



CPU-e, Revista de Investigación Educativa
E-ISSN: 1870-5308
cpu@uv.mx
Instituto de Investigaciones en Educación
México

Morales Espinosa, María del Coral
Hacia una comunidad de práctica con enfoque intercultural: la escuela telesecundaria Tetsijtsilin en
Tzinacapan, Cuetzalan, Puebla
CPU-e, Revista de Investigación Educativa, núm. 14, enero-junio, 2012, pp. 18-43
Instituto de Investigaciones en Educación
Veracruz, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121840002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Revista de Investigación Educativa 14

enero-junio, 2012 | ISSN 1870-5308 | Xalapa, Veracruz

© Todos los Derechos Reservados

Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

Hacia una comunidad de práctica con enfoque intercultural: la escuela telesecundaria Tetsijtsilin en Tzinacapan, Cuetzalan, Puebla

Mtra. María del Coral Morales Espinosa

Directora Técnica. Telesecundaria Tetsijtsilin, México

nanatzincoral@yahoo.com.mx

El presente trabajo pone a consideración una propuesta de intervención pedagógica con enfoque intercultural, impulsada desde hace 30 años en una telesecundaria indígena ubicada en la sierra nororiental del estado de Puebla. Se expone el proceso de gestión del modelo educativo, caracterizado desde sus inicios por responder a las necesidades y problemáticas tanto de las y los jóvenes como de la comunidad, así como la reflexión de sus propuestas educativas a partir de sus coincidencias con planteamientos teóricos actuales, tales como el aprendizaje situado, las comunidades de práctica y el enfoque intercultural que hoy en día enriquecen el proyecto educativo de la escuela Tetsijtsilin. Se describen también los cinco ejes rectores de la propuesta educativa que evidencian, por un lado, las bondades de la flexibilidad del currículo y, por otro, la factibilidad de empatar un modelo propio de educación culturalmente pertinente con un modelo escolarizado formal como es la telesecundaria.

Palabras clave: Intervención pedagógica, enfoque intercultural, aprendizaje situado, comunidad de práctica, telesecundaria.

This investigation offers to analyze a pedagogic proposal with an intercultural approach that has been constructed during the last 30 years in an indigenous tele-secondary school in the Sierra Nororiental in the State of Puebla, México. I expose management process of the educative model, which is characterized since the beginnings by attending to the boys and girls, and community necessities and problematics, I also attend educational proposes reflection since their matches with theoretical issues as the situated learning theory, the construction of communities focused on practice and the intercultural approach that enrich the Tetsijtsilin educational project. I finally describe the five axes of the educative proposal that shows both; the benefits of the flexible curriculum and the feasibility of the union between a model of culturally pertinent education with a formal model as a Tele-Secondary School.

Keywords: Pedagogical intervention, intercultural approach, situated learning, practice community, tele-secondary school.

Recibido: 20 de octubre de 2010 | **Aceptado:** 30 de marzo de 2011

Para citar este artículo:

Morales Espinosa, M. C. (2012, enero-junio). Hacia una comunidad de práctica con enfoque intercultural: la escuela telesecundaria Tetsijtsilin en Tzinacapan, Cuetzalan, Puebla. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 14. Recuperado de http://www.uv.mx/cpue/num14/inves/morales_telesecundaria_tetsijtsilin.html

Hacia una comunidad de práctica con enfoque intercultural: la escuela telesecundaria Tetsijsilin en Tzinacapan, Cuetzalan, Puebla

Introducción

En los últimos 20 años (cfr. Schmelkes, 2009; Hamel, 2009 y Dietz, 2009), las políticas públicas que han orientado la atención educativa a los sectores de la población más desprotegidos y vulnerables, han insistido en la implementación de estrategias pertinentes, equitativas y de calidad. Algunas propuestas educativas, considerando la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas, se han gestado al interior de las escuelas públicas. El propósito de este texto es resaltar los alcances de una propuesta de educación culturalmente pertinente, que sienta sus bases primeras en un movimiento más amplio de cambio social y revitalización cultural de San Miguel Tzinacapan en Cuetzalan, Puebla, impulsado desde 1973 por el equipo PRADE¹ A. C. (Proyecto de Animación y Desarrollo, Asociación Civil), y cuyo mérito ha sido adaptarse a los cambios a través del tiempo, manteniendo firme su compromiso de brindar una educación respetuosa de la identidad social y cultural de sus jóvenes alumnos.

El documento describe de manera somera la localidad de Tzinacapan, en la que se ubica la telesecundaria Tetsijsilin; asimismo explicita el paradigma del aprendizaje situado que proporciona referentes teóricos actuales que respaldan la propuesta de intervención pedagógica con enfoque intercultural.

La sistematización de la propuesta educativa de la escuela Tetsijsilin forma parte de un proceso de investigación más amplio, entre cuyos propósitos se encuentra determinar qué factores del contexto escolar se constituyen como elementos que incentivan el logro de proyectos de vida exitosos en sus jóvenes egresados, así como demostrar que una atención educativa de calidad tiene como premisa fundamental la pertinencia de los aprendizajes que se promueven. Se insertan a lo largo del texto algunos comentarios de jóvenes ex alumnos de la

1. Equipo interdisciplinario de profesionistas que llegaron a San Miguel Tzinacapan en 1973, impulsando desde entonces, junto con la comunidad, diferentes proyectos de desarrollo humano y social.

escuela Tetsijtsilin recogidos durante las sesiones con grupos de enfoque, efectuadas durante el periodo de agosto 2010 a enero 2011 en el marco del desarrollo de mi tesis doctoral, y que conforman hasta el momento el acervo testimonial a partir del cual se analizarán las contribuciones de la telesecundaria Tetsijtsilin al campo de la educación indígena.

I. La legislación y la atención educativa a la población indígena

México ha suscrito diferentes documentos para sumarse al concierto internacional que reclama el reconocimiento de los pueblos indígenas y sus derechos: la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948); el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966); el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1976); el Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (1991), y la Declaración sobre los Derechos de las Poblaciones Indígenas (2007). De manera paulatina los compromisos asumidos por el gobierno mexicano se han concretado durante los últimos 10 años; la Reforma al Artículo 2º de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos (2001), la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) (2001), así como la modificación al párrafo cuarto del artículo séptimo de la Ley General de Educación (2003) y la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003), son avances en materia legislativa. Sin embargo, en la práctica, las leyes reglamentarias para brindar una educación atendiendo las diferencias culturales y lingüísticas de las y los niños indígenas, parecerían instruir su aplicación sólo en las escuelas de educación preescolar y primaria que pertenecen al Departamento General de Educación Indígena (DGEI) de la Secretaría de Educación Pública.

El Programa Nacional de Educación (PNE) 2001-2006, hace alusión concreta a la política de *educación intercultural para todos*, la cual estipula que “se impulsará el desarrollo de enfoques pedagógicos para el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de nuestro país en las escuelas de educación básica” (SEP, 2001, p. 136). Asimismo, el Plan traza como línea de acción “ofrecer una educación secundaria que tenga características de interculturalidad y bilingüismo para alumnos de procedencia indígena” (SEP, 2001, pp. 133-134), con lo cual se busca atender a los grupos indígenas con calidad y pertinencia cultural, de manera que alcancen los objetivos nacionales de la educación básica. El Programa Sectorial

de Educación (PSE) para el presente sexenio establece como uno de sus objetivos: “Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad” (SEP, 2007, p. 11); sobresale como estrategia el fortalecimiento de programas e iniciativas diversas dirigidas a la atención de niños y jóvenes indígenas, para lo cual establece: “Introducir los parámetros curriculares como eje transversal de una educación pertinente, intercultural y bilingüe en las escuelas indígenas” (SEP, 2007, p. 32).

Es indispensable señalar que a partir de 1993 el nivel de secundaria se decretó como obligatorio, pasando a formar parte de la educación básica, que como derecho fundamental reciben por parte del Estado todas y todos los jóvenes mexicanos. Sin embargo, no existe de manera oficial una atención estrictamente indígena en la secundaria, en cuanto a planes y programas, ni perfiles específicos de las y los docentes para atender la diversidad indígena del país.

En este sentido, las políticas públicas aluden varios retos: ¿cómo atender la diversidad cultural promoviendo aprendizajes desde un currículo con planes y programas uniformes a nivel nacional?; ¿cómo articular los saberes locales de las comunidades indígenas, de tal manera que no sólo sean instrumentos de adecuación de contenidos para asumir como propia la cultura hegemónica?

La elaboración de propuestas educativas innovadoras, que reconozcan la diferencia cultural no como un problema educativo sino como un reto para diversificar las prácticas docentes, constituyen el gran desafío para las escuelas públicas, sean o no identificadas como indígenas en el sentido estricto de la normatividad orgánica de la Secretaría de Educación Pública.

2. El contexto

2.1 Un pueblo indígena: los maseualmej de San Miguel Tzinacapan

San Miguel Tzinacapan es una de las ocho juntas auxiliares del Municipio de Cuetzalan del Progreso en el estado de Puebla (figura 1); es la localidad con mayor número de habitantes y es también el pueblo que conserva una gran mayoría de manifestaciones culturales autóctonas: lengua, vestido, relaciones solidarias, tradiciones y costumbres. La localidad de Tzinacapan cuenta con aproximadamente 6000 habitantes, de los cuales casi el 50% se concentra en la cabecera de la localidad y el resto se distribuye en sus comunidades: Tecoltepec, Xaltipan, Ayotzinapan y sus respectivas rancherías. La mayoría absoluta de la población

nativa de la localidad es *maseual*² y hablante de la variante dialectal del náhuatl³, caracterizada por eliminar gramática y fonéticamente la letra “l” cuando acompaña la letra “t”.

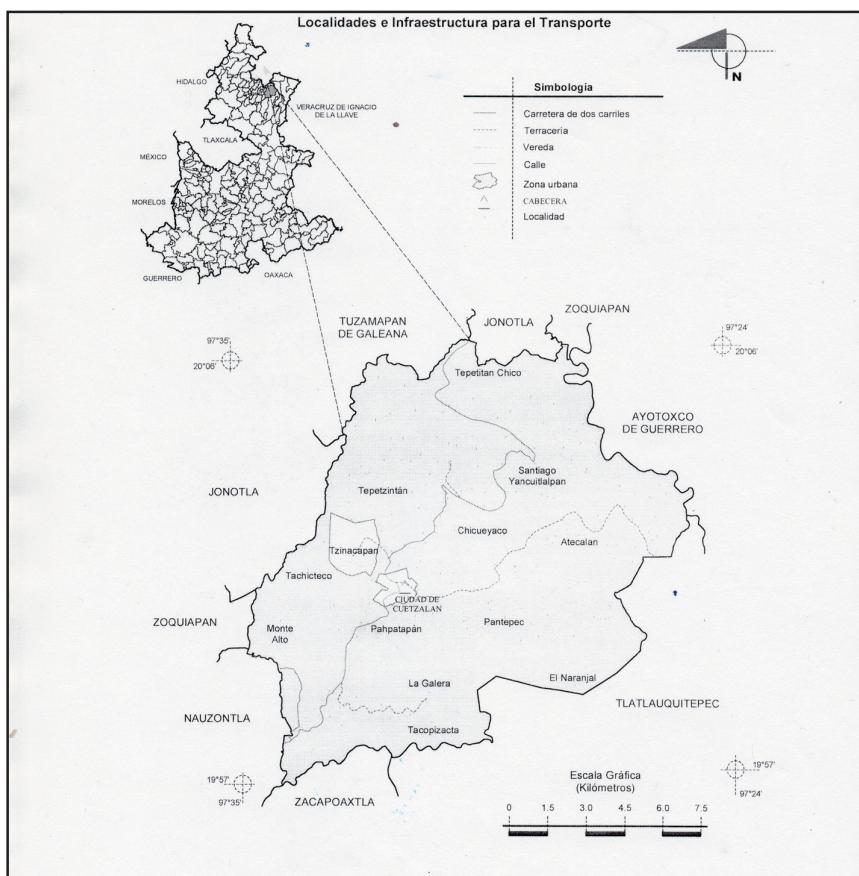


Figura 1. Localización de Tzinacapan en el Municipio de Cuetzalan del Progreso, Puebla

Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2009)

2. Palabra que los habitantes del pueblo usan para autonombrarse y referirse a su condición india.
3. Variante dialectal del náhuatl que se habla en las regiones de Tlatlauquitepec, Zautla, Zaca-poaxtla, Cuetzalan, y en la zona geográfica de Tetela de Ocampo, Municipios todos del estado de Puebla.

El topónimo⁴ del pueblo proviene de los vocablos de la lengua náhuatl: *tsinaka*, que quiere decir murciélagos, y *apan*, fuente o manantial; Tzinacapan significa *fuente de murciélagos*:

y allá en la pila,⁵ hay muchos murciélagos, allí es su casa. En la noche los murciélagos andan nada más revoloteando, andan dando de vueltas. Y si uno va por agua en la noche, se les ve también pegados en la roca donde está manando el agua. Por eso aquí se nombra Tzinacapan porque hay murciélagos. (Taller de Tradición Oral del Centro de Estudios para la Promoción Educativa del Campo, 1994, p. 85)

Las familias de Tzinacapan están conformadas en promedio por cinco miembros; las actividades productivas son eminentemente agrícolas, se siembra maíz para el autoconsumo, y café y pimienta con fines comerciales. La mayoría de las mujeres, además de dedicarse a las labores domésticas, aportan ingresos económicos para el sustento familiar como resultado de la venta de artesanías y el cuidado de animales de traspatio.

Como consecuencia de la caída internacional del precio del café y de los fenómenos naturales –una nevada en 1989, una depresión tropical en 1999 y el insólito huracán Dean en 2007–, las actividades agrícolas se han abandonado, propiciando la migración, especialmente de los hombres, a las ciudades cercanas, para realizar, entre otros, trabajos de albañilería. El nuevo mapa productivo de la localidad muestra, en porcentajes aproximados, la siguiente distribución: 60%, actividades agrícolas; 30%, trabajo por cuenta propia [albañiles, artesanos, carpinteros, músicos]; 10%, profesionistas [maestros y otras profesiones] (Censo local Tzinacapan, 2005, p. 5).

En cuanto al ingreso familiar, éste es muy variado y diferenciado de acuerdo con la actividad desarrollada. Un jornal agrícola se encuentra entre 90 y 100 pesos diarios; los trabajos de albañilería se cotizan en 150 pesos para maestro y 120 pesos diarios para oficiales. Artesanos, carpinteros, músicos y otros, norman sus ingresos a la fluctuación de la oferta y la demanda.

Las casas habitación de la mayoría de los pobladores de Tzinacapan son edificaciones rústicas de piedra y teja; sin embargo, en los últimos años la arquitectura ha cambiado en el centro de la localidad, debido a la sustitución de techumbres de madera y teja por lozas de concreto.

4. En Tzinacapan, los topónimos se componen de vocablos en náhuatl que describen la geografía o las características del lugar.

5. La “pila” es una fuente de cemento elaborada para contener el agua de un manantial; se encuentra en el centro del pueblo y es considerada el lugar emblemático de la fundación.

Con respecto a los servicios educativos establecidos en la localidad, se cuenta con cuatro centros de educación preescolar, todos ellos de educación indígena; siete centros de educación primaria, cuatro de ellos primarias rurales federales, una primaria de educación indígena y dos centros comunitarios de la Comisión Nacional de Fomento Educativo (CONAFE); existen tres telesecundarias, una en la comunidad de Xaltipan (13 años de antigüedad), una en Ayotzinapan (cuatro años de servicio) y la otra en la cabecera de Tzinacapan, la telesecundaria Tetsijtsilin, con 30 años desde su fundación. Con respecto al nivel medio superior existen dos escuelas: una preparatoria por cooperación en Xaltipan y un bachillerato general en la cabecera de la localidad.

La telesecundaria Tetsijtsilin forma parte de la zona 18 de telesecundarias federalizadas.

3. La escuela telesecundaria Tetsijtsilin: por el derecho a una educación culturalmente pertinente

La Escuela Telesecundaria Tetsijtsilin fue impulsada por la Sociedad Agropecuaria del CEPEC (Centro de Estudios y Promoción Educativa para el Campo), sociedad de solidaridad social constituida en 1977 por pobladores de San Miguel Tzinacapan; sus proyectos productivos y de capacitación (horticultura, cría de conejos, carpintería, tejido en telares, etc.), crearon condiciones propicias para que sus socios reflexionaran acerca de las posibilidades y oportunidades del mejoramiento del nivel de vida de los habitantes de Tzinacapan. De esta manera, el CEPEC incursionó en la promoción de proyectos y estrategias educativas: la alfabetización en lengua materna, la instalación de los CREBI (Centros Rurales de Educación Básica Intensiva), la conformación del grupo de teatro “ni mayana”,⁶ el Taller de Tradición Oral y la escuela granja en Tetsijtsilin.

Según un documento titulado “Premonografía de la Telesecundaria”, elaborado en 1984 (Cházaro, Ortiz & Vazquez, 1984), los gestores de la telesecundaria fueron: el prof. Miguel Mora (nativo de San Miguel Tzinacapan), el profr. Gabriel Salom Flores y el Señor Ignacio Mendoza, presidente de un Patronato Promotor formado para iniciar las gestiones de la fundación.

La decisión obedeció a una situación coyuntural, pues el Profesor Miguel Mora, laboraba como docente en una Telesecundaria, y él notificó al Profesor Gabriel Salom la posibilidad de una secundaria que consideraba bajos costos

6. En nahuatl: tengo hambre.

de instalación y de personal humano, esta modalidad era la Telesecundaria. (Cházaro et al., 1984, p. 2)

El terreno en el que se estableció la escuela telesecundaria se consiguió a través del prof. Valerio López Astrain, miembro del equipo PRADE. Inicialmente, el terreno consideraba la instalación de los proyectos impulsados por el CEPEC: la granja integrada, de corte productivo; los CREBI y la telesecundaria, ambos de corte educativo. Como toda modalidad escolarizada formal, la telesecundaria ofrece un currículo específico para ser implementado a nivel nacional; no obstante, los socios y fundadores recogieron las expectativas educativas del nuevo proyecto, ejemplo de ello son las siguientes demandas de la población, presentadas en una reunión de análisis del ámbito educativo en junio de 1982:

Ir más allá de los programas establecidos de las Telesecundarias que son deficientes e inadaptados; conocer las inquietudes de los jóvenes; no crear expectativas inalcanzables; conocer las posibilidades reales de trabajo en la zona; conocer las posibilidades reales de continuar educándose después de la Telesecundaria; establecer la relación comunidad-escuela, escuela-comunidad; necesidad de establecer un programa de Orientación Educacional, Vocacional y Profesional para los y las jóvenes; perfil del maestro como investigador permanente, aprendiz y ejercitante de la lengua Náhuatl, involucrado el trabajo productivo. (Almeida, 2010, p. 2)

Con la finalidad de afianzar un ambicioso proyecto educativo, acorde a las expectativas expresadas se impulsaron actividades para conseguir los recursos necesarios; una fuente importante de recursos la constituyó el Sistema Alimentario Mexicano⁷ (SAM).

Los jóvenes que ingresaban a la telesecundaria provenían de las siguientes comunidades de la jurisdicción de Tzinacapan: Ayotzinapan, Xaltipan, Tecoltepec y Tzinacapan; también había un mínimo de población escolar de Tepetitan y Pinahuistan, comunidades pertenecientes a las localidades de Reyeshogpan y Yohualichan, también del municipio de Cuetzalan.

El primer grupo de alumnos inscritos estuvo conformado por 24 jóvenes, de los cuales ocho eran mujeres y 16 hombres; culminaron la educación secundaria 19 de ellos: 16 hombres y tres mujeres.

A partir del ciclo escolar 1995-1996, el número de alumnos(as) provenientes de la cabecera de Tzinacapan se incrementó. La razón primordial fue la obligatoriedad de la educación secundaria a partir del ciclo escolar 1994-1995, además

7. Política pública de corte agro-alimentario promovida en el sexenio de José López Portillo.

de los costos menores por concepto de cuotas, materiales escolares y uniformes, en comparación con la escuela secundaria general ubicada en Cuetzalan. Paradójicamente, hoy en día las cuotas establecidas por la Asociación de Padres de Familia de la telesecundaria Tetsijtsilin son ligeramente mayores a las de la escuela secundaria general de Cuetzalan.

La escuela actualmente cuenta con 11 grupos y un total de 221 alumnos. La telesecundaria Tetsijtsilin es la escuela que concentra la mayor cantidad de alumnos de los 15 centros educativos que conforman la zona 18 de Telesecundarias Federalizadas de Cuetzalan.

Laboran en Tetsijtsilin 11 docentes; dos personas de apoyo a la educación y una directora técnica. Un dato sobresaliente es que durante los años 1996 a 2008, la planta docente de la telesecundaria tuvo una permanencia promedio, en el mismo centro de trabajo, de siete años. La permanencia de las y los maestros fue, en la telesecundaria Tetsijtsilin, un factor determinante para consolidar la propuesta de intervención pedagógica que a continuación se describe. Sin embargo, el cambio de centro de trabajo de seis de los 11 maestros es hoy en día, y a partir del ciclo escolar 2008 un obstáculo para mantener y continuar dinamizando el proyecto educativo, debido a la continua movilidad de algunos integrantes de la planta docente.

3.1 Tetsijtsilin: la flexibilidad del currículo y el aprendizaje situado

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.

La serie de actividades educativas, impulsadas desde la fundación misma de la escuela e inspiradas, entre otros principios y postulados, en la escuela rural mexicana, la enseñanza activa y la educación popular,⁸ así como la decisión de promover la valoración de la lengua materna, constituyen propuestas vigentes que actualmente encuentran concurrencia con planteamientos teóricos tales como el aprendizaje situado, las comunidades de práctica y el enfoque intercultural.

8. Los libros: *La telesecundaria rural vinculada a la comunidad* (Salom, 2001), así como *Nuestras Historias. El lugar del trabajo en las telesecundarias vinculadas con la comunidad* (Pieck, Graciela, Luna, González, Gasca, Bravo & Calderón, 2008) describen los proyectos educativos del Maestro Gabriel Salom posteriores a la experiencia impulsada en San Miguel Tzinacapan; en ambos libros se fortalece la convicción en los postulados de la escuela rural mexicana.

La idea de una enseñanza situada encuentra justificación en criterios como la relevancia social de los aprendizajes buscados, en la pertinencia de estos en aras del facultamiento o fortalecimiento de la identidad y la agencia del alumno, en la significatividad, motivación y autenticidad de las prácticas educativas que se diseñan, o en el tipo de participación o intercambios colaborativos que se promueven en los participantes. (Díaz Barriga, 2006, p. 21)

Los criterios que conforman el modelo de la enseñanza situada reconocen e incorporan las premisas del constructivismo y del aprendizaje significativo, tales como: la necesidad de partir de los conocimientos previos y necesidades reales del alumno, así como de la significancia y utilidad de lo aprendido. El paradigma de la enseñanza situada, adiciona dos elementos:

[uno] la participación en comunidades de práctica auténtica, donde se destaca la colaboración, la pertenencia y la posibilidad abierta de cambio y aprendizaje continuos y, [dos] la creación de ambientes de aprendizaje que propicien la participación de los actores en actividades de valor innegable para los individuos y sus grupos o comunidades de pertenencia. (Díaz Barriga, 2006, p. 22)

Hoy en día, se conforman en Tetsijtsilin de manera habitual dos comunidades de práctica auténtica: una, conformada por *alumnos y ex alumnos*, y otra, que reúne a *alumnos con personas de la comunidad*. Las comunidades de práctica desarrollan una experiencia educativa endógena en el contexto escolar; demuestran que los saberes empíricos que posee la comunidad pueden y deben enseñarse en la escuela.

Sí, algo [valioso de Tetsijtsilin] no sé cómo llamarlo pero, este espacio que se le da a los valores comunitarios pues también se hacen presentes en la escuela, que no se les saquen, esos conocimientos también de las personas, de Doña Celina que va a enseñar a hacer fajas, Don Lucio, ese saber de la gente como que es importante, esa mezcla, que en vez de complicarte o confundirte como que te hace más fuerte. (Miguel, GF4, 04/09/2010)⁹

Precisamente, la riqueza pedagógica de las comunidades de práctica radica en la apropiación, de parte de las y los alumnos, de conocimientos y/o habilidades reconocidas como propias y distintas de la comunidad; el aprendizaje fluye de manera natural y familiar al mediar durante el proceso la misma lengua, los mismos referentes contextuales y estrategias esenciales de aprendizaje, como la observación y el ensayo.

9. Las claves designadas corresponden a la siguiente codificación: (nombre propio, GF = grupo focal, número de grupo y fecha en la cual se realizó la sesión del grupo).

Para que la comunidad de práctica sea realmente eficaz ambas partes deben desear el dominio del conocimiento y/o habilidad, entre otras cosas porque su aprehensión es “parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que [tal conocimiento] se desarrolla y utiliza” (Díaz Barriga, 2006, p. 19).

Actualmente sabemos que la teoría social del aprendizaje sustenta paradigmas educativos como el de Tetsijtsilin, que no sólo circumscribe sus prácticas pedagógicas en las teorías del aprendizaje o la didáctica, sino en los ámbitos de las experiencias contextuales más próximas como la familia y la comunidad, que hacen posible que los estudiantes reconozcan, comprendan y fortalezcan los conocimientos empíricos desde la escuela. Acceder al conocimiento universal desde la valoración de los conocimientos y prácticas de una cultura diferente a la mayoritaria, representa el reto de la propuesta con enfoque intercultural de Tetsijtsilin.

La decisión de que “lo aprendido” en las aulas de Tetsijtsilin guarde estrecha relación con las necesidades del entorno inmediato, motivó la conformación de una propuesta educativa propia e innovadora, la cual aduce, por un lado, a la flexibilidad del currículo para adecuar las estrategias de intervención pedagógica en los cinco ejes que conforman la propuesta y, por otro, a la inserción de personas de la comunidad para participar activamente en el fortalecimiento de aprendizajes pertinentes.

En 1994, con la finalidad de renovar el compromiso de educar para responder a las necesidades más inmediatas, la escuela Tetsijtsilin promovió un diagnóstico situacional 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.

El reto para la planta docente, consistió en generar estrategias que pudieran ser impulsadas desde el modelo pedagógico de la telesecundaria, buscando propuestas integrales para la solución de las tres principales demandas.

Para que el trabajo en equipo tenga sentido, debe tener por objeto asuntos sustanciales y corrientes. Por esta razón es preciso otorgar a docentes y directores más control sobre el currículum y la enseñanza. [...] por eso proponemos restituir a las escuelas la mayor parte de la responsabilidad por el contenido curricular. (Fullan & Hargreaves, 1999, pp. 176-177)

La propuesta de intervención pedagógica de la escuela telesecundaria Tetsijtsilin consta de cinco ejes rectores que concentran las estrategias y actividades impul-

sadas desde su fundación, y las promovidas a partir de 1994, las cuales orientan el trabajo educativo hasta la fecha.

3.1.1 La descripción de los ejes rectores

I. La promoción de proyectos escolares: una propuesta para alternar la educación y la producción

“El aprendizaje por medio de proyectos es un aprendizaje eminentemente experiencial, pues se aprende al hacer y al reflexionar sobre lo que se hace en contextos de prácticas situadas y auténticas” (Díaz Barriga, 2006, p. 30). La implementación de los proyectos escolares parte de reconocer un problema y/o cubrir una necesidad. Con base en el diagnóstico efectuado, la reflexión del equipo docente condujo a la selección de pequeños proyectos productivos, los cuales buscarían trascender el espacio escolar e impactar positivamente en la comunidad a través de sus beneficios, por lo que se requería de la disponibilidad de recursos para su implementación. Diferentes Programas institucionales, Embajadas y Fundaciones¹⁰ financiaron la promoción de los proyectos en distintas etapas: *adaptación y/o construcción de locales, adquisición de equipos y materiales, y capacitación*.

Los proyectos que actualmente funcionan en la escuela poseen las siguientes características: a) vinculan *lo educativo* con *lo productivo* y b) coadyuvan al fortalecimiento de competencias productivas de los y las alumnas para, posteriormente y a largo plazo, mejorar la capacidad productiva de sus familias y comunidad.

Existen al menos tres tipos de proyectos en la escuela Tetsijsilin:

1. Los proyectos de corte agroindustrial que incluyen procesos de recolección, transformación y extracción de recursos naturales, es decir, productivos, y que aportan modestos recursos económicos por concepto de la comercialización de los productos terminados.
2. Los proyectos de corte ambiental cuyos enfoques se sustentan en la promoción de valores ciudadanos y cultura para la paz.
3. Un proyecto de recolección de datos para fortalecer la crítica y los juicios de opinión.

10. Las propuestas de acción para los proyectos, con aval de la Asociación de Padres de Familia, y en todos los casos de la autoridad civil de la localidad, se presentaron a la Secretaría de Cultura, así como a la Embajada Real de los Países Bajos, KAP Holanda y la Embajada de Canadá en tiempos diferentes y solicitando cubrir distintas necesidades.

Proyectos de corte agroindustrial

El proyecto *Kajfentsin Tamachtiloyan*¹¹ (que en español quiere decir *cafecito de la escuela*) es un proyecto que contempla:

- a. Por un lado, promover la revaloración de las labores campesinas, principal actividad de sustento de las familias en la región, a través de la incorporación de los y las alumnas a las actividades productivas de la parcela escolar: siembra, mantenimiento y corte de café cereza y, por otro,
- b. involucrar a las y los alumnos en un proceso de producción, en el que el producto terminado sea comercializado para coadyuvar a la economía escolar.

Kajfentsin Tamachtiloyan reúne a todos los miembros de la comunidad escolar participando en diferentes fases del proceso. Los padres de familia llevan a cabo las labores de limpieza y poda de las plantas de café a través de dos faenas (trabajo solidario) durante el ciclo escolar. Las y los alumnos junto con las y los maestros realizan el corte de café cereza para que, posteriormente, los ex alumnos realicen el beneficio¹² y los pasos subsecuentes hasta empacar. Sin embargo, en los últimos años este proyecto ha enfrentado diferentes y muy variados obstáculos; el impacto de dos huracanes, Stan en 2005 y Dean en 2007, que arrasaron con la mayoría de plantas de café, provocando la poda total y la siembra de nuevas plantas, las que a la fecha aún no inician su producción. Por otro lado, si bien este proyecto promueve un acto participativo, solidario y educativo, tropieza con la falta de disposición de algunos maestros para incorporarse “a un trabajo que no compete a sus funciones docentes”.

El proyecto *Toyankuikamauj*¹³ (en español, *nuestro papel nuevo*) pretende mostrar una estrategia para coadyuvar a la solución de la problemática ambiental rescatando las técnicas rústicas para elaborar papel. Es una estrategia que busca fortalecer la participación de las y los alumnos para reducir el impacto de algunos de los deshechos escolares a través de la actividad de reciclaje de papel (hojas de

11. La compra de la maquinaria para el tostado y la molienda fue financiada por la Embajada de los Países Bajos, KAP Holanda, en 1994; posteriormente, en 1997 se adquirieron: una despuladora ecológica, una morteadora y una secadora de café con el recurso económico recibido a través del Premio Nacional a la Juventud. El local que actualmente ocupa “la microempresa de café”, como la llaman los ex alumnos(as) fue financiado por la Embajada de Canadá en 1999.

12. El beneficio del café es el proceso a través del cual se realiza el despusle, lavado y secado para obtener café pergamino, el cual se mortea para descascararlo y obtener café oro (semilla seca lista para tostar).

13. Este proyecto recibió financiamiento de PACMYC (Programa de Apoyo a las Culturas Municipales y Comunitarias) en 1997.

cuaderno, periódico, revistas, etc.), los cuales son diariamente recolectados de los salones de clases y transformados en libretas, folders, separadores, tarjetas de presentación, sobres, etc.

En el proceso de producción intervienen un promedio de 20 alumnos(as) de los tres diferentes grados y dos ex alumnas, quienes semanalmente trabajan dos horas en el tiempo curricular destinado a la Asignatura de Artes.

*Tatoknanakatsin*¹⁴ (que en español quiere decir *sembrando honguitos*), brinda una alternativa alimenticia de alto valor nutrimental a una población con dieta ordinaria deficiente, a través de la producción de “setas blancas”, conocidas como “xonotnanakat” (hongos de jonote).

El proceso general para la producción de hongos comestibles a partir de rastrojos de paja y pulpa de café, se lleva a cabo en cuatro fases: *pasteurización, siembra, incubación y cosecha*. Son los alumnos(as) de tercer grado, considerados en el esquema general de producción como operadores, los que llevan a cabo la actividad de siembra. Los contenidos educativos que los alumnos(as) abordan desde esta experiencia productiva corresponden a la Asignatura de Ciencias (con énfasis en Química) y Tecnología.

Si bien todo proyecto productivo contempla entre sus fines generar ganancias que coadyuven a mejorar la economía, en este caso la escolar, ha sido sumamente difícil enfrentar problemáticas inherentes a los procesos de producción, tales como la comercialización y la calidad de los productos terminados, así como la competencia con otros productos en el mercado; el mejor logro, sin embargo ha sido la oportunidad de abordar diferentes contenidos temáticos desde la participación de las y los alumnos en los diferentes procesos productivos. Las y los alumnos tienen contacto con las máquinas simples y comprueban sus principios físicos; reconocen el reino de los hongos –fungi– y observan su crecimiento y reproducción. Mezclas y métodos de separación son aprendidos durante el reciclaje de papel. La generación de aprendizajes significativos a partir de una práctica fluye de manera natural, y se convierte en un proceso dinámico y creativo. La articulación de las diferentes fases de los procesos productivos con los contenidos mínimos establecidos en el mapa curricular de cada asignatura, es una tarea coordinada por las y los docentes pero efectuada por las y los alumnos que intervienen durante la marcha de los proyectos.

14. El local, equipo y materiales se gestionaron en la Embajada de los Países Bajos, KAP de Holanda, en 1996. Este local fue recientemente rehabilitado, debido a los daños en la infraestructura ocasionados por el huracán Dean; el recurso para estas acciones fue donado por la Escuela Moderna Americana de la ciudad de México.

Los proyectos escolares cumplen con los requisitos de ser: ecológicamente sustentables, económicamente viables y socialmente justos.

Proyectos de corte ambiental

Tapajtianij tsikitsitsin (*médicos chiquitos*) y *papalomej papatani* (*mariposas que vuelan*) son proyectos escolares que partieron del entusiasmo de las y los jóvenes para reproducir experiencias desarrolladas por Organizaciones de la Sociedad Civil¹⁵ presentes en Cuetzalan; estas iniciativas pretenden fortalecer valores de respeto hacia los saberes tradicionales y hacia el medio ambiente, constituyéndose en sí mismas como experiencias de educación ambiental y educación para la paz.

Los “médicos chiquitos” conforman un grupo escolar que durante todo un ciclo cultiva y realiza los cuidados necesarios a las plantas con propiedades curativas que componen el área *maseualpajti*¹⁶ (*herbario húmedo*); también elabora algunos productos de medicina tradicional (jarabes, pomadas, infusiones, micro-dosis, etc.), además de artículos para aseo personal (jabones de tocador y cham-pús) utilizando como base las plantas cultivadas en el herbario.

Durante el ciclo escolar 2005-2006, por iniciativa de los alumnos y alumnas del tercer grado se estableció un *mariposario*, el cual se convirtió en un espacio para fortalecer actitudes científicas y una oportunidad para promover valores en favor del medio ambiente. El *mariposario* es un área de armonía con la naturaleza; un laboratorio permanente de observación y registro de un fenómeno extraordinario: la vida; una oportunidad para cultivar actitudes y valores que humanizan el acto educativo. La dedicación de las y los alumnos se constata lo mismo en el cuidado y mantenimiento del pupario, así como de las especies florales que nutren a las mariposas en el área de vuelo.

Valores como la conservación de los recursos naturales y el respeto a los ecosistemas, son principios que rigen las acciones de los proyectos escolares de corte ambiental que se promueven en Tetsijtsilin.

15. Dos organizaciones influyeron de manera directa en la promoción de los proyectos de corte ambiental en Tetsijtsilin, la Asociación de Médicos Tradicionales *Maseualpajti* con una amplia trayectoria en cuanto al reconocimiento de los saberes empíricos de la región para el cuidado de la salud, así como la Cooperativa *Tosepan Titataniskej* que impulsó la instalación de un mariposario para conservar y reproducir la amplia gama de mariposas presentes en los cafetales de la zona.

16. Palabra compuesta: *maseual*, indígena y *pajti*, medicina; herbario de medicina indígena.

Proyecto de recolección de datos

“Nuestra escuela pregunta su opinión”, NEPSO por sus siglas, es un esfuerzo conjunto de la sociedad civil (Contracorriente A. C.), la iniciativa privada (IBOPE AGB¹⁷) y la escuela pública (Tetsijtsilin, una de las 5 escuelas poblanas participantes en el Proyecto). La implementación de NEPSO es resultado de la búsqueda de estrategias innovadoras de intervención pedagógica que no sólo vinculen los contenidos escolares con la realidad misma, sino que aporten los elementos indispensables para su análisis y reflexión. El propósito de NEPSO es difundir el uso de la encuesta de opinión como instrumento pedagógico. Ahora bien, como medio para la construcción de aprendizajes, la encuesta presenta como ventajas:

- a. ser en sí misma una estrategia didáctica, en tanto promueve la construcción de aprendizajes nuevos: planteamiento de hipótesis y cuestionamientos simples con una variedad de opciones lógicas que, en conjunto, conforman un instrumento pertinente para la contextualización;
- b. impulsar un método dinámico que conjuga el trabajo cooperativo y colaborativo; el intercambio de opiniones y la relación directa con personas ajenas al contexto estrictamente escolar;
- c. implicar un proceso dialógico en tanto propicia la exposición, intercambio y valoración de diversas opiniones.

Aunque NEPSO surgió como un proyecto, lo cierto es que sus beneficios condujeron, de manera obvia, a incorporar la metodología como una herramienta didáctica para la apropiación de contenidos, valores y actitudes.

“Nuestra escuela pregunta su opinión”, representa una opción para fortalecer las actitudes científicas de las y los alumnos, muchas veces limitadas por la rigidez de los métodos de enseñanza tradicionales; permite el contacto de las y los alumnos con otros agentes educativos: los miembros de la comunidad que externalan opinión diversa y propia; promueve el análisis, reflexión y valoración de diferentes opiniones que forman a las y los jóvenes en la tolerancia y el respeto; impulsa la formación paulatina de juicio crítico; conduce a la aceptación de diferentes visiones de la realidad, la disposición para escuchar a los otros y la valoración del debate como fuente de aprendizaje. La ruta metodológica para propiciar que las

17. IBOPE (Instituto Brasileño de Opinión Pública y Estadística) es una compañía brasileña pionera en América Latina en la investigación de mercados y medición de ratings televisivos; su filial en México es el sistema empresarial IBOPE AGB especializado en la medición de audiencia de la televisión mexicana.

y los alumnos construyan de manera colectiva la encuesta de opinión requiere de un tiempo razonable, lo cual, al no estar considerado en el currículo, provoca que muchas veces las y los docentes dejen de lado la aplicación de la estrategia, argumentando la falta de tiempo para abordar los contenidos señalados en los mapas curriculares de las asignaturas.

II. La adecuación y la innovación curricular: las áreas de agricultura tradicional y las artes

Respetar y fortalecer la vocación productiva de la región, así como aprovechar al máximo el vasto terreno de la parcela escolar, fueron los motivos para reorientar las actividades de la asignatura de Tecnología (antes Educación Tecnológica), las cuales se concretaron en el establecimiento de cinco áreas de agricultura tradicional: 1. Cultivo de hortalizas; 2. Cultivo de árboles maderables y frutales; 3. Rescate de plantas silvestres con propiedades curativas; 4. Elaboración de abonos orgánicos; 5. Floricultura; 6. Producción permanente.

Cuadro 1. Áreas agrícolas establecidas en la escuela telesecundaria Tetsijtsilin y su propósito educativo

ÁREAS DE AGRICULTURA TRADICIONAL	PROPÓSITOS
Hortalizas	Rescatar la siembra doméstica de traspatio, promoviendo el cultivo de hortalizas con el fin de coadyuvar al enriquecimiento de la dieta familiar.
Vivero	Promover la siembra de árboles maderables, frutales y comerciales para su posterior trasplante, con el fin de diversificar la flora y contribuir a la cultura de la reforestación.
Herbario húmedo	Promover la investigación, rescate, siembra y cultivo de plantas locales con propiedades curativas, así como la elaboración del correspondiente herbario seco acompañado de fichas bibliográficas que muestren la nomenclatura de uso común en lengua materna y español, el nombre científico de cada planta, sus propiedades y sus diferentes usos.
Compostas	Promover el reciclaje de la materia orgánica empleando la lombriz Eisenia foetida, cuyo ciclo biológico produce humus o abono natural que no empobrece el suelo y minimiza los costos de cultivo por concepto de fertilizantes.

Floricultura	Cultivar plantas ornamentales –helechos, heliconias y orquídeas– que promueven el cuidado de las áreas verdes de la escuela, de la comunidad y la valoración de la diversidad natural.
Producción permanente	Promover la siembra por ciclo agrícola, cultivando y cosechando por temporal: maíz, frijol, pimienta y cempoalxochit (flor de muerto).

La organización escolar para abordar de forma pertinente la asignatura de Tecnología se ajusta, en primera instancia, a las tres sesiones curriculares de cincuenta minutos cada una para desarrollar los contenidos establecidos en el programa de secundaria. Puesto que la tecnología fundamenta sus propósitos en *el saber hacer*, el objetivo primordial de las actividades implementadas es el fortalecimiento de la vocación productiva y, con ello, la valoración de las prácticas campesinas. Sin embargo, los aprendizajes esperados no sólo se circunscriben en el ámbito de la praxis, sino en la promoción de valores y actitudes responsables de relación armonica con el ambiente.

En realidad la gente que no sabe, piensa que ya sabemos todo y no es cierto, o sea, hay chavos que van ahí [a Tetsijsilin] a realmente aprender cómo se siembra el maíz; cómo se siembra, en aquel entonces creo que sembrábamos café, áreas experimentales, las hortalizas. Era tan bonito cuando ya cosechabas la zanahoria y te la traías a tu casa. O sea, yo lo hice, yo aprendí, aquí en la región no se da la zanahoria, o sí se da pero no lo siembran. (Silvia, GF 4, 04/09/2010)

La preocupación por la seguridad alimentaria y el reconocimiento y valoración del oficio campesino son los fines educativos que impulsan las *actividades de producción permanente*, las cuales se efectúan en la parcela escolar y son regidas por el ciclo agrícola de la comunidad; la siembra de maíz en enero y el cempoalxochit el día de San Antonio, así como el corte de café en los días lluviosos de octubre y noviembre, son actividades que articulan los propósitos productivos de la escuela y la comunidad.

[en Tetsijsilin] trabajamos, este... en cosas que yo ya hacía en la casa, que era sembrar maíz, trabajar hortalizas, este... hacer compostas; esto fue con Don Toño Vázquez. (Juan, GF1, 26/08/2010)

La variedad de actividades agrícolas, su práctica sistemática y evaluación formal dentro del currículo permitieron, por parte de las y los alumnos, así como de la planta docente, su valoración. La consolidación de estas actividades en la escuela impactan de forma positiva en la comunidad, de tal manera que un intercambio fluido y permanente de conocimientos empíricos entre personas de la comuni-

dad (poseedores de la experiencia y el saber agrícola) y maestros y alumnos que demandan asesoría y acompañamiento, marca la pauta para hacer realidad la vinculación escuela-comunidad.

Cabe señalar que la realización de la tecnología agrícola en la escuela telesecundaria Tetsijtsilin, se basa en la recolección de datos de las prácticas agrícolas tradicionales que se llevan a cabo en la región, promoviendo la valoración de la identidad campesina así como fortaleciendo los aprendizajes a través de la tradición oral.

Frente a la necesidad de promover en los jóvenes alumnos(as) alternativas pertinentes, que coadyuven al fomento de competencias para la vida, entiéndense éstas como aquellas que movilizan saberes culturales, científicos y tecnológicos para resolver problemas prácticos, participar en la sociedad de manera activa y mejorar las condiciones de vida, surgen los llamados talleres de Capacitación y Artes, en los cuales se distribuyen semanalmente la totalidad de alumnos(as) de la escuela telesecundaria.

Cada taller alberga a un número aproximado de 25 alumnos(as) de los diferentes grupos escolares, quienes de manera libre eligen, al iniciarse el ciclo escolar, la actividad de su gusto o preferencia. La permanencia en los talleres es rotativa cada ciclo escolar.

El funcionamiento de los talleres se apoya en la experiencia de los maestros(as) de la escuela telesecundaria y de cinco asesores comunitarios. Es importante añadir que gracias a los recursos de un fondo solidario,¹⁸ se gratifica económicamente a estos asesores.

Los talleres de capacitación que se imparten actualmente en la escuela son: *recreación artesanal, carpintería, telar de cintura, música, danza, elaboración de artículos de chaquira, elaboración de ceras ornamentales, corte y confección, cerámica y computación*. Los talleres son evaluados en la asignatura de Artes y ocupan 120 minutos semanales de la currícula escolar.

Es de suma importancia resaltar que las actividades de intervención pedagógica que muestra este eje son un claro ejemplo de comunidades de práctica auténtica, ya que los aprendizajes son útiles, en cuanto representan una alternativa de capacitación para un oficio, y significativos, en tanto poseen un valor socio-cultural.

Cuando estudié en Tetsijtsilin, estuve en manualidades, en computación y en mecanografía; estuve en esos tres talleres y pues yo creo que, por ejemplo,

¹⁸. El fondo solidario se conforma con los recursos por concepto de venta de productos de los proyectos productivos, y de la donación permanente que realiza la fundación Sertull cada año.

ahorita algo que me gustaría haber aprendido en ese entonces es el bordado tradicional de camisas, el telar de cintura para hacer huipiles, [...] ahora lo digo pero sí me gustaría aprender, y volvería yo a ir para aprender aunque fuera externa. (Hortencia, GF 3, 14/09/2010)

III. Un desafío educativo: el fortalecimiento de la lengua materna

En la telesecundaria fue diferente porque, por ejemplo, aprendí a escribir y a leer la lengua [nahuatl], cosa que no creo que en ninguna escuela, hasta la fecha. Entonces aunque a veces se me hacían un poco... a la [sic] mejor tediosas las clases, aburridas, no lo sé, pero ahorita, ¡no hombre!, ahorita sí que... sí me gustaría volver a cursarlo porque, bueno, creo que le estoy viendo la importancia. (Hortencia, GF3, 14/09/2010)

El taller de lengua materna, a través del cual se imparte la lengua nahuatl (variante dialectal sin “l”), se incorporó a la currícula formal de la escuela telesecundaria Tetsijtsilin desde su fundación. Actualmente este taller se imparte una hora a la semana para cada grupo, modificando el tiempo destinado a la Asignatura Estatal de tres a dos horas en primer grado, y de Inglés de tres a dos horas semanales para segundo y tercer grado. Puesto que a partir del ciclo escolar 2006 se inscribieron en la escuela niños y niñas no indígenas, provenientes de la cabecera municipal de Cuetzalan, hubo la necesidad de conformar grupos alternos de alumnos(as) que se iniciaran en el aprendizaje oral de la lengua nahuatl.

La estructura del Taller de Lengua nahuatl está dividida en cuatro bloques temáticos, con la finalidad de fortalecer la cultura y cosmovisión de las y los alumnos, además de los tópicos propios de la enseñanza de una lengua: 1. *Tajkuilopanti*:¹⁹ gramática de la lengua y *Amaixtajtolis*:²⁰ lectura; 2. *Tapoualmej*:²¹ aritmética tradicional; 3. *Melaukanemilis*:²² promoción de los derechos humanos y colectivos de los pueblos indígenas y 4. *Sanilmej*:²³ tradición oral.

El taller de lengua materna es impartido por una persona de la comunidad con una amplia trayectoria en investigación lingüística y reflexión profunda de su cultura. El taller de nahuatl es además un espacio para fortalecer el vínculo con

19. En español: alfabeto.

20. En español: lectura.

21. En español: los números.

22. En español: respeto mutuo.

23. En español: cuentos.

la comunidad: autoridades, ancianos, mujeres organizadas, poetas locales, músicos y danzantes son personajes que comparten los saberes locales para fortalecer la identidad y cosmogonía de un pueblo poseedor de una cultura originaria. El fruto de un trabajo sistemático y constante realizado durante 30 años para fortalecer la lengua y valorar la experiencia educativa en el ámbito cultural, se concretó en la edición de un vocabulario, publicado por la telesecundaria Tetsijtsilin, que concentra 6,850 palabras de uso cotidiano en la región.

El hecho de que yo sabía leer y sabía escribir en náhuatl, este... me ayudó a tomar ese curso y aparte a ser responsable de toda la sede, de toda la sede de Cuetzalan. Mis demás compañeros tutores [de CONAFE] eran responsables de sus seis grupos nada más, y yo, aparte de mis seis grupos, tenía yo a todos los 32 grupos. (Juan, GF1, 16/11/2010)

Las y los egresados de Tetsijtsilin son de los pocos jóvenes de la región alfabetizados en su propia lengua; esta capacidad les confiere ventajas significativas en comparación con otros jóvenes del municipio, de tal manera que en los últimos años las oportunidades para acceder a instituciones como el CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo) realizando funciones de instrucción comunitaria se han ampliado. Si bien es cierto que el taller de lengua náhuatl representa una opción única en todas las escuelas secundarias de la región, también es verdad la falta de motivación de las y los alumnos para participar de forma más comprometida en esta actividad escolar.

Esta cuestión de darnos clases de náhuatl que en muchas ocasiones no lo valoramos pues en ese momento. Peor ya cuando sales y te das cuenta de las cosas, dices "es que estaba mal". Pero al final de cuentas es un aprendizaje que me dejó la Tetsijtsilin, y más con esta cuestión de que yo estudié una carrera enfocada a esta cuestión de nuestras culturas pues, de la cultura originaria o indígena, como le quieran llamar. Entonces pues sí, como que ahorita se me dificultaba, apenas decía, ¿por qué no le hice caso a don Pedro? (Jorge GF4, 04/09/2010)

También el taller de náhuatl se ha convertido en una estrategia a través de la cual se profundiza sobre la cultura y los elementos identitarios que caracterizan a las y los sanmigueleños, propiciando una valoración positiva de su propia identidad.

Ahí en esa escuela o yo así, o mi experiencia, yo así la catalogo. Ahí fue donde "yo soy Silvia", sí pertenezco a una cultura que es así o así, es tuya, tú la tienes que dignificar lejos de avergonzarte. Teniendo ese, ese concepto y siendo "tú Silvia" aquí o allá o donde sea, como que eso sí, por supues-

to que influyó muchísimo. Esa seguridad de quién eres, de cómo eres y de dónde vienes, apoyó mucho para la decisión y para seguir adelante. (M1/EP, 26/11/2011)²⁴

IV. Por el respeto a la diversidad cultural: la promoción de una convivencia intercultural

Es importante señalar que, de los 11 profesores(as) que componen la planta docente, dos son originarios de la misma localidad, por lo tanto indígenas, y el resto son *koyomej* (plural de coyote en lengua náhuatl), término que los habitantes de la comunidad utilizan para señalar a los no indígenas. Las designaciones son más que elocuentes: los *koyomej* en su nominación llevan implícito el tipo de relación social que comúnmente establecen con los *maseualmej* (originales, auténticos). Partiendo del hecho de que el trabajo pedagógico se efectúa en un aula diversa, el tipo de relación pedagógica y afectiva establecida entre los actores del proceso educativo parte del reconocimiento de la diferencia cultural y de su respeto. Este tipo de relaciones, adjetivadas como interculturales, se promueven en un marco de reciprocidad y valoración positiva de las diferencias. Como toda propuesta social innovadora, la interculturalidad se construye a partir del cambio paulatino de conductas y actitudes, lo que en la práctica es un enorme reto para una sociedad que reconoce, generalmente, la pluralidad cultural como condición de las minorías indígenas.

La relación establecida entre maestros(as) y alumnos(as) en las aulas de Tetsijtsilin se nutre de un proceso dialógico, que tiene como premisa fundamental la eliminación de prejuicios y estereotipos que generalmente tienen los mestizos acerca de la población indígena, lo que promueve un clima menos adverso y propicio para la reafirmación y autovaloración positiva de las y los alumnos.

Con los maestros igual porque, este, cuando llegamos allá [a Tetsijtsilin] escuchábamos que los de tercero se dirigían hacia los maestros no, este, como con los calificativos de su profesión, sino más bien con el nombre; entonces como que entraba uno en confianza, pero creo también había mucha, como que se entendía eso, el hecho de que se les llamara por su nombre no implicaba que se les faltara al respeto. (Amelia, GF 2, 01/09/2010)

24. La clave designada corresponde a la siguiente codificación: (M = mujer, número de entrevista/ EP = entrevista en profundidad, fecha de realización de la entrevista).

V. Una gestión educativa participativa desde el seno de la comunidad escolar: maseual pipil momachtianij sentakochitanij, S. de S. S.

La motivación para el aprendizaje y un proceso educativo pertinente motivó la conformación de la sociedad de ex alumnos *maseual pipil momachtianij sentakochitajij*,²⁵ quienes hasta la fecha coordinan los tres proyectos productivos de corte agroindustrial y gestionan otros recursos para impulsar nuevos proyectos. En febrero de 1998 los ex alumnos se registran como Sociedad de Solidaridad Social. La organización surge respondiendo a dos necesidades; por un lado, fortalecer las comunidades de práctica entre iguales y, por otro, la de promover oportunidades para los ex alumnos(as) para su formación profesional.

Conformada en sus inicios por 17 jóvenes ex alumnos(as), la sociedad establece como objetivos:

La promoción de Proyectos socialmente justos, económicamente viables y ecológicamente sustentables; la promoción de oportunidades para el estudio técnico y profesional de los socios; la colaboración técnica, económica y/o en especie que ayude al mantenimiento de los talleres de capacitación de la escuela telesecundaria Tetsijtsilin; la producción y comercialización de productos artesanales, agrícolas y agroindustriales; la defensa, promoción y fortalecimiento de una conciencia social y cultural de los jóvenes indígenas.

Es importante señalar que 8 de los 17 socios fundadores lograron culminar sus estudios de educación superior.

4. A manera de conclusión: los aportes de la telesecundaria tetsijtsilin

Una de las fortalezas de la propuesta educativa de Tetsijtsilin, radica en la insistencia y constancia para enriquecer el currículo formal con los conocimientos, prácticas y costumbres de los pobladores de Tzinacapan; en este sentido, se reconocen como fundamentales dentro del seno escolar las comunidades de práctica conformadas con personas de la comunidad.

El desarrollo de propuestas innovadoras de educación culturalmente pertinente que apuestan a la conformación de ambientes escolares propicios, para el logro de los proyectos personales de sus alumnos(as) son, hoy en día, compromisos ineludibles con los pueblos indígenas.

El fortalecimiento de la identidad cultural de las y los alumnos, y la promo-

²⁵. En español: jóvenes indígenas que estudian y sueñan juntos.

ción de un diálogo intercultural son premisas fundamentales para brindar una educación pertinente y de calidad.

En referencia a la experiencia educativa aquí presentada, se apuntan algunas reflexiones finales:

1. Las formas propias de educación, con las adaptaciones que la misma comunidad escolar de Tetsijtsilin ha considerado necesarias, pueden ser viables y ser vigentes en la mayoría de escuelas telesecundarias establecidas en zonas rurales e indígenas.
2. Las prácticas educativas en la propuesta presentada, han hecho posible mantener y defender valores propios, que se expresan en la conservación de la lengua y la cultura de los alumnos(as) de una población indígena del estado de Puebla: San Miguel Tzinacapan.
3. La participación activa y responsable de los padres y madres de familia, personas de la comunidad y ex alumnos(as) en la vida escolar de Tetsijtsilin, pone de manifiesto la factibilidad de vincular la escuela y la comunidad, a través del fortalecimiento de comunidades de práctica auténtica y experiencias educativas socialmente relevantes.
4. La adopción de estrategias educativas y actividades de intervención pedagógica, pertinentes a las necesidades de alumnos(as) culturalmente diferentes, prueba, por un lado, la flexibilidad del currículo y, por otro, la posibilidad de acceder a la cultura nacional sin menoscabo de la identidad cultural de las y los jóvenes indígenas.
5. Hay que hacer un doble esfuerzo por eliminar gradualmente, y por la vía del análisis y la reflexión, algunas prácticas discriminatorias hacia la mujer en las formas de socialización y participación comunitaria. En este sentido, las prácticas escolares tendrán que dar su lugar protagónico a todas las niñas para devolverles su papel complementario en la vida escolar, familiar y comunitaria.
6. El binomio dialéctico educador-educando, es más susceptible de ser experimentado en aulas diversas, es decir, en ambientes donde las diferencias, cualesquiera que éstas sean, no se perciban como obstáculos o carencias. En el caso concreto de la telesecundaria Tetsijtsilin, los profesores, en minoría y en desventaja por no manejar la misma lengua de sus alumnos(as), asumen de manera más frecuente el rol de educando.

Lista de referencias

- Almeida, E. (2010). *Tetsijtsilin: Una experiencia de reflexión educativa y de orientación vocacional. Experiencias e historias en Tetsijtsilin* (ms, inédito).
- Cházaro, S., Ortiz, F., & Vazquez, C. (1984). *Premonografía de la Telesecundaria*. México: Acervo histórico de la telesecundaria Tetsijtsilin.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.
- Dietz, G. (2009). *El paradigma de la diversidad: tesis para el debate educativo* (pp. 297-347). Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Conferencias Magistrales. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: Biblioteca para la actualización del maestro, Secretaría de Educación Pública.
- Hamel, R. E. (2009) La noción de calidad desde las variables de equidad, diversidad y participación en la educación bilingüe intercultural. *Revista Guatemaleca de Educación*, 1(1), 177-230.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. [(INEGI, 2009)]. *Prontuario de información geográfica municipal de los Estados Unidos Mexicanos, Cuetzalan del Progreso, Puebla. Clave geoestadística 21043*. México: Autor. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/datos-geograficos/21/21043.pdf>
- Pieck, E., Graciela, R., Luna, A., González, C., Gasca, C., Bravo, D. & Calderón, Y. (2008). *Nuestras historias. El lugar del trabajo en las telesecundarias vinculadas con la comunidad*. México: Universidad Iberoamericana.
- Salom, G. (2001). *La telesecundaria rural vinculada a la comunidad*. México: Ángeles Editores.
- Schmelkes, S. (2009). *Diversidad, complejidad y educación intercultural* (pp. 297-347). Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Conferencias Magistrales. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Secretaría de Educación Pública. ([SEP], 2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: Autor. Recuperado de <http://dieumsnh.qfb.umich.mx/PNE0106/ibb.htm>.
- Secretaría de Educación Pública. ([SEP], 2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: Autor.

Taller de Tradición Oral de la Sociedad Agropecuaria del CEPEC de San Miguel Tzinacapan. (1994). *Tejuan tikitintenkakiliyaj in toueyitatujuan. “Les oíamos contar a nuestros abuelos”*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.