dejó de ser el elemento que permitía diferenciar a los pueblos. Las identidades diversas de herencia prehispánica fueron en la mayoría de los casos suprimidas y las que resistieron fueron subordinadas al proyecto del mestizaje.

Por último, el tercer momento –y el más amplio– se identifica a partir del triunfo de la guerra de Independencia y el proyecto de construcción de un Estado moderno y soberano. Es en este último momento en que se encuentran transformaciones que interrelacionan de manera más clara el papel del Estado y el de la educación<sup>4</sup>.

La escuela, como parte de esta relación antes mencionada, nos permite reconocer un espacio de poder en donde se materializa el papel de las políticas de educación y algunos procesos de definición estatal expresados en leyes constitucionales y reformas a las mismas.

Es necesario mencionar que la formación del Estado nacional en México, siempre ha guardado una relación importante con la educación, misma que se ha expresado sobre todo durante los siglos XIX y XX. Dicha relación, nos permite reconocer el alcance de las transformaciones internacionales y nacionales no sólo en la esfera educativa, sino en la económica, política y cultural.

La escuela, en ese sentido, no puede ser analizada como un ente de ejercicio separado de los cambios estructurales y sociales que ha sufrido México. Es así que se puede observar el impacto en la educación respecto al contexto histórico en el cual se transformó el Estado.

Durante la época prehispánica cada cultura formaba a sus nuevas generaciones respecto a su organización social propia, sus conocimientos acumulados y el futuro que deseaban construir. Durante la Colonia, se dio importancia a las necesidades de los colonizadores y sus objetivos de dominación; tras el triunfo de la Independencia se inició una lucha por construir un sistema educativo que fundamentara la consolidación del Estado (Ehrlich, 2001).

Al iniciarse la vida independiente de México, cerca del 99.38% del total de adultos eran analfabetos (SEP, 1947), esta condición, bajo la influencia del pensamiento ilustrado y la Revolución Francesa en México, hizo evidente la idea de que la educación debía ser responsabilidad de la sociedad en su conjunto.

Aunado a lo anterior, sobresalía el hecho de que un rasgo común en diversas luchas nacionales (como la guerra de Independencia, la de Reforma y más adelante en la Revolución), era la demanda de la educación. Aunque cada periodo histórico tuvo contradicciones y elementos propios, es posible, según Ehrlich (2001), identificar tres líneas fundamentales en la formación del Estado durante el siglo XX que afectaron de manera significativa a la educación:

1. El desarrollo e influencia de movimientos campesinos y de trabajadores
2. Las contradicciones entre iglesia y Estado
3. El contexto de desarrollo capitalista en el país (Ehrlich, 2001).

---

<sup>2</sup> Estos momentos no son precisamente estadios o periodos dados por la temporalidad histórica, sino que son claves para entender procesos de largo alcance que tienen efecto hasta nuestros días.

<sup>3</sup> Para el caso revisar Sánchez Díaz, “México: los pueblos indios y la identidad nacional”, 2011.

<sup>4</sup> Estos tres momentos son resultado del análisis realizado durante mi trabajo de maestría (2011) y que coinciden con el planteamiento de otros autores, como Ehrlich Quintero (2001), entre otros.

La relación entre estas tres líneas, tuvo como efecto una base liberal que se expresó sobre todo en la Constitución. Así, las Constituciones de 1814 y 1824, expresaron la primer lucha de construir un Estado nacional y como correspondencia las orientaciones de las políticas educativas (Ehrlich, 2001).

Entre los años de 1823 y hasta 1827, múltiples planes de gobierno tenían como contenido una educación estatal unificada y gratuita que resaltaba la necesidad de la unificación de planes de estudio y métodos de enseñanza.

En el periodo de 1830 a 1833, se realizaron reformas sociales contra los privilegios del clero y se hizo explícita la responsabilidad del Estado en relación con la educación, un compromiso importante de la autoridad del Estado respecto a esta fue el establecimiento de los primeros niveles educativos como laicos, separando como ello a la iglesia de su influencia sobre la educación (Ehrlich, 2001).

Avanzada para su tiempo, la visión integral de la educación, no pudo ser llevada a cabo como se esperaba y poco a poco como producto de diversas confrontaciones siguió una tendencia de centralización, tendencia opuesta a como se había definido desde tiempos de Juárez<sup>5</sup>. Posteriormente, las fuerzas revolucionarias retomaron la idea de que la ignorancia del pueblo fortaleció la explotación y por lo tanto era necesario un sistema educativo para todos.

Después del triunfo de la Revolución y en concreto con la Constitución de 1917 se establecieron nuevos principios respecto a la educación. La enseñanza laica en todos los establecimientos oficiales, la prohibición a las corporaciones religiosas a establecer o dirigir escuelas, la vigilancia oficial a escuelas particulares y la enseñanza gratuita, (SEP, 1981) fueron los elementos más importantes.

Hacia 1934, se modificó el Art. 3º constitucional, dando a la educación, -como resultado de los cambios políticos<sup>6</sup>,- el carácter de socialista. El papel del magisterio, cambió, rebasando el espacio de la escuela participando en luchas sobre todo de izquierda. Esta condición constitucional se modificó en 1946 y dio sentido a la visión actual de la educación, promoviendo su contribución en la democracia.

Desde entonces la educación “está orientada hacia el desarrollo armónico de todas las capacidades humanas y debe formar a la juventud en el amor a la patria, la solidaridad internacional, la independencia y la justicia” (Ehrlich, 2001: 25).

El desarrollo del sistema capitalista en el mundo y en México, hizo evidente el carácter antidemocrático del gobierno, desde los años cuarenta y hasta los sesenta, diversos movimientos enfrentaron este modelo. Hacia los años setenta confluyeron crisis periódicas capitalistas que tienen aún efecto agudo desde principios del siglo XXI y hasta nuestros días. A finales de esta década, en 1979, se modificó nuevamente el Art. 3º.

Tras la implementación del neoliberalismo en nuestro país desde 1982, se aceleraron iniciativas de ley que echaron atrás la separación entre iglesia y educación, devolviendo en la diciembre de 1991, el derecho a la creación y funcionamiento de escuelas particulares a las corporaciones religiosas. Un efecto positivo de estas modificaciones fue la ampliación de la educación básica gratuita hasta la secundaria.

También, en esta década, “el 18 de mayo de 1992, a mitad del periodo salinista, se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), mediante el cual el gobierno federal, a través de la SEP, transfirió a los gobiernos de los estados los servicios de educación básica y los de formación inicial y en servicio de los docentes” (Barba y Zorrilla, 2008:6). Este acuerdo pretendía la reorganización del sistema educativo nacional, la reformulación de contenidos y materiales educativos y la revalorización de la función magisterial.

---

<sup>5</sup> Durante el gobierno de Benito Juárez se había logrado una participación tanto en los municipios como en los estados y el gobierno federal en la construcción de la enseñanza oficial.

<sup>6</sup> En relación al periodo de Lázaro Cárdenas, donde la educación se estableció como condición para la formación de una sociedad socialista.

Algunos otros cambios siguieron el curso de esta década y relacionados con el reconocimiento de los derechos indígenas se sumaron a la serie de reformas que afectaron de manera directa la práctica educacional en el campo y la ciudad. Recientemente la UNESCO (2003), desde un marco internacional, presentó una serie de normas de orientación y de principios en materia de políticas y prácticas educativas.

## **2. EN BUSCA DE AUTONOMÍA COMUNITARIA: EL PAPEL DE LA AUTONOMÍA EN LA EDUCACIÓN.**

En México, desde el contexto colonial la educación ha sido más que un proyecto, ha sido en diversos sentidos una herramienta de control y subordinación y esto no dista mucho del contexto actual en que se desarrollan las paradojas discursivas de la diversidad. Vivimos en un mundo globalizado y con mayor frecuencia escuchamos hablar de multiculturalismo o políticas de identidad que tienen entre otros objetivos generar un ambiente de convivencia propicio, basados en la tolerancia más que en el respeto.

Los diversos estudios de la diversidad en materia educativa, permiten observar claramente que en el contexto de los países occidentales (sobre todo países del Norte), la diversidad se percibe sobre todo a través –y a partir- de las migraciones; para el contexto latinoamericano y mexicano en específico, las diversidades existen en los espacios rurales e indígenas desde mucho tiempo atrás, pero no han sido reconocida en materia de derechos y sobre todo de cumplimiento de los mismos del todo por un sesgo eminentemente emanado de nuestro pasado colonial.

En México, durante el siglo XVIII, se configuró ese lente colonial a partir de la clasificación bajo el esquema de castas, que permitía bajo una mirada racializada describir la diversidad que era tolerada. Bajo este esquema racial, desde el inicio de la formación del Estado (virreinal e independiente) existió un fuerte arraigo colonial expresado en políticas verticales de identidad, como el indigenismo, que dieron al Estado el monopolio de definir quién es el “otro” y cuándo debe ser tolerado.

El indio desde entonces se definió como problema, mientras que el mestizaje y la sociedad mestiza como solución. Ya para la Revolución Mexicana, se logró borrar al sujeto criollo, sustituyéndolo eficazmente por el mestizo y se arraigaron las políticas indigenistas que acompañaron el reparto agrario y la restitución de tierras con formas cada vez más claras de aculturación. De esta serie de procesos, la “ideología mestizante”<sup>7</sup> es uno de los resultados con efecto vigente hasta nuestros días, con representaciones y manifestaciones materiales cada vez más claros.

### **2.1 POLÍTICAS DE “CASTELLANIZACIÓN” VERSUS EDUCACIÓN INDÍGENA.**

El derecho a la educación pertinente, se encuentra contenido en la Constitución del Estado mexicano, haciendo responsables del cumplimiento de ese derecho a sus tres niveles, el federal, estatal y municipal. Sin embargo, es preciso decir que dicho reconocimiento de pluriculturalidad nacional, ha llegado para muchos de los pueblos, demasiado tarde o en ocasiones ha sido insuficiente o bien irrelevante. Esto debido a que los procesos anteriores de desindianización, incorporación, aculturación, desarraigo, castellanización y mexicanización, entre otros, provocaron transformaciones en los estilos de vida de las comunidades, algunas de ellas irreversibles.

---

<sup>7</sup> Entendida como un proceso dinámico en el tiempo y en el espacio, un fenómeno cambiante que generó un imaginario en nuestro país que encubrió el racismo y favoreció un perfil autodenigratorio, machista y excluyente, siendo además uno de los aspectos fundamentales que dan sustento a la identidad nacional, que se asume como resultado de una mezcla racial y cultural en México y que permite mantener la dominación nacional en manos de ciertos grupos de poder favorecidos de dicho imaginario generado (Sánchez Díaz y Gómez, 2011).

Desde el ámbito estatal, generalmente y más extensamente conocido como “oficial”, la educación sirvió como proyecto que promovió una visión unívoca de progreso y desarrollo. De tal visión, mucho más enfocada a los procesos y alcances occidentales, el ámbito rural –sobretudo- se enfrentó a una serie de enseñanzas que se encontraban muy alejadas de sus realidades concretas y materiales, oficialmente se debió cumplir con un proceso de “castellanización” que pretendía, entre otras cosas asentar la idea de que la cultura dominante era la única con posibilidades de avanzar en diversos ámbitos y además la que tenía un estatus cultural por encima de las culturas subordinadas. El caso de la lengua es el más evidente, ya que por estas medidas oficiales, las lenguas indígenas pasaron a un estatus menor, extendiéndose la idea de que eran sólo dialectos. Aunado a esto, se colocaba además al ámbito del magisterio frente a una situación que coloquialmente nombramos como “entre la espada y la pared”, ya que por un lado, debían promover la desindianización y por otro lado (los que mantenían una relación con su ámbito comunitario) se les confrontaba culturalmente contra su propia formación y desarrollo.

Estas medidas eran reforzadas por los medios de comunicación, la radio y la televisión presentaban cuestiones similares a ello, la visión del mexicano se estaba estandarizando y homogenizando y llegaba hasta las poblaciones indias en forma de lengua y cultura impuestas: el español, programas televisivos como las telenovelas, moda o vestimenta, como el pantalón de mezclilla, entre otras cosas.

Los honores a la bandera, la historia nacional oficial y el español eran aspectos que se promovían en las escuelas oficiales o del Estado, su vinculación con el contexto particular, local o comunitario no se preveía como parte de su administración y mucho menos en los aspectos de enseñanza y capacitación docente, de modo que si algo se quería hacer para promover su vinculación con el contexto local, ese esfuerzo debía encontrar las formas para llevarse a cabo sin salirse de las delimitaciones institucionales. Por ejemplo, como dice Don Francisco Sánchez<sup>8</sup>, “si los niños debían ir a un concurso de canto del himno nacional, iban, pero lo cantaban en náhuat, o en lugar de usar uniforme se utilizaba la indumentaria indígena, no estábamos faltando a la regla, sólo lo hacíamos de forma diferente”.

Es en este sentido que reconocemos el papel autonómico que en la práctica ha generado la transformación de la educación en San Miguel Tzinacapan. Este ha sido un efecto directo de otros procesos comunitarios que a lo largo de la historia de la comunidad se han consolidado. Autonomía de facto, esto es importante desarrollarlo.

Actualmente se puede hablar de una nueva situación respecto al indigenismo, que algunos han llamado neoindigenismo<sup>9</sup>, en el que sobresalen las instituciones educativas y los nuevos actores indios y no-indios en toda la República Mexicana. Esta nueva etapa posee un marco jurídico más propicio, como la ley de derechos lingüísticos o la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos indígenas (2007) respecto a los pueblos indios y sobre todo posee nuevos espacios entre los diferentes niveles de poder formal estatal clásicos (federal, estatal, municipal).

---

<sup>8</sup> Francisco Sánchez Conde, indígena náhuat, maestro, intelectual, presidente de la *Comisión Takachiualis A. C. para la Defensa de los Derechos Humanos*, y habitante de San Miguel Tzinacapan, agosto de 2009.

<sup>9</sup> (Hernández Castillo, Sierra y Paz, 2005; Nahmad, 2005).

Destacando la interrelación entre la formación y consolidación estatal y la resistencia activa como manifestación de un proceso de construcción de autonomía, este trabajo tiene por objetivo, analizar el papel de los actores sociales: maestros, padres de familia y estudiantes, en la construcción de autonomía educativa en la Telesecundaria Tetsijtsilin de la comunidad de San Miguel Tzinacapan, Cuetzalan del Progreso, Puebla. Para ello se realizará un recorrido a través del contexto en que se desenvuelve dicha comunidad, destacando el papel de la escuela como espacio y proceso definitorio respecto a la construcción de autonomía en San Miguel.

Se parte de la idea de que la escuela para indígenas se ha consolidado en México como un espacio y prácticas que promueven la exclusión y la consolidación de una jerarquía de poder donde el indio está subordinado. Suponemos esto debido a que es evidente que “desde la creación de la SEP en 1921, la asimilación, la integración y el pluralismo cultural han sido los grandes modelos (no lineales) educativos dirigidos a la población indígena (Jiménez, 2009:33), cuyos efectos se tradujeron en la poca calidad de la educación y en la casi nula pertinencia de la misma, que tuvo como resultado la eliminación paulatina de prácticas culturales como lo fue la política de castellanización y la pérdida de la lengua en algunas regiones.

Después de la Revolución Mexicana, se puso al descubierto la necesidad de expandir el sistema educativo nacional. A la par y como resultado de los levantamientos campesinos, los indígenas desempeñaron un papel subordinado en el ejercicio de poder de la formación estatal y con ello en la política educativa nacional. Los esfuerzos centrados en la escuela constituían un proceso enfocado en “despolitizar la escuela y armonizar en ella las distintas posiciones ideológicas combinándolo con una fuerte modernización, industrialización y capitalización de la economía mexicana” (Jiménez, 2009: 35); lo que vemos es un proceso de largo alcance que emanado de la nueva dinámica de formación del Estado post-revolucionario, que transformó poco a poco la dialéctica que interrelaciona a los pueblos indios con los mecanismos estatales materializados en políticas nacionales económicas y culturales – entre otras-.

Desde las prácticas comunitarias cotidianas, los pueblos indios experimentaron una tendencia muy clara que los llevó –en la mayoría de los casos- a resistir el embate no sólo nacional, sino global que impactaría en su estilo de vida modificándolo en algunos casos hasta hacerlo desaparecer. En el caso específico de San Miguel Tzinacapan, se generaron procesos definitorios a partir de la incursión del equipo PRADÉ<sup>10</sup> en la comunidad, hacia los años setenta. Uno de los efectos positivos de las acciones alrededor del trabajo conjunto entre “fuereños” y sanmiguelenses, fue el aumento de la autoestima indígena que se tradujo en el fortalecimiento de lo que ellos mismos han denominado “resistencia activa”<sup>11</sup>.

Se entiende a la resistencia activa como la forma en que los pueblos reconfiguran las relaciones sociales, creando una contestación creativa y dinámica contra la dominación, defendiendo la supervivencia digna; es decir “otra lógica de dimensión política que rescata la dignidad, que promueve y defiende un estilo de vida más sencillo en equilibrio con los recursos naturales y con el mismo ser humano y que promueve la construcción de una sociedad sustentable, no homogénea, y que entre otras cosas pueda ser horizontal” (Sánchez y Almeida, 2005).

Ahora bien, para el análisis de la educación en la comunidad, Se asume desde la perspectiva de esta investigación como supuesto de partida para la misma, que la educación intercultural en San Miguel es una respuesta pertinente de transformación del ámbito educativo, que intenta utilizar el espacio, el tiempo y las prácticas cotidianas (culturales, sobre todo) a favor de la enseñanza situada que permita aprendizajes significativos y la formación integral del ser humano en sus contextos locales y globales.

<sup>10</sup> Programa de Animación y Desarrollo, A.C.

<sup>11</sup> Para mayor detalle consultar “Las veredas de la incertidumbre. Relaciones interculturales y supervivencia digna” de Sánchez Díaz, María Eugenia y Eduardo Almeida. 2005.

Se entiende, desde esta misma perspectiva, que desde el reconocimiento de la educación pública para indígenas, así como el establecimiento de diversos programas y mecanismos de política nacional<sup>12</sup> enfocados en la lengua y la educación indígena gran parte de las prácticas de la educación intercultural en México han sido institucionalizadas. Se rechaza así, la institucionalización de la educación intercultural que se traduzca en la reproducción de formas etnocidas o formas de exclusión, haciendo referencia al “multiculturalismo mercantilista”, aquel que cosifica las diversidades según la lógica de acumulación predominante, gestionando la diversidad como forma de propiedad o mercancía (Dietz, 2009). Se busca identificar aquellas prácticas de la educación intercultural que promueven una transformación positiva del papel educativo en las comunidades desde la perspectiva de los actores sociales comunitarios. Con lo anterior se hace explícita la idea de que esta investigación no trata de calificar lo que es o no una práctica intercultural en el sentido estricto, si no visualizar y examinar los significados que los actores le atribuyen a la educación intercultural para la construcción de autonomía.

Partiendo del supuesto de que en San Miguel Tzinacapan, la interacción entre los diferentes elementos del proceso de resistencia activa de la comunidad y los proyectos de educación intercultural han favorecido la construcción de un nivel de autonomía respecto a la formación estatal, la finalidad entonces es conocer cómo se manifiesta dicha autonomía en las diferentes prácticas escolares y por lo tanto cómo los sujetos influyen en el proceso de construcción de autonomía. Con ello se espera conocer el rol de los actores sociales que a través de la educación intercultural en la telesecundaria construyen autonomía en el ámbito educativo, autonomía que potencialmente permea en otros ámbitos.

Para el caso se hace mención de proyectos de educación formales e informales en San Miguel, como lo son, el Taller de Tradición Oral y Lectoescritura, los programas de alfabetización para adultos y el preescolar para describir la dinámica en la que se insertó la telesecundaria Tetsijtsilin, que será el estudio de caso a partir de tres grupos de actores sociales que se desenvuelven en dicho espacio: los maestros, los padres de familia y los estudiantes.

La telesecundaria Tetsijtsilin, se explorará cómo interactúan de forma dinámica las diferentes propuestas político-educativas por medio de las cuales se hace visible la función social de la escuela. Lo anterior, nos permite reconocer en las prácticas concretas, como en el curriculum de la escuela, los diversos mecanismos de negociación e imposición social sintetizados en conocimientos, contenidos, valores, costumbres, creencias y hábitos que se reproducen en la escuela como parte de un proceso deliberativo y contextualizado en una identidad cultural definida.

Retomando el hecho de que la escuela será el punto de partida, tomaremos a tres grupos de estudio principales, los maestros, que históricamente en la comunidad han sido representativos respecto a su participación en la resistencia. El segundo grupo o sector es el de los padres de familia, debido a que suponemos que su participación es definitoria en la concreción de prácticas escolares y culturales en la comunidad y por lo tanto en la escuela. Por último, los alumnos y ex alumnos de la telesecundaria, que suponemos tienen características particulares respecto a otros alumnos del mismo grado en otros contextos.

### **3. LA TELESECUNDARIA TETSIJTSILIN<sup>13</sup> DE SAN MIGUEL TZINACAPAN.**

---

<sup>12</sup> Como el Instituto Nacional Indigenista (1948), el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües (1971), la Dirección General de Educación Indígena (1978), por destacar algunos.

<sup>13</sup>El presente apartado reúne sus fuentes de información de la página de la Telesecundaria [www.tetsijtsilin.edu.mx](http://www.tetsijtsilin.edu.mx) y del trabajo de Espinosa, 2010.

La Escuela Telesecundaria Tetsijtsilin, pertenece a la Zona 18 de Telesecundarias Federalizadas, esta zona agrupa 15 escuelas telesecundarias ubicadas en tres municipios: Cuetzalan del Progreso, Jonotla y Tuzamapan de Galeana.

El inicio de este proyecto no fue fácil, se enfrentó a las visiones polarizadas y contrapuestas de los propios habitantes, desde quienes veían mal que se enseñara náhuatl, porque era algo que se enseñaba en casa y que ya se sabía, hasta los que decían que ahí se les estaba enseñando a ser indígenas<sup>14</sup>, o los que pedían que se enseñara para obtener un buen puesto en la ciudad (Sánchez y Almeida, 2005: 317), sin embargo las reuniones y el dialogo dieron curso a este proyecto educativo.

“En 1984 la telesecundaria llevaba seis años funcionando. Había logrado con relativo éxito articular el estudio, la actividad productiva, la expresión artística y el sentido de organización popular. Poco se había utilizado la televisión. Pero integrarse al sistema de telesecundarias de la Secretaría de Educación Pública había sido la manera más adecuada de obtener los apoyos gubernamentales, como los sueldos de los maestros, y a la vez la independencia necesaria en el funcionamiento interno” (Sánchez y Almeida, 2005: 317).

Tetsijtsilin se encuentra ubicada en la Localidad de Tzinacapan, se fundó en 1979 y a 30 años de distancia ha logrado consolidar un modelo de intervención pedagógica con enfoque intercultural, el cual se ha logrado ensamblar de manera paulatina al currículo formal de telesecundaria.

Un conjunto arquitectónico de aulas con muros de piedra y techos con teja constituyen el primer esfuerzo para armonizar el contexto escolar con el contexto comunitario, con el propósito de brindar a las y los alumnos un ambiente de aprendizaje congruente con su contexto social inmediato. En palabras de María del Coral Morales Espinosa, directora de la Telesecundaria, podemos decir que Tetsijtsilin es:

“diferente, porque sus muros de piedra, y techos de teja no se parecen a la mayoría de edificios escolares; es distinta porque las y los niños que asisten son maseualmej comunicándose de manera eficiente y de acuerdo a las circunstancias, ya sea en español o maseualtajtol. Y no es que Tetsijtsilin sea la única escuela en México con alumnos indígenas, sin embargo es una de las muy pocas telesecundarias que desde sus orígenes estableció como prioridad educar fortaleciendo la identidad indígena. La lengua materna de las y los alumnos, se convirtió desde hace 30 años en el eje articulador de un proceso educativo culturalmente pertinente”. (Morales, 2010)

Ahora bien, los elementos teóricos que argumentan la propuesta pedagógica de la telesecundaria Tetsijtsilin se sustentan en el paradigma de la enseñanza situada<sup>15</sup>; el modelo de intervención concentra sus acciones educativas en cinco ejes:

---

<sup>14</sup>Haciendo referencia a que el grupo PRADE (los fuereños) como factor exógeno era quien dictaba el quehacer en la comunidad.

<sup>15</sup>Este paradigma destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y reconoce que el aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales. En esta misma dirección, se comparte la idea de que aprender y hacer son acciones inseparables. Y en consecuencia, un principio nodal de este enfoque plantea que los alumnos deben aprender en el contexto pertinente (Díaz, 2003).

1. Una propuesta para alternar la educación y la producción: la promoción de proyectos escolares
2. La adecuación y la innovación curricular: las áreas de agricultura tradicional y las artes.
3. Un desafío educativo: el fortalecimiento de la lengua materna.
4. Por el respeto a la diversidad cultural: el establecimiento de una relación intercultural entre maestros (as) koyomej y alumnos (as) maseualmej.
5. Una gestión educativa participativa desde el seno de la comunidad escolar:

Maseual pipil momachtianijsentakochitani, S. de S. S.

Si bien los antecedentes de la telesecundaria marcaron como prioridad el fortalecimiento de la identidad cultural de las y los alumnos, y la promoción de un diálogo intercultural para brindar una educación pertinente, hoy en día la evaluación de la propuesta arroja otros beneficios, tales como la conformación de un ambiente escolar que mitiga los riesgos del fracaso escolar (Morales, 2010).

Los talleres en Tetsijtsilin son verdaderas comunidades de práctica; los saberes comunitarios son compartidos de manera formal en el ambiente escolar. Desde hace muchos años algunas personas de la comunidad participan activamente en la formación integral de las y los jóvenes de Tetsijtsilin. Las comunidades de práctica se caracterizan porque en su seno, se promueven aprendizajes de relevancia social significativa: telar de cintura, tallado de madera, elaboración de cera, danza regional y tradicional, carpintería, etc. son algunos de los aprendizajes promovidos por las personas de la comunidad que colaboran en Tetsijtsilin. Todo esto ha sido posible según lo expresa María del Coral Morales porque en San Miguel,

“La lengua es el elemento más distintivo de la identidad de sus pobladores, por lo que la falta de dominio de la lengua náhuat de parte de las y los docentes no fue un obstáculo para impulsar su enseñanza a través de diferentes agentes de la misma comunidad. Los señores: Luis Félix Aguilar, Hermelindo Salazar, Miguel Arturo Ponce Aranda y Pedro Cortez Ocotlán han demostrado que la escuela puede y debe nutrirse de los saberes de la comunidad; en ese sentido a través de la enseñanza de la lengua, los cuentos, los números y las grafías del maseualkopa se aportan aprendizajes culturalmente significativos para los y las alumnas de Tetsijtsilin”. (Morales, 2010)

En 1994 se elaboró, con la participación de la comunidad escolar de la telesecundaria, un diagnóstico situacional del ámbito educativo de la Localidad de Tzinacapan. La matriz de vinculación arrojó tres problemas principales percibidos por la población participante: a) la severa desnutrición de la gran mayoría de la población escolar; b) la depreciación de la identidad de las y los alumnos y c) la falta de acciones para el cuidado del ambiente.

La Telesecundaria además de impulsar la educación indígena, comprende varios proyectos productivos impulsados por jóvenes indígenas de San Miguel Tzinacapan, ex alumnos de esa escuela. Están organizados como Sociedad de Solidaridad Social y llevan el nombre de Maseual pipil momachtianijsentakochitani, “jóvenes indígenas que estudian y sueñan juntos”. Ésta sociedad se constituyó en 1998 e incluye tres proyectos el KajfentsinTamachtilyan (cafecito de la escuela), el Tatoknanakatsin (sembrando honguitos) y el Tokankuikamauj (nuestro papel nuevo), todos ellos encaminados a resolver la problemática de la comunidad, optimizar la capacidad productiva, y prevenir la desnutrición y la contaminación ambiental. En la telesecundaria, los niños refuerzan el uso de la lengua náhuat y su escritura, además aprenden de la siembra, las tradiciones indígenas y portan en los días de fiesta el traje típico regional.

La educación es un elemento primordial para el fortalecimiento de la lengua. El Estado ha tratado de verter sus más fuertes intentos de subsunción, aplastamiento y aniquilación de lo diferente en los sistemas educativos. Visto desde la lucha es en la escuela, en donde la comunidad de San Miguel Tzinacapan, ha logrado encontrar un espacio definitorio para un proyecto más amplio que haga prevalecer la visión indígena como propia y adecuada para vivir y ejercer sus derechos a una vida digna.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrams, Philip. 1988. *Notas sobre la dificultad de estudiar al Estado*. Revista de sociología histórica, EE.UU.
- Acuerdos de San Andrés. 1996. Acuerdos sobre derechos y cultura indígenas, en Hernández Luis y Ramón Vera (Comp.). 1998. *Acuerdos de San Andrés*. Era, México.
- Barba Casillas, Bonifacio y Zorrilla Fierro, Margarita. 2008. *Reformas educativas en México. Descentralización y nuevos actores*. SINECTICA, México.
- Bartra, Armando, et. al. 2004. *Tosepan Titataniske. Abriendo horizontes. 27 años de historia*. Centro de Formación Kaltaixpetaniloyan. Instituto de Estudios para el Desarrollo Rural Circo Maya, México.
- Benítez, Fernando. 2000. *Los indios de México. Antología*. Era, México.
- Bourdieu, Pierre, 1999. *Cuestiones de sociología*. Ed. Istmo, España.
- , 2008. *¿Qué significa hablar?* Akal, Argentina.
- Bonfil, Guillermo. 1987. *México profundo. Una cuestión negada*, SEP/CIESAS, México.
- Castillo Hernández, Mario Alberto, 2007. *Mismo mexicano pero diferente idioma: identidades y actitudes lingüísticas en los maseualmej de Cuetzalan*. INAH, UNAM, Instituto de Investigaciones Antropológicas, México.
- Carbonell, Miguel. 2008. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Porrúa 157ª edición, México.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), en <http://www.cndh.org.mx/losdh/losdh.htm>, consultada en marzo de 2009.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). 2000. *Unidad de planeación y consulta, dirección de información e indicadores, sistema de información geográfica, con base en el XII censo general de población y vivienda, México, 2000*. CDI, México.

------. *Reconocimiento de derechos indígenas en las Constituciones locales*, en [http://www.cdi.gob.mx/index.php?id\\_seccion=455](http://www.cdi.gob.mx/index.php?id_seccion=455), consultada en octubre de 2009.

Comisión Takachiualis A. C. Para la defensa de los derechos humanos de la Sierra Norte de Puebla, en <http://www.redindigena.net/takachiualis/index.html>, consultada en julio de 2009.

Congreso Nacional Indígena. 1996. *Documento de resolutivos*. CNI, México.

------. 2005. *La palabra de la resistencia indígena. Pronunciamientos y declaraciones del Congreso Nacional Indígena (2001 – 2005)*. CNI, México.

Cooperativa Tosepan Titataniske. Unidos hombre y naturaleza, en <http://www.tosepan.com/>, consultada en agosto de 2009.

Crehan, Kate. 2002. *Gramsci, cultura y antropología*. Ediciones Bellaterra, España.

Daes, Érica-Irene A. 2007. Breve revisión de los derechos humanos fundamentales de los pueblos indígenas del mundo, en: Los derechos de los pueblos indígenas, Comisión Nacional de Derechos Humanos, México, 2003, p.37 citado en Francisco López Bárcenas, (2007) “*Autonomías indígenas en América Latina*”, Ed. Textos rebeldes, Bolivia.

Derek Sayer, 2002. Formas cotidianas de formación del Estado: algunos comentarios disidentes acerca de la “hegemonía” en Joseph Gilbert M y Daniel Nugent(Compiladores)“*Aspectos cotidianos de la formación del Estado*”, Ed. Era, México.

Díaz Barriga, Arceo. 2003. *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, México.

Díaz-Polanco, Héctor, et. al. 2002. *México diverso. El debate por la autonomía*. Siglo XXI, México.

Dietz, Gunther. 2009. “Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education: an anthropological approach”. Münster y Nueva York: Waxmann.

Dietz, Gunther y Laura S. Mateos. 2011. “Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos”, SEP, México. Ehrlich Quintero, Patricia. 2001. *Estado nacional y educación en México*. Reencuentro No. 31 Serie Cuadernos. México.

Ejército Zapatista de Liberación Nacional. 1994. *Documentos y comunicados I*. Era, México.

------. 1996. *Crónicas intergalácticas. Primer encuentro intercontinental por la humanidad y contra el neoliberalismo*. Planeta Tierra, México.

Gobierno del Estado de Puebla. *Enciclopedia de los Municipios de México*, en <http://www.e-local.gob.mx/work/templates/enciclo/puebla/>, consultada en Julio de 2009.

Godenzzi Alegre, Juan. 2011. “Construyendo la convivencia y el entendimiento: educación e interculturalidad en América Latina”, Revista cultural electrónica Construyendo nuestra interculturalidad, No.6/7, Lima, Perú. Gómez, Magdalena. 2007. *Triunfo indígena en la ONU*, en La Jornada, Opinión, martes 18 de septiembre de 2007, México.

Hernández Navarro, Luis. 1998a. Ciudadanos iguales, ciudadanos diferentes. La nueva lucha india, en Hernández Luis y Ramón Vera (Comp.). 1998. *Acuerdos de San Andrés*. Era, México.

------. 1998b. Constitución y derecho indígena: el alcance de la norma, en Cobo Rosario, López Adriana y Sergio Sarmiento (coord.). 1998. *Poder local, derechos indígenas y municipios*. Cuadernos Agrarios nueva época Año 8, No. 16, México.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). Sistema Municipal de Bases de Datos (SIMBAD), en <http://sc.inegi.gob.mx/simbad/index.jsp?c=125>, consultado en noviembre de 2009.

INEGI 2004 y 2005. *Informe: Estadísticas a propósito del día internacional de las poblaciones indígenas y Hablantes de lengua indígena*, consultado en [www.inegi.gob.mx](http://www.inegi.gob.mx).

Jimenez Naranjo, Yolanda. 2009. *Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar*. SEP/CGEIB, México.

Joseph, Gilbert y Nugent Daniel, 2002. *Aspectos cotidianos de la formación del Estado*. Era, México.

López Bárcenas, Francisco, et. al. 2006. *Recursos genéticos y conocimiento tradicional indígena. La regulación internacional y su impacto en la legislación mexicana*, en Concheiro Luciano y Francisco López (coord.). 2006. *Biodiversidad y conocimiento tradicional en la sociedad rural. Entre el bien común y la propiedad privada*. CEDRSSA. Cámara de Diputados, México.

------. 2007a *Autonomías indígenas en América Latina*, Ed. Textos rebeldes, Bolivia.

------. 2007b. *Los derechos de los pueblos indígenas y el desarrollo rural*. CEDRSSA. Cámara de Diputados, México.

López Bárcenas, Francisco. 2005a. *Los movimientos indígenas en México. Rostros y caminos*. MC. Centro de Orientación y Asesoría a Pueblos Indígena, México.

------. 2005b. *Legislación y derechos indígenas en México*. CEDRSSA. Cámara de Diputados, México.

------. 2005c. *Territorios indígenas y conflictos agrarios en México*. Procuraduría Agraria, México.

------. 2007. *¿Qué celebramos? ¿Qué lamentamos?*, en La Jornada, *Opinión*, lunes 24 de septiembre de 2007, México.

Mallon, Florencia. 2002. Reflexiones sobre las ruinas: formas cotidianas de formación del Estado en el México decimonónico en Joseph y Nugent, 2002. *Aspectos cotidianos de la formación del Estado*, Era, México.

MahmoodMamdani. 1998. "Ciudadano y súbdito, África contemporánea". Siglo veintiuno editores, México.

Mignolo, Walter. 2002. "El potencial epistemológico de la historia oral: algunas contribuciones de Silvia Rivera Cusicanqui". En Daniel Mato (coord.), *Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder*, Caracas: CLACSO-CEAP-FACES-Universidad Central de Venezuela. pp. 201-212.

Morales Espinosa, María del Coral. 2010. *El debate de la calidad en la escuela indígena: la Telesecundaria Tetsijtsilin y la búsqueda por mitigar el fracaso escolar*. Ponencia presentada en el VII Foro de educación intercultural, vida escolar y migración, celebrado en diciembre de 2010 en Cuetzalan del Progreso, México.

Muñoz Ramírez, Gloria. 2004. *EZLN. 20 y 10 el fuego y la palabra*. La Jornada. Rebeldía, México.

Organización Maseualsiuamej Mosenyolchicauani S. de SS., en <http://www.redindigena.net/organinteg/maseuali.html>, consultada en octubre de 2009.

------. *Taselotzin. Un hotel con corazón indígena*, en <http://www.taselotzin.tk/>, consultada en noviembre de 2009.

Pérez Avilés Ricardo, et. al. 2006. El conocimiento popular, campesino e indígena desde abajo: el caso Puebla, en Concheiro Luciano y Francisco López (coord.). 2006. *Biodiversidad y conocimiento tradicional en la sociedad rural. Entre el bien común y la propiedad privada*. CEDRSSA. Cámara de Diputados, México.

Regino Montes, Adelfo. 2007. *Declaración de la ONU sobre derechos indígenas*, en La Jornada, *Opinión*, sábado 15 de septiembre de 2007, México.

Rockwell, Elsie. 2007. *Hacer escuela, hacer Estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. COLMICH, México.

Roseberry, William, 2002. Hegemonía y lenguaje contencioso en Joseph Gilbert M y Daniel Nugent (Compiladores) "*Aspectos cotidianos de la formación del Estado*", Ed. Era, México.

Sánchez Díaz, María Eugenia y Almeida, Eduardo. 2005. *Las veredas de la incertidumbre. Relaciones interculturales y supervivencia digna*. UIA. UASLP. UAS. UJAT. UV. Colegio de Puebla A.C. Escuela Libre de Psicología. A.C. CNEIP, México.

Sánchez Díaz, María Eugenia. 2003. San Miguelito y el Talokan: un sincretismo dual. La matriz cultural de una comunidad náhuat de la Sierra Norte de Puebla, en Masferrer Kan, Elio, et al. 2003. *Puebla norte. Etnografía del estado de Puebla*. Gobierno del Estado de Puebla. Secretaría de Cultura, México.

Sánchez, Consuelo. 1999. *Los pueblos indígenas: del indigenismo a la autonomía*. Siglo XXI, México.

Secretaría de Educación Pública. 1947. *Estudio acerca de la educación fundamental en México*. SEP. México.

Secretaría de Educación Pública. 1981. *Historia de la educación pública en México*. SEP/FCE. México.

Secretaría de Turismo (SECTUR). *Programa Pueblos Mágicos*, en [http://www.sectur.gob.mx/wb2/sectur/sect\\_Pueblos\\_Magicos](http://www.sectur.gob.mx/wb2/sectur/sect_Pueblos_Magicos), consultada en agosto de 2009, y <http://www.vivecuetzalan.com/index.php>, consultada en octubre de 2009.

Schmelkes Sylvia, 2005a. *La interculturalidad en la educación básica*. Conferencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Curriculum y Competencias Organizado por Editorial Santillana y celebrado en la Ciudad de México, los días 21 y 22 de enero de 2005.

-----2005b: *México: educación intercultural bilingüe destinada a los pueblos indígenas*. Texto base del V Foro Virtual - Educación para la Interculturalidad, Migración-Desplazamiento y Derechos Lingüísticos Organizado por el Foro Latinoamericano de Políticas Educativas – FLAPE.

Stavenhagen, Rodolfo. 2000. *Derechos humanos de los pueblos indígenas*. CNDH, México.

------. 1998. Las organizaciones indígenas: actores emergentes en América Latina, en Tarrío Maria y Luciano Concheiro (coord.). 1998. *La sociedad frente al mercado*. La Jornada. UAM-X, México.

------. 1996. *Derechos indígenas y derechos culturales de los pueblos indígenas*" en Documentación del coloquio 'Lo Propio y lo Ajeno', que fuera organizado por la Asociación Alemana para la Educación de Adultos en México, en cooperación con la Universidad Michoacana, se realizó del 18 al 21 de abril 1996 en Morelia.

Taller de Tradición Oral, 1994. *Les oíamos contar a nuestros abuelos*. INAH, México.

Warman, Arturo. 2003. *Los indios mexicanos en el umbral del milenio*. Fondo de Cultura Económica, México.

Womack jr., John. 2004. *Zapata y la revolución mexicana*. Siglo XXI, México.