



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
LICENCIATURA EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL

La interculturalidad como herramienta para el
posicionamiento del proyecto educativo de la
Telesecundaria Tetsijtsilin en San Miguel Tzinacapan,
Cuetzalan, Puebla.

TESIS
PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADA EN
Antropología Social

PRESENTA
Anahí García Reyes

COMITÉ TUTORIAL
DIRECTOR: Dr. Sergio Enrique Hernández Loeza
Dra. Rosalba Ramírez Rodríguez
Dra. Miriam Quiroz Ramírez



Septiembre, 2024

ÍNDICE

Dedicatoria	4
Agradecimientos	5
Introducción	6
Contextualización del problema	7
Planteamiento del problema	8
Objetivos	10
Justificación	11
Metodología	13
Contenido de la tesis.....	16
CAPÍTULO 1. Breve recorrido por la Antropología de la Educación.....	17
1.1 Surgimiento de la antropología de la educación en el contexto norteamericano.	18
1.2 La actualidad en antropología de la educación. Un panorama general.	21
1.3 Antropología de la educación en México.	23
1.4 Antropología e interculturalidad	28
1.5 Conclusiones del capítulo	34
CAPÍTULO 2. El contexto de la educación rural y las Telesecundarias en México.	37
2.1 El Estado posrevolucionario y la educación rural	37
2.2 Devenir de la educación secundaria	40
2.3 El surgimiento de la Telesecundaria	42
2.4 La Telesecundaria bajo los procesos de modernización y descentralización neoliberal.	47
2.5 Las Telesecundarias en el siglo XXI.....	52
2.6 Las Telesecundarias en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana	56
2.7 Conclusiones del capítulo.....	58
CAPÍTULO 3. Contexto sociohistórico de la conformación de la Telesecundaria Tetsijtsilin	60
3.1 El contexto de los debates en torno a la interculturalidad	60
3.2 Datos sociodemográficos del municipio de Cuetzalan del Progreso	67
3.3 San Miguel Tzinacapan.....	69
3.4 Tetsijtsilin un proyecto de educación intercultural.	70
3.5 Conclusiones del capítulo.....	75
CAPÍTULO 4. Principales características, aportes y retos de Tetsijtsilin.	78
4.1 Concepción y Objetivo Educativo.....	78
4.2 Proceso Educativo	81

4.3 Principales aportes	92
4.4 Retos que enfrentan.....	97
4.5 Conclusiones del capítulo.....	102
Conclusiones	104
Referencias	113

Dedicatoria

“El problema con la realidad, es que no sabe nada de teoría”

Don Durito de la Lacandona.

A Joaquín,

por la alegría,

los desvelos

y los caminos recorridos.

Agradecimientos

A la Dra. María del Coral Morales Espinosa, por su apoyo y deposición en las reflexiones compartidas.

A la maestra Diana Laura Ramírez Libreros, por su apertura y comprometido empeño al compartir sus experiencias.

Al maestro Eliseo Zamora Islas, por el tiempo y la facilidad por compartir sus conocimientos sobre la educación.

A la alumna Guadalupe Vázquez Zolano, por la disponibilidad para expresar y compartir sus experiencias académicas.

A la comunidad de San Miguel Tzinacapan y a la Telesecundaria Tetsijtsilin que, de manera indirecta, a través de sus luchas, fomentan las reflexiones aquí vertidas.

A mi asesor el Dr. Sergio Enrique Hernández Loeza por su constante compromiso, enseñanzas y dedicación en este arduo trayecto.

A mis sinodales: Dra. Rosalba Ramírez Rodríguez y Dra. Miriam Quiroz Ramírez, por su disposición y acompañamiento.

A mi madre Margarita Reyes Jiménez por su apoyo, ejemplo y permanente entrega.

A todas mis amigas y amigos, una red de apoyo leal, honesta y comprometida, que con su aliento me han sostenido en los momentos difíciles.

A Antonio Aguilar Múgica, por la complicidad, el respeto y la atenta escucha, que día a día nutren mi esperanza.

A Viridiana Romano Quintana, por la compañía permanente, la comprensión y los aprendizajes mutuos.

Introducción

El presente trabajo de investigación es un acercamiento al ámbito de la educación rural en México, espacio caracterizado por una amplia variedad de contextos que destacan por su diversidad cultural, pero también por enfrentar diferentes problemáticas, como las sociales y económicas que imperan en las comunidades rurales. En este contexto, se han desarrollado diferentes experiencias como alternativas de educación, construidas desde los procesos organizativos que han desarrollado las comunidades rurales e indígenas, en donde ha jugado un papel central la interculturalidad como enfoque y modelo educativo. La amplia variedad de proyectos diseminados en todo el país abarca diferentes niveles educativos. En este caso hemos tomado como referente el proyecto educativo de la Telesecundaria Tetsijtsilin “Piedras que suenan”, de la comunidad de San Miguel Tzinacapan, en el Estado de Puebla, para dar cuenta de los procesos que han propiciado la creación y permanencia del proyecto, así como de las formas en que la interculturalidad se desarrolla.

A través de una revisión del proyecto educativo nacional dirigido a las poblaciones rurales e indígenas, he identificado que dentro de la educación básica la modalidad de telesecundaria ha sido uno de los espacios más desfavorecidos. Una de las principales problemáticas ha sido la aplicación de modelos educativos ajenos a los contextos rurales e indígenas, o bien, modelos que atienden superficialmente las diferencias culturales. La necesidad de contar con modelos educativos afines a las condiciones sociales y culturales de las comunidades ha conducido a éstas a plantear una reformulación de los enfoques educativos donde la interculturalidad se ha visto como espacio y herramienta de mediación entre las dinámicas de homogeneización y las que reclaman el reconocimiento de las diferencias. En este sentido, en el debate sobre el concepto de interculturalidad proponemos que es necesario analizar el papel que juega en los procesos educativos para conocer los riesgos y alcances que implica en el desarrollo de los proyectos educativos de tipo comunitario.

Contextualización del problema

Entre las diferentes problemáticas que permean el contexto rural mexicano, la cuestión educativa ocupa un lugar privilegiado. La educación oficial y escolarizada impartida por el Estado ha considerado a los sectores rurales del país, como se observa en la educación básica, a través de las escuelas comunitarias del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), las generales y las indígenas (Cano & Juárez, 2020), sin embargo, existen aún vacíos y deficiencias que no han logrado sortearse. La homogeneidad del Sistema Educativo Nacional ha derivado en la ausencia de diseños curriculares acordes con las características de la población rural e indígena, el modelo educativo oficial, a lo largo de varias décadas y a pesar de incluir en sus objetivos la atención a estos sectores, no ha logrado atender de manera eficiente las diferentes problemáticas de la educación rural e indígena, dejando de lado las diferencias culturales de la población, como la lengua, los usos y costumbres, las condiciones económicas e incluso geográficas. Si bien existen algunos intentos, por parte del Estado, para dar respuesta a estas cuestiones, el hecho es que en la educación rural impera una visión educativa que atiende parcialmente las necesidades de la población, donde las características y particularidades culturales quedan relegadas.

Además de los problemas antes señalados, también podemos mencionar la escasa oferta en formación inicial de docentes, es decir, existen muy pocas licenciaturas con un diseño curricular dirigido a la formación para el desempeño en contextos rurales, por otro lado, se encuentran las precarias condiciones en que laboran los docentes rurales y las carencias en infraestructura y servicios básicos en los planteles (Cano & Juárez, 2020; Pacheco, 1999).

Como podemos ver, la educación rural en México opera bajo condiciones adversas, con escasez de recursos y con poca atención de sus principales necesidades, convirtiéndose en un espacio que más allá de acortar las brechas de la desigualdad, puede en ocasiones, reproducirla.

Es un hecho que los problemas que giran en torno a la educación rural se vinculan con factores económicos y políticos, pero también las nociones que se tienen sobre lo rural han marcado el rumbo de las políticas en materia educativa. En México y en varios países de América Latina el criterio para definir a una población rural es el demográfico, este criterio se convierte en una especie de filtro que imposibilita el acceso a programas, apoyos o

servicios básicos (Cano & Juárez, 2020) como es el caso de la educación, estableciendo así diversas desigualdades entre población urbana y rural, no sin dejar de lado que bajo este tipo de criterio se reproduce una visión limitada y poco sensible con la realidad de los contextos rurales.

La educación básica en los espacios rurales abarca los niveles de preescolar, primaria y secundaria, este último con la variante de telesecundaria, donde aproximadamente el 18% son escuelas multigrado (INEE, 2018 como se cita en Cano & Juárez, 2020). La modalidad de telesecundaria se inició en 1968 como un proyecto alternativo que buscaba atender a la población rural donde no operaba el sistema de secundaria, precisamente porque la población era pequeña o muy alejada, es decir, el objetivo de la telesecundaria fue principalmente incrementar la cobertura educativa. En estos planteles la enseñanza se realizaba a través de programas de televisión con la asesoría de un docente por grado, en los últimos años las herramientas educativas han cambiado, por ejemplo, se han diseñado cuadernos de trabajo, y se ha intentado integrar las tecnologías de la información y la comunicación en dichos procesos educativos (Cano & Juárez, 2020).

A pesar de ofrecer una alternativa educativa, con ciertas ventajas, los problemas generales que enfrenta la educación rural se multiplican en esta modalidad. Existen, por ejemplo, investigaciones (Santos, 2001) que señalan una marcada diferencia entre los niveles de aprovechamiento alcanzados por estudiantes de telesecundarias y los niveles alcanzados por estudiantes de escuelas secundarias ubicadas en zonas urbanas, lo que revela problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero también una serie de diferencias entre la educación rural y la urbana, mismas que colocan a los estudiantes rurales en desventajas permanentes.

Planteamiento del problema

Ante el panorama poco alentador que experimenta la educación rural en México, diversas comunidades a través de diferentes procesos de organización, han construido proyectos de educación alternativos, acordes con sus realidades y necesidades, en estas propuestas existe un marcado interés por la formación política e ideológica, encaminada por una parte, al fortalecimiento de organizaciones sociales, pero también al desarrollo del vínculo entre

educación y comunidad, a través de proyectos productivos o con el rescate del conocimiento local y los idiomas originarios (García & Rangel, 2010).

La variedad de propuestas de educación construidas desde la organización comunitaria, se constituyen como opciones alternativas al modelo oficial y han logrado atender desde la educación preescolar hasta la educación superior. Aunque existen diferencias entre estos proyectos de educación alternativa, pueden compartir algunos elementos como los objetivos que persiguen, el concepto educativo en el que se basan y en ocasiones, la metodología que utilizan. Un elemento central dentro de estas experiencias educativas es el papel que juega la cultura, de donde se deriva que en varios casos promuevan una educación basada en un enfoque intercultural.

En este proceso la interculturalidad se ha convertido en una herramienta que puede proporcionar ciertos elementos a las comunidades para reivindicar aspectos identitarios o culturales que, en algunos ámbitos, como en el educativo, habían sido ignorados. Sin embargo, el concepto de interculturalidad puede traer consigo algunos riesgos que es necesario precisar. Dentro del debate sobre la interculturalidad algunos autores (Rebolledo, 2003) señalan la importancia de analizar los procesos interculturales considerando los aspectos históricos y las relaciones de poder donde éstos se encuentran inmersos. Al considerar estos elementos podemos comprender que la interculturalidad adquiere otras características que la pueden posicionar en diferentes niveles de acción.

Algunos proyectos interculturales pueden operar a un nivel relacional o bien, funcional donde de manera general se busca el reconocimiento y la integración de la diversidad dentro de los proyectos dominantes. Otro tipo de interculturalidad, la crítica, se propone ir más allá del reconocimiento de la diversidad para llegar a modificar la desigualdad y las relaciones de dominación (Walsh, 2009).

En este sentido, recuperamos una de las propuestas de educación intercultural más reconocidas, entre otros aspectos por su antigüedad, la de la Telesecundaria Tetsijsilin en San Miguel Tzinacapan, en el municipio de Cuetzalan, Puebla. Inició en 1979 con un modelo de educación más cercano a la realidad de la localidad, donde se mezcla el diseño curricular oficial con un diseño propio, a través de cinco elementos que dan forma al proyecto pedagógico: promoción de proyectos escolares, agricultura tradicional y arte, lengua

materna, establecimiento de relaciones interculturales y respeto a la diversidad y gestión educativa participativa (Mantilla, 2018).

Analizar la experiencia de la Telesecundaria Tetsijtsilin para identificar el tipo de interculturalidad que desarrolla y promueve dentro del ámbito de la educación rural como una alternativa, es el principal objetivo de esta investigación. Además de conocer cuáles son los principales factores que han propiciado la creación y permanencia del proyecto, así como sus principales características, retos y aportes a la educación rural. La experiencia de Tetsijtsilin puede formar parte de la variedad de proyectos de educación rural basados en un enfoque intercultural y mostrar las formas en las que las comunidades hacen frente a las carencias o deficiencias educativas.

Ante este panorama adverso, pero en el que emergen también innovaciones que producen experiencias de educación rural alternativa, surge la siguiente pregunta central de investigación: ¿Qué tipo de interculturalidad desarrolla y promueve el proyecto educativo de la Telesecundaria Tetsijtsilin? Como preguntas secundarias tenemos: ¿Cuáles son los principales factores que propician la creación y permanencia de un proyecto educativo como el de la Telesecundaria Tetsijtsilin? ¿Cuáles son las principales características que diferencian el modelo educativo de Tetsijtsilin del de otras escuelas telesecundarias? ¿Cuáles son los retos que enfrenta Tetsijtsilin para sostener su proyecto educativo y los aportes que realiza a experiencias similares?

Objetivos

Objetivo general

- Analizar la experiencia de la Telesecundaria Tetsijtsilin para identificar el tipo de interculturalidad que desarrolla y promueve.

Objetivos específicos

- Describir los principales factores que propician la creación y permanencia de un proyecto educativo como el de la Telesecundaria Tetsijtsilin.

- Identificar las principales características que diferencian el modelo educativo de Tetsijtsilin del de otras escuelas telesecundarias.
- Enunciar los retos que enfrenta y los aportes que realiza Tetsijtsilin en el desarrollo de su proyecto educativo.

Justificación

Las problemáticas de las telesecundarias rurales pueden ser analizadas desde diferentes enfoques y disciplinas, pero a partir de los debates y propuestas que se han construido en la antropología y específicamente en el ámbito de la educación podemos aportar una perspectiva diferente que favorezca la comprensión de los fenómenos educativos.

Por otra parte, aunque la antropología de la educación se ha diversificado en los últimos años, lo que ha permitido su consolidación, algunos autores (Rebolledo, 2003) han señalado el poco reconocimiento y espacio otorgado dentro de la misma antropología, situándose así en una posición periférica que influye en gran medida en el alcance de las investigaciones y propuestas en torno a la educación. En este sentido resulta indispensable el estudio antropológico de la educación y sus procesos, expresiones y formas, para así fomentar el reconocimiento de su importancia.

Si bien existe un abordaje sobre el concepto de interculturalidad dentro de la antropología, resulta necesario analizar nuevamente sus características e implicaciones, ya que puede correr entre otros riesgos, el de funcionar como parte de una dinámica de relativización de los procesos culturales, en este caso los educativos.

La antropología de la educación ha logrado desarrollar en su amplio campo de estudio, al menos dos áreas que se relacionan con la interculturalidad, la de “etnicidad, educación intercultural y proyectos educativos indígenas” y la de “educación intercultural y derechos indígenas” no obstante, las investigaciones se han concentrado en la educación secundaria, el nivel medio y superior (Rockwell & González, 2016), dejando de lado las diferentes modalidades que existen dentro del Sistema Educativo Nacional, como es el caso de las telesecundarias. El acercamiento a una experiencia educativa que propone un enfoque

intercultural desde la modalidad de Telesecundaria puede aportar elementos para el enriquecimiento del campo educativo dentro de la antropología o de otras disciplinas.

Aunado a lo anterior, en gran parte de las zonas rurales del país las telesecundarias figuran como la única opción para los jóvenes que deciden continuar su formación académica. Las cifras más recientes establecen que el 48% de las escuelas dirigidas a la educación secundaria lo ocupan las telesecundarias (Dirección General @prende.mx, 2020), si bien el porcentaje incluye tanto a las escuelas rurales como a las urbanas, la cifra no deja de ser significativa.

A pesar de ello, las telesecundarias operan en condiciones adversas, donde se forman un gran número de jóvenes que sortean las diferentes carencias u omisiones de dicha modalidad. Identificar y conocer los procesos organizativos que dan pie a la construcción de los proyectos educativos planteados por las comunidades rurales e indígenas, así como sus características y principales problemáticas, se convierte en una tarea relevante dado que hacen evidentes los vacíos en materia educativa, pero a la vez plantean la necesidad de reelaborar los modelos y enfoques educativos en función de las prioridades comunitarias.

Por otra parte, el análisis de la interculturalidad puede aportar elementos a la construcción y desarrollo de los proyectos educativos de enfoque intercultural, ofrecer un panorama general de sus características, dinámicas, riesgos y alcances puede favorecer a la construcción de una mirada crítica dentro de los mismos proyectos educativos.

A los aportes antes señalados puedo agregar que las reflexiones en torno a la educación rural y específicamente sobre la modalidad de Telesecundaria me han permitido identificar los procesos que se construyen a nivel local y desde la organización comunitaria, este aspecto, el comunitario adquiere un papel trascendental en el análisis de los procesos y dinámicas educativas. En este sentido, me resulta significativa la utilización de la interculturalidad como herramienta de negociación o de lucha, los proyectos alternativos de educación como es el caso de la Telesecundaria Tetsijtsilin posibilitan tanto el debate como la oportunidad de pensar en nuevos mecanismos de defensa y resistencia.

Metodología

El desarrollo del tema de investigación que aquí se aborda inició con una etapa exploratoria en torno a la revisión de la literatura, atendiendo así a uno de los elementos fundamentales en la construcción del objeto de estudio (Hernández, Fernández & Baptista, 1991). Se realizó una selección de fuentes primarias con el objetivo de identificar las características y condiciones de la educación rural en México.

Para cubrir con el objetivo de esta primera etapa, el proceso de investigación documental consistió en la revisión de textos a partir de los siguientes criterios:

- Estudios de corte histórico sobre el desarrollo de la educación rural en México, para identificar sus principales rasgos.
- Estudios sobre las condiciones actuales de la educación rural en México, para identificar rasgos permanentes y principales problemáticas.
- Estudios sobre la antropología de la educación para conocer el panorama general.
- Resúmenes sobre el desarrollo de la antropología de la educación en México para identificar temáticas desarrolladas y vacíos existentes.

Para la selección de los materiales a consultar en la red se siguió la siguiente estrategia, misma que se utilizó a lo largo del proceso de investigación:

1. Elección de base de datos, portal o biblioteca digital (Biblioteca Digital UNAM, Biblioteca Electrónica Científica en Línea SCiELO, Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal Redalyc, Education Resources Information Center ERIC y Dialnet).
2. Búsqueda por tema o palabras clave
3. Revisión del título
4. Revisión del resumen y palabras clave

Los materiales se organizaron según los criterios previamente establecidos en fichas de trabajo, divididas por libros o capítulos de libros y artículos de revistas especializadas, como resultado de esta selección y lectura se obtuvo:

- a) Un esbozo del desarrollo histórico de la educación rural en México, las transformaciones, características y el panorama de su estructura organizativa.
- b) La identificación de problemáticas específicas y las soluciones existentes. Los proyectos de educación alternativa en contextos rurales e indígenas.
- c) La delimitación de un tema de investigación. La Telesecundaria como parte central de la educación rural e indígena.
- d) El panorama general de la antropología de la educación y sus características dentro de la antropología mexicana.

A partir de la delimitación del tema de investigación se siguió el mismo proceso de búsqueda, selección y clasificación alrededor de:

- La Telesecundaria en México.
- Propuestas alternativas de educación rural e indígena en México.

De la lectura y análisis de las fuentes consultadas en esta etapa se identificó y seleccionó el caso de estudio: La Telesecundaria Tetsijtsilin y a su vez el concepto de interculturalidad como elemento teórico central en la investigación. De esta forma la investigación siguió dos rutas:

1. La búsqueda, selección, clasificación y análisis de fuentes centradas en el caso de estudio. En éstas se incluyeron materiales audiovisuales publicados en la red.
2. La búsqueda, selección, clasificación y análisis de fuentes en torno a la interculturalidad.

2.1 Selección de categorías de análisis.

Para complementar la investigación documental sobre el caso de estudio se recurrió al diseño y aplicación de entrevistas semiestructuradas que tuvieron los siguientes ejes temáticos, mismos que funcionaron como elementos de clasificación. Las entrevistas se realizaron de manera virtual a través de la plataforma Zoom y se registraron en audio y video.

Entrevistas	Ejes temáticos
1. María del Coral Morales Espinosa, directora de la Telesecundaria Tetsijtsilin de 1992 a 2018	• Interculturalidad • Desarrollo y metodología del proyecto educativo • Problemáticas

2. Eliseo Zamora Islas, maestro de maseualtajtol de la Telesecundaria Tetsijtsilin de 2008 a 2023 3. Diana Laura Ramírez Libreros, docente de la Telesecundaria Tetsijtsilin desde 2022	• Aportes • Retos actuales
4. Guadalupe Vázquez Zolano, estudiante de tercer grado en la Telesecundaria Tetsijtsilin	• Experiencia en la actualidad • Aportes • Retos

El proceso de clasificación de las entrevistas consistió en:

1. Análisis completo de cada entrevista.
2. Ubicación de la información por temas.
3. Transcripción de temas seleccionados.
4. Clasificación por tema.
5. Elección de fragmentos.
6. Integración del material seleccionado en los apartados correspondientes.

En el desarrollo de este ejercicio investigativo, tanto la construcción del problema de investigación como la metodología aplicada para su abordaje, recuperan elementos de una investigación documental, donde incorporé la aplicación de entrevistas virtuales como una de las técnicas más flexibles para las condiciones de este trabajo, dado que no conté con la posibilidad de un acercamiento directo a través de la realización del trabajo de campo y la observación participante en el lugar.

El acercamiento a la teoría y práctica antropológica y a sus principios o fundamentos a lo largo de mi formación, me han llevado a observar y comprender a la educación como un proceso fundamentalmente cultural que mantiene una relación dialéctica con los diferentes ámbitos sociales: educación/política, educación/economía, educación/religión, etc. En este sentido, el interés por conocer las características y procesos educativos que den cuenta de la diversidad y las diferencias culturales surge y se construye principalmente desde una reflexión sobre la complejidad de las prácticas culturales.

Esa reflexión también me ha conducido a identificar las desigualdades que se construyen y reproducen como resultado de diferentes procesos, fomentando un interés personal por

evidenciarlas, en este caso las educativas, a fin de construir colectivamente alternativas que las confronten o disuelvan.

Por otra parte, en el acercamiento a este tema de investigación también juega un papel trascendental mi actual proceso de formación en pedagogía, ya que estoy estudiando esa licenciatura. En términos epistemológicos, las reflexiones sobre la educación intercultural y la construcción de los datos etnográficos han sido elaborados desde mi posición como “etnógrafa/pedagoga-aprendiz” dado que la comprensión de lo educativo desde el análisis cultural se ha enriquecido por el interés y por los aprendizajes en el conocimiento pedagógico, y el posible ejercicio de éste en procesos de educación intercultural.

Contenido de la tesis

Este trabajo se conforma por cuatro capítulos. En el primero se presenta un recorrido por la antropología de la educación, donde también se considera el avance de esta área para el caso mexicano y un breve acercamiento al debate de la interculturalidad. El segundo consiste en los antecedentes de la educación rural en México, que incluye un segmento para el surgimiento y desarrollo de la Telesecundaria. En el tercero se presenta el contexto municipal y comunitario en el que surgió Tetsijtsilin, y se enfatiza cómo se articula con el proceso organizativo local. En el cuarto se caracteriza su concepción y objetivo educativo, el proceso educativo, sus aportes y los retos. Finalmente, se presentan las conclusiones derivadas del análisis global de la investigación.

CAPÍTULO 1. Breve recorrido por la Antropología de la Educación

Dentro de los procesos históricos y culturales la educación ha tenido un papel primordial, ha estado presente en los mecanismos biológicos y evolutivos del desarrollo humano, pero también ha dado pie a grandes transformaciones sociales. La capacidad de acumular los conocimientos de generaciones pasadas a través de procesos de enseñanza-aprendizaje, ha sido señalada desde la antropología como una de las características que nos otorgan un grado de particularidad. Así, los procesos a través de los cuales diferentes culturas han florecido han estado siempre acompañados de diversos aprendizajes, de la transmisión constante de un complejo conjunto de saberes, formas, conceptos o valores que las sostienen.

Por otra parte, desde mediados del siglo XVII el estudio de la educación o de los procesos sobre la enseñanza formal, los ha realizado específicamente la pedagogía, misma que se ha ido nutriendo de los aportes de otras disciplinas como la medicina, la psicología, la sociología y la antropología. La educación, al ser entonces un fenómeno fundamentalmente social que se encuentra permeado por factores económicos, políticos y culturales, se ha convertido en el objeto de estudio de disciplinas como la antropología.

En este capítulo abordo los antecedentes generales de la antropología de la educación, así como las características, los intereses y las principales líneas de investigación que se han venido construyendo en los últimos treinta años dentro de la antropología de la educación en México. El objetivo de este breve recuento es contextualizar la conformación e importancia de los estudios de antropología educativa, mostrando los aciertos, así como los vacíos en la investigación relacionada con las problemáticas educativas en el país. El último apartado está dedicado al campo de estudios emergente de antropología e interculturalidad, porque es desde el que se abordará el análisis de la experiencia de la Telesecundaria Tetsijtsilin en el capítulo 3.

1.1 Surgimiento de la antropología de la educación en el contexto norteamericano.

Los antecedentes de la relación entre antropología y educación en Europa pueden encontrarse en el trabajo de María Montessori, que dada su formación médica logró realizar aportes educativos, desde los aspectos biológicos del ser humano, para aplicarlos en la comprensión del desarrollo infantil, además subrayó la importancia del entorno en el crecimiento y consideró estudiar las condiciones sociales donde se desenvuelve el niño (Velasco & Reyes, 2011). Si bien sus aportaciones forman parte de las propuestas metodológicas más sobresalientes dentro de la pedagogía, y éstas no se dirigen al análisis antropológico de la educación, su importancia en relación con la antropología radica en el hecho de resaltar el papel del entorno social en el desarrollo infantil.

Por otra parte, se encuentra la propuesta de H. Nohl que plantea la relación entre ambas disciplinas a partir de la filosofía y la psicología comprensiva. Eduardo Spranger es otro filósofo y psicólogo alemán que incursiona en una antropología culturalista, con una visión histórica de las formas de vida (Velasco & Reyes, 2011, p. 63).

Hacia finales del siglo XIX la pedagogía ya había logrado definir ciertos conceptos, derivado de las aportaciones de diferentes áreas, John Dewey se postulaba como uno de los principales referentes al integrar aspectos sociales y culturales a los conceptos de educación, escuela y proceso de escolarización, considerando que éstos no solo se explicaban desde las cuestiones psicológicas. Por su parte la antropología contaba con muy pocas aportaciones al ámbito educativo, destaca la investigación de Franz Boas sobre la educación, misma que se concentra en la escuela, pero no ahonda en la definición de educación ni en las diferencias entre educación formal y no-formal (Robins, 2003, p. 13).

Sin embargo la aportación que más influye en la antropología educativa es la de Margaret Mead con sus trabajos, “Coming of age in Samoa: a psychological study of primitive youth for western civilization” (1928) y “Growing up in New Guinea: a comparative study of primitive education” (1931). Mead plantea la primera problemática de corte educativo, la cuestión sobre la naturaleza o aprendizaje de ciertas conductas y actos en el ser humano. Concluye que en gran parte el ser humano se comporta y expresa en función de aprendizajes, este argumento se relaciona directamente con el concepto de cultura, por lo cual para Mead

el ser humano puede definirse en gran medida por los aprendizajes adquiridos dentro de su cultura (Robins, 2003, p. 14).

Con el precedente que planteó Mead, en 1934 se organiza en la Universidad de Yale una jornada sobre educación y contactos culturales que abordó la aculturación y la educación en el mundo colonial. Dos años más tarde, en Hawái, tiene lugar otra jornada, esta vez más amplia con la participación de 27 países que abordan el problema educativo, en concreto la aculturación en pueblos del Pacífico (Robins, 2003, p. 14). Es en estos años de construcción del objeto de estudio de la antropología educativa que Redfield, Linton y Herskovits hacen un intento por definir la aculturación, definición que serviría para distinguirla en un momento dado de la educación, la definición que elaboraron se distancia del fenómeno por el que atraviesa un individuo en la adquisición del conocimiento y los significados de su propia cultura (Robins, 2003, pp. 14-15).

Puede decirse que el tema educativo en Estado Unidos de América fue tomando mayor impulso. Los trabajos de Mead y otros investigadores alrededor de la década de 1950 se relacionaron en gran medida con la escuela y el papel de los maestros, aunque los conceptos emblemáticos de esta época son los de endoculturación y aculturación, así como el de la educación formal y no formal (Robins, 2003).

Respecto a la escuela y su conceptualización, la antropología no consideraba las implicaciones de ésta en la vida de los sujetos ni en la sociedad. Se le observó como un espacio prácticamente independiente, donde los sujetos exclusivamente se formaban y adquirirían el conocimiento necesario para la vida adulta, se dejó de lado el papel y la relación que tiene con la cultura (Robins, 2003, p. 15).

Bajo este contexto se va construyendo un concepto de educación desde la antropología. Con el tiempo empezó a ser analizada no sólo en términos escolarizados, lo que coadyuvó a definirla como todo aquel proceso de aprendizaje del ser humano que puede ser consciente o inconsciente y que ocurre tanto en el espacio familiar como fuera de él (Robins, 2003, p. 15-16). Sin embargo, se considera que la antropología educativa adquiere mayor peso a partir de 1954, con la reunión organizada por la Corporación Carnegie, en California (Rebolledo, 2003), misma que convocó a 22 antropólogos para abordar temas en torno a las relaciones entre educación, escuela, identidad y cultura, es decir, se perfilaba un abanico más amplio de

temas por investigar. En esta reunión participaron los principales investigadores de la cuestión educativa del momento, entre ellos George y Louise Spindler (Robins, 2003; Velasco & Reyes, 2011).

George y Louis Spindler se encuentran entre los principales fundadores de la antropología de la educación, ampliaron la agenda de investigación, donde el estudio sobre la escuela tendría una estrecha relación con la transmisión o aprendizaje de la cultura. Así mismo enriquecieron su propuesta con los aportes de la antropología psicológica al considerar los aspectos mentales en los procesos de aculturación (Robins, 2003, p. 16).

Entre las principales aportaciones a la antropología educativa en sus inicios también destacan los trabajos de 1944 de Henry y Henry con relación al comportamiento en niños Pilagá. De esta forma se fue consolidando la antropología educativa en Estados Unidos de América que tendría dos corrientes: la etnográfica encabezada por Spindler en California, y la que se encargó del estudio de la inserción escolar en la cultura estadounidense, liderada por Mead, Henry y Kimball, con sede en Nueva York¹ (Robins, 2003, pp. 17-18).

En 1950 E. H. Erickson realizó un trabajo desde el área de la psicología, “Childhood and society”, que resaltaba la importante participación de los factores culturales en la construcción de la personalidad. Durante la década de los años sesenta, en este mismo campo de estudio, pero desde la antropología, se encuentran las aportaciones de John W. M. Whiting y Beatrice Whiting, así como los trabajos sobre la influencia cultural y el desarrollo cognitivo de Michel Cole (Robins, 2003, p. 18).

Algunos autores como Robins (2003), señalan el año de 1968 como un punto de partida en la antropología de la educación norteamericana, dado que la American Anthropological Association incluye por primera vez un simposio sobre educación con el nombre de Etnografía de Escuelas, al mismo tiempo que establece las bases del Council on Anthropology and Education. En este mismo año hace su aparición “Pedagogía del oprimido”

¹ George y Louise Spindler identificaron la influencia de la escuela en la construcción de la identidad cultural y subrayaron la importancia de la etnografía como principal vía para conocer el contexto donde sucede el fenómeno de estudio, agregaron que la observación puede ampliarse y considerar los meta-contextos, donde puede incluirse al propio investigador/a. Aunque en la otra corriente Mead se ve influenciada por la antropología psicológica, sus trabajos junto con las propuestas de Kimball y James McClellan se dirigieron a analizar la función de la educación americana dentro de ese contexto (Robins, 2003, pp. 15-18).

de Paulo Freire que rompería con los conceptos de educación formal que se conocían y abriría la posibilidad de generar nuevos debates desde la antropología y la pedagogía. Si bien las propuestas de Paulo Freire, como las de Iván Illich y Martín Carnoy, influyeron en los análisis de la antropología, éstos fueron de algún modo matizados en la antropología educativa norteamericana (Robins, 2003, p. 18).

Hacia la década de los años ochenta, se empiezan a perfilar nuevas líneas de investigación dentro de la antropología educativa, principalmente en dos grandes rubros: análisis del contexto y los procesos escolares. Asimismo, se fueron diversificando, tomando en cuenta a los distintos actores educativos, los problemas de aprendizaje, los problemas de género, entre otros (Robins, 2003).

1.2 La actualidad en antropología de la educación. Un panorama general.

Entre 1980 y principios el año 2000 se observó la tendencia en las licenciaturas de pedagogía de incluir en los planes de estudio a la antropología como asignatura formativa. Existe la idea de que esta transformación va acompañada del desplazamiento de la filosofía de los mismos planes de estudio (Reyero, 2000 como se cita en Robins, 2003, pp. 11-12).

Es un hecho que durante esos años pudo observarse un interés por la antropología desde diversas instituciones dedicadas a la enseñanza e investigación pedagógica, interés que no sólo se limitó a Estados Unidos, sino que se extendió a varios países, como dan cuenta los planes de estudio y programas de algunas universidades en América Latina y Europa. Por el contrario, este interés no se observó en el sentido opuesto, es decir, en las licenciaturas de antropología no se tomó la iniciativa de integrar estudios pedagógicos a la currícula (Robins, 2003).

Robins (2003, p. 12) plantea que esta integración o desplazamiento de la antropología hacia el corpus teórico de la pedagogía, más allá de tener un origen enraizado en luchas por el poder o de tipo epistemológico, tiene que ver con un cambio de paradigma: la llegada o instauración de la época posmoderna, donde permea un relativismo que puede coincidir en algunos aspectos con disciplinas como la antropología.

Puede considerarse que el posmodernismo ha generado un interés especial por parte de la pedagogía para con ciertos aspectos de la disciplina antropológica, especialmente por la etnografía y el relativismo cultural (Robins, 2003, p. 13).

A inicios del siglo XXI la antropología educativa se observa como un área de estudio más consolidada, donde los temas de interés abordan cuestiones lingüísticas, del aula y de la identidad. En menor escala aparecen temas relacionados con el género o sobre currículum, sobre enseñanza de matemáticas, o de la comunidad escolar. En América, por ejemplo, se ha puesto atención en la educación indígena, la educación superior y por el uso de tecnologías de la información (Robins, 2003).

Sí bien el principal objetivo de la antropología de la educación nunca estuvo dirigido al estudio de los grupos minoritarios en relación con sus oportunidades educativas, este se ha convertido en un tema relevante desde finales de los años noventa (Velasco & Reyes, 2011, p. 70).

Velasco & Reyes (2011, p. 70), plantean la tendencia de dos líneas, que se han conformado en las últimas décadas, dentro de la antropología educativa. El primer enfoque se dirige a dar cuenta de las disparidades que se construyen entre las instituciones de educación formal y las instituciones primarias de socialización, procesos que tienden a omitir los conocimientos culturales, propios de los sujetos de aprendizaje. La segunda línea se caracteriza por analizar la relación entre un conjunto de elementos comunitarios que adquieren cierto poder en medio de las desigualdades sociales y generan una nueva postura ante la educación formal o académica.

Dentro de esta diferenciación de intereses se señalan tres objetivos compartidos por la antropología de la educación: 1) una conceptualización dinámica hacia el análisis de las diferencias culturales, 2) el reconocimiento del poder comunitario y su participación e injerencia en los procesos educativos y 3) el análisis sobre la misma antropología de la educación en diferentes contextos.

Un debate que permea a la antropología educativa es sobre la inclinación que deben seguir las investigaciones, es decir, hacia la antropología o hacia la educación. Por otra parte, existen muy pocas reflexiones sobre la educación bajo el contexto de la globalización (Robins, 2003).

1.3 Antropología de la educación en México.

En sus inicios la antropología mexicana tuvo un gran interés por el tema educativo a pesar de que aún no se consideraba a la antropología de la educación como una subdisciplina formalmente establecida (Rebolledo, 2003). Sus antecedentes pueden situarse a finales del siglo XIX, principalmente con una visión transformadora de la realidad indígena. Este enfoque de corte indigenista, que establecía una relación entre la investigación antropológica y la aplicabilidad de ésta, se mantuvo, según algunos autores, hasta la década de 1930, aproximadamente (Ayala, 2020), otros autores como Robins (2003) señalan que dicha tendencia se mantuvo hasta la de 1980.

La antropología mexicana ha dedicado esfuerzos para el abordaje de lo educativo que, de manera general, se han dirigido en dos vertientes: como una disciplina científica interesada en lo educativo o bien, como sustento para intervenir en proyectos educativos, es decir desde la antropología aplicada (Ayala, 2020).

En años más recientes, los trabajos sobre antropología educativa abordan la educación en relación con la democracia, la deficiencia de las políticas educativas para la población indígena, así como la socialización primaria de niños indígenas en sus comunidades, las dinámicas culturales en las escuelas, entre otros (Robins, 2003).

Otros trabajos con menor presencia son los dedicados a la educación popular, con gran influencia de Paulo Freire y Antonio Gramsci. Este tipo de investigaciones giran en torno a la educación de adultos, de obreros y la educación popular en México (Robins, 2003).

En la década de 1980, la antropología de la educación en México encontró en los planteamientos, objetivos y reivindicaciones de los movimientos sociales de la década anterior, un campo de estudio que se encargaría de abordar el tema educativo como una problemática fundamentalmente derivada de las políticas educativas impulsadas por el Estado, atravesadas a su vez, por relaciones de poder (Rockwell & González, 2016).

Como podemos observar, la antropología de la educación en México tiene una larga trayectoria. Desde sus inicios estuvo de la mano de los proyectos y políticas educativas impulsadas por el Estado, principalmente destaca su influencia en la política indigenista. Sin

embargo, esta tendencia e interés por las problemáticas étnicas impidió, en décadas anteriores, el desarrollo de la investigación en temas educativos alejados del indigenismo.

En comparación con otras áreas de estudio, la educación es un área poco atendida y por ello poco consolidada dentro de la antropología, tanto en las instituciones como en los cuerpos académicos (Rockwell & González, 2016). Así, la antropología educativa en México presenta algunas inconsistencias y vacíos. Por ejemplo, el trabajo de campo realizado se ha concentrado en escuelas indígenas. Existen estudios sobre el sindicato de maestros, pero no sobre la práctica docente, sobre las aulas, los directores de las escuelas y el currículum de los diferentes niveles educativos. Otros vacíos giran en torno a la identidad, y al género (Robins, 2003).

Aunque prevalece un interés por la investigación sobre contextos indígenas, ésta también se ha ido diversificando, a la vez que se han construido vínculos con otras disciplinas, por ejemplo, con la historia, donde se han elaborado importantes investigaciones. Otro gran espacio de investigación se ha construido en torno a la diversidad cultural, donde se abordan cuestiones étnicas, políticas y lingüísticas. Es precisamente con la lingüística donde existen diversas investigaciones, debido al fuerte interés sobre las lenguas originarias (Ayala, 2020).

La antropología de la educación aún tiene muchos temas por abordar. Algunos autores (Ayala, 2020) señalan los contextos educativos de tipo urbano como un área poco abordada en temas como relaciones de poder, los presupuestos destinados a la educación, las prácticas docentes, los procesos de aprendizaje oral y escrito, entre otros.

A partir de la década de 1990 las transformaciones políticas y económicas repercutieron en la construcción de nuevas identidades y formas de interpretar y vivir los procesos educativos. Estos cambios, de algún modo, han generado diferentes preguntas de investigación dentro de la antropología de la educación, han surgido actores y escenarios sociales, que se convirtieron en centro de atención, como la relación entre Estado y educación, los contextos urbano-rurales y los fenómenos migratorios que impactan a los educativos, con una tendencia en las dinámicas hegemónicas y contra-hegemónicas (Rockwell & González, 2016).

Rockwell & González, (2016) distinguen nueve líneas temáticas desarrolladas por la antropología de la educación en México, a partir de la década de 1990 y hasta la fecha. Entre

ellas ubican una que denominan “estructuras y culturas escolares”, donde el análisis se ha enfocado en los procesos de resignificación, negociación y resistencia que construyen los actores educativos en relación con las políticas educativas y las prácticas institucionales. Son un conjunto de investigaciones que observan los procesos de apropiación, donde los actores modifican o reestructuran diferentes condiciones.

Dentro de este eje temático también se encuentran los trabajos que dan cuenta del impacto o las consecuencias de las políticas educativas en los procesos de aprendizaje concretos. Las investigaciones sobre las universidades tienen una participación significativa, se caracterizan por una metodología cualitativa y etnográfica. Otro subgrupo de investigaciones se concentra en las relaciones y dinámicas que se construyen en la interacción del mundo propiamente escolar con otros espacios o contextos de aprendizaje formal y no formal (Rockwell & González, 2016).

“Los maestros y la labor de enseñanza” es otro eje temático que Rockwell & González (2016) señalan, donde tienen cabida las investigaciones realizadas sobre el trabajo docente que puede aglutinar temas como sus saberes, la reapropiación de los conocimientos educativos, los métodos pedagógicos y la formación de maestras y maestros. Un tema central lo ocupa el de las identidades y procesos de organización magisterial. Otro gran conjunto de investigaciones gira en torno a la organización política y sindical, su historia y transformación, los estudios sobre maestros indígenas e identidad también se incluyen en esta amplia categoría.

La “interacción en clase” ha sido un tema de creciente interés por la etnografía, donde el aula es el espacio de análisis, se ha estudiado el conocimiento formal en oposición al que se construye en la interacción docente-alumno y la injerencia de los niños en la construcción de los discursos dentro del aula (Rockwell & González, 2016).

Existe otra área de investigación que se ha trabajado en la antropología de la educación y es la de “lenguaje y cultura escrita”, que aborda fenómenos lingüísticos, alfabetización, la interacción y conflictos entre maestros y alumnos en escuelas bilingües. En lengua escrita las investigaciones versan sobre la reapropiación de la escritura y la construcción de narrativas en contextos no escolares (Rockwell & González, 2016).

En la categoría de “aprendizaje cultural y socialización infantil” se han abordado los procesos de aprendizaje que se encuentran fuera del espacio escolar, los que se relacionan con la vida cotidiana, en su mayoría sobre poblaciones indígenas. Existen dentro de este rubro pocos trabajos sobre la infancia dirigidos a estudiar el desarrollo y los procesos de socialización. En general las investigaciones sobre los niños y sus aprendizajes, interacciones y prácticas, son escasas en la antropología de la educación (Rockwell & González, 2016).

El acercamiento al área de “culturas juveniles” se ha incrementado en los últimos años, donde las investigaciones que abordan el uso de medios digitales por jóvenes ocupan un espacio importante, por otra parte, la construcción de la identidad fuera del contexto escolar también ha sido un tema relevante, así como la relación de los jóvenes con la violencia. Otra línea de investigación se ha dedicado al análisis de la cultura juvenil indígena en espacios no escolares, las juventudes universitarias también son tema de investigación, donde se analizan los significados y valores alrededor de la experiencia universitaria (Rockwell & González, 2016).

“La migración indígena y las escuelas urbanas” conforman otra línea de investigación, donde el concepto de comunidad ha adquirido características más dinámicas, se analizan aspectos como la desterritorialización y su impacto educativo, así como la reconfiguración de la cultura indígena en contextos urbanos (Rockwell & González, 2016).

En el mismo trabajo (Rockwell & González, 2016) se propone otra categoría, “etnicidad, educación intercultural y proyectos educativos indígenas”, donde agrupan diversos trabajos que toman como eje central la etnicidad como concepto político, donde los sujetos han resignificado el pasado indígena y construyen desde sus formas de organización y resistencia nuevos procesos identitarios y de educación. Las investigaciones realizadas vinculan la etnicidad y las políticas educativas, así como la reapropiación de programas por parte de las comunidades. Existen algunos trabajos sobre las experiencias de educación en secundaria, bachillerato y nivel superior que plantean la construcción de propuestas educativas desde las propias comunidades indígenas, bajo esta línea otras investigaciones abordan la experiencia de la educación zapatista. La educación intercultural y los derechos indígenas también forman parte de este amplio campo de investigación que ha ido creciendo en los últimos años.

Es necesario reconocer el papel que ha tenido el tema de la educación intercultural en México puesto que ha sido una de las principales líneas de investigación desde los inicios de la disciplina, donde destacan los trabajos de Gonzalo Aguirre Beltrán, Guillermo Bonfil y Julio de la Fuente (Rebolledo, 2003, p. 175).

Tanto Aguirre Beltrán como Julio de la Fuente proponen desde 1954 el análisis sobre la educación intercultural y los conceptos que giran alrededor de ésta, promueven un conjunto de planteamientos que serían medulares en el debate teórico de la educación intercultural, de donde surge la idea de un enfoque integral para la educación indígena, así como la alfabetización en lenguas indígenas (Rebolledo, 2003, p. 175).

Para De la Fuente la educación intercultural debe concentrarse en la eliminación de las distancias entre el mundo indígena y el resto de la población. Para Aguirre Beltrán la educación intercultural debería unificar a la población, sin la primacía de un sector sobre otro, a través del uso de lenguas originarias y del aprendizaje del idioma oficial (Rebolledo, 2003, p. 176).

Por otra parte, desde el enfoque de Guillermo Bonfil, la educación intercultural, si bien debe reconocer la importancia de las lenguas originarias, debe principalmente fundamentarse en una conciencia étnica, destaca el carácter político de la condición étnica (Rebolledo, 2003, p. 177).

De acuerdo con lo anterior, desde los inicios de la antropología mexicana ha existido un fuerte interés por abordar la educación intercultural, los debates y aportes en torno a dicha temática se construyeron en función de diferentes necesidades, sin embargo podemos identificar que tuvieron como principales objetivos una definición teórica de los conceptos involucrados y una utilidad empírica, es decir, con el interés de modificar los proyectos educativos construidos en las regiones tanto campesinas como indígenas, principalmente.

Como podemos ver, la antropología de la educación en México ha transformado radicalmente los enfoques y conceptos bajo los cuales se abordaba la cuestión educativa. Por ejemplo, la escuela ha dejado de entenderse desde las miradas oficiales, su estudio ahora implica análisis más dinámicos donde la participación de los actores involucrados también se retoma como foco de interés.

En las áreas temáticas que distinguen Rockwell & González (2016) al realizar una revisión de antropología de la educación, podemos observar cómo las temáticas se han diversificado. Encontramos que el área de “etnicidad, educación intercultural y proyectos indígenas” ha logrado mayores investigaciones en diferentes rubros, donde el aspecto político y la reivindicación étnica han tenido un papel preponderante. Si bien los trabajos con relación a la construcción de proyectos educativos comunitarios también tienen presencia, todavía son pocos los que muestran las experiencias en niveles de educación secundaria y sus respectivas modalidades.

1.4 Antropología e interculturalidad

Dentro de la antropología, en la investigación sobre las dinámicas interculturales, se han producido debates donde intervienen diferentes perspectivas o enfoques que buscan delimitar las categorías que permean y se vinculan con la interculturalidad. La discusión sobre la vía que debe seguir el análisis, ha atravesado por una trayectoria evolutiva donde los conceptos de cultura, identidad y etnicidad han adquirido diferentes matices, mismos que pueden favorecer la comprensión de procesos como el de la educación intercultural.

Con el concepto de cultura, la antropología ha tenido diferentes debates, pero en la actualidad su quehacer se ha dirigido a delimitar los usos tanto teóricos como metodológicos de los conceptos antropológicos dentro de los estudios interculturales que interactúan constantemente con otras disciplinas. La importancia de no perder el concepto de cultura como eje rector, radica en el hecho de que su definición y delimitación evitan caer en el relativismo cultural y favorecen la construcción de un abordaje crítico de la cultura en los estudios interculturales (Dietz, 2012, p. 97).

Algunas propuestas en torno a esta discusión, como la de Dietz (2012), reconocen que el acercamiento a los estudios interculturales desde cualquier enfoque debe partir del concepto de cultura, sin embargo, no debe limitarse a este y debe incluir también el abordaje de los discursos en torno a la identidad y a las políticas que la atraviesan.

La transición de ciertos términos dentro de la antropología en el siglo XX ha implicado un análisis profundo del concepto de cultura, donde se ha optado por una conceptualización de

ésta en términos flexibles y dinámicos, lejos de visiones esencialistas. Desde el enfoque formalista, la cultura tiende a organizar los múltiples comportamientos dentro de los grupos, lo que implica el reconocimiento de la diversidad y heterogeneidad (Dietz, 2012, p. 100). En este sentido, la evolución del concepto de cultura destaca su carácter organizacional, repercute necesariamente en la identidad, así como en la etnicidad, puesto que hace referencia tanto a las relaciones internas como externas de los grupos.

Bajo estos planteamientos Dietz (2012, p. 101) propone que el análisis de la interculturalidad debe considerar tanto las diferencias internas como externas de los grupos, sin embargo, el vacío explicativo del enfoque formalista reside en el hecho de no dar cuenta de los aspectos estructurales que diferencian entre lo intracultural y lo intercultural. Para superar esta problemática, el autor (Dietz, 2012, p. 102) propone integrar el papel que juega la identidad en la discusión sobre cultura e interculturalidad, principalmente la identidad étnica.

En este sentido la etnicidad se define como:

Aquella forma de organización de grupos sociales cuyos mecanismos de delimitación frente a otros grupos con los que se mantiene algún tipo de interacción, son definidos por sus miembros a partir de rasgos considerados distintivos de las culturas que interactúan y que se suelen presentar con un lenguaje biologizante, por ejemplo recurriendo a la terminología de parentesco y ascendencia (Dietz, 2012, p. 103).

En torno a la definición de la etnicidad se construyó desde la antropología un primordialismo étnico-cultural que concebía a un grupo social a partir de los rasgos y la identidad compartida, desde esta perspectiva las nociones de cultura y grupo étnico pudieron estar poco delimitadas, se daba prioridad a los elementos culturales que parecían estar incluidos de manera natural en la cultura (Dietz, 2012).

Así, desde el constructivismo el grupo étnico es definido como resultado de la etnicidad, es una construcción que hace referencia a una comunidad imaginada, donde los miembros no necesariamente comparten una convivencia real o cotidiana, dichas comunidades pueden buscar sustento en la biologización o en la elaboración de un pasado en común, a través de la invención de tradiciones (Dietz, 2012, p. 107). La problemática teórica de este enfoque radica en la arbitrariedad con que ciertos elementos culturales pueden formar parte de los

rasgos de etnicidad, es decir, se plantea la construcción de la etnicidad como una dinámica que se encuentra independiente de otras categorías y procesos (Dietz, 2012).

Desde los argumentos formalistas se acepta el carácter constructivo de la etnicidad, pero también se señala la ausencia de un análisis crítico del contexto donde se elabora ésta. Para algunos autores (Dietz, 2012, pp. 109-110) la etnicidad debe abordarse desde el reconocimiento de su construcción social, pero aceptando que dicha construcción se encuentra atravesada por condiciones económicas, políticas y sociales, así como por relaciones de poder establecidas estructuralmente.

Por último, otra aproximación a los procesos interculturales es la praxeológica, que pone el acento en la diferenciación entre reproducción cultural y los procesos de identificación étnica. Enfatiza, a su vez en que la etnicidad se encuentra permeada por un conjunto de elementos pertenecientes y disponibles sólo para ciertos actores (Dietz, 2012, p. 124).

Reflexionar nuevamente sobre el concepto de cultura tiene que ver con la necesidad de analizar las implicaciones teóricas sobre el uso de dicho concepto, los enfoques que subyacen a una u otra definición pueden influir en la manera de entender, describir y estudiar los fenómenos interculturales. Recordemos que los procesos de interculturalidad también mantienen vínculos con otras dinámicas y aspectos, como pueden ser la identidad, la etnicidad o la participación del Estado. Del análisis que se ha realizado sobre el concepto de cultura y sus implicaciones, se han construido diferentes perspectivas para abordar los fenómenos interculturales como es el caso de la educación.

La educación intercultural puede formar parte de las estrategias de corte nacionalista, desplegadas por el Estado-nación para homogeneizar a la población y a su vez ser el resultado de la constante demanda de los grupos étnicos (Dietz, 2012, p. 118). En este sentido, los planteamientos sobre la interculturalidad y los proyectos elaborados desde la antropología mexicana en la década de 1950 comparten ese interés por modificar algunos aspectos culturales para integrar a la población.

Algunos autores (Dietz, p. 119) señalan por ejemplo una relación determinante entre el Estado y las posibles expresiones organizativas de grupos étnicos no hegemónicos. Significa

que el Estado a través de procesos hegemónicos delimita los mecanismos y formas de participación, organización y expresión de los diferentes proyectos alternativos.

Por otra parte, la educación intercultural puede ser vista desde diferentes ópticas, probablemente se le conciba sólo como un nuevo modelo pedagógico que busca el reconocimiento de la diversidad cultural. Sin embargo, es necesario pensar también en la educación intercultural como un proyecto político que el Estado ha ido desarrollando con diferentes objetivos. Cabe señalar que más allá de las diferentes concepciones sobre la educación intercultural, ésta implica diferentes problemáticas históricas y culturales que pueden tener importantes implicaciones en diferentes ámbitos (Rebolledo, 2003).

De acuerdo con Rebolledo (2003) el análisis sobre la interculturalidad debe ir más allá de la simple asimilación de las perspectivas o definiciones oficiales, ya que la interculturalidad implica, entre otras cosas, una alternativa real para el ejercicio de autodeterminación de ciertos sectores de la población, a su vez el análisis debe considerar la estructura de dominación que permea las dinámicas interculturales.

Para comprender la complejidad que encierra la interculturalidad recuperamos la propuesta de Walsh (2009) que plantea tres perspectivas: relacional, funcional y crítica, donde se puede observar claramente las implicaciones de cada una.

La interculturalidad relacional acompaña los planteamientos donde el intercambio cultural es el centro del análisis, intercambio que a grandes rasgos puede parecer natural y casi a un nivel individual. Hace referencia a un intercambio libre de conflictos u oposiciones. En la perspectiva funcional la interculturalidad básicamente busca enfatizar la diversidad y la diferencia, pero con el objetivo de integrar a ciertos sectores, catalogados como distintos, a la estructura social dominante (Walsh, 2009, p. 6).

Ambos modelos comparten una postura acrítica de los procesos en los que tiene lugar la interculturalidad. El relacional naturaliza el intercambio cultural dejando de lado los procesos históricos de dominación y las estructuras que los sustentan. El funcional a través de los discursos de diálogo y tolerancia se inscribe en una lógica acorde con las narrativas neoliberales, a su vez, deja de lado las desigualdades existentes que dan forma a los procesos interculturales. Su carácter funcional reside en la afinidad con los intereses neoliberales,

donde una de las raíces de la interculturalidad, la reivindicación política, pierde todo sentido (Walsh, 2009, p. 6).

En la interculturalidad crítica el centro de análisis es la relación estructural entre lo colonial y lo racial, lo cual implica el reconocimiento de la diferencia a partir de una relación histórica de dominación. Es a la vez herramienta, proceso y proyecto de lucha que tiene la particularidad de gestarse desde la organización social y no desde las estructuras de poder. Su objetivo no es resaltar la diferencia, sino modificar de manera profunda las estructuras que sustentan las desigualdades (Walsh, 2009, p. 7).

De acuerdo con lo anterior la interculturalidad ha construido diferentes discursos que la sostienen, a veces enfatizando el intercambio, otras enfatizando la diversidad para la integración y en menores ocasiones ha logrado posicionarse como un proyecto político de los sectores subalternos. Las razones de estas trayectorias no son pocas, ya que los procesos de interculturalidad tienen un amplio trasfondo histórico, político y cultural que no podemos dejar de lado.

En una línea similar a la anterior, Restrepo (2014) nos propone analizar a fondo el concepto de interculturalidad. Por una parte, porque existe una idea generalizada que distingue al multiculturalismo de la interculturalidad de una manera simple, donde el multiculturalismo se asocia con las políticas estatales: a veces concordantes con la lógica neoliberal, se le concibe como un proyecto político e ideológico que hace énfasis en la diferencia cultural, esencializando ciertos aspectos. En oposición, la interculturalidad se ha considerado como un proyecto subalterno que surge y se desarrolla desde la periferia, caracterizado en distintas ocasiones por su oposición a las visiones y prácticas estatales que reproducen un modelo colonialista de la ciudadanía.

Por otra parte, es necesario analizar ciertas características inherentes a la interculturalidad, como las limitaciones teóricas enraizadas en los conceptos que la sostienen, el de cultura y el de interacción, porqué dichas limitaciones invaden y bloquean el acercamiento a las problemáticas relacionadas con la interculturalidad (Restrepo, 2014, p. 11).

En este sentido, se puede considerar el terreno que ha ganado la “cultura” o lo cultural en diferentes ámbitos sociales, se ha convertido en un recurso explicativo para un sinnúmero de

hechos o situaciones de distinto orden, convirtiéndose en culturalismo, una especie de reduccionismo de la cultura. Ésta ha adquirido valores económicos y simbólicos que le otorgan mayor poder puesto que combina estos dos ámbitos de la vida social. Relacionándolo con la connotación simbólica, se observa la idea de cultura como elemento de reivindicación política, este discurso, donde la cultura es un elemento de lucha, ha sido incorporado a la agenda política del Estado, desplegándose a través de diferentes mecanismos (Restrepo, 2014, pp. 20-23).

Pero, así como la interculturalidad se encuentra invadida por ciertas limitaciones, también convergen en ella aciertos teóricos de gran alcance. Sigue posicionándose como un cuestionamiento importante hacia los parámetros civilizatorios de occidente. Por otra parte, la interculturalidad ha derrumbado las nociones consideradas como verdades universales, acentuando los aspectos histórico-culturales de diferentes procesos sociales (Restrepo, 2014, p. 25).

Desde la interculturalidad, el reconocimiento de la heterogeneidad como parte intrínseca de las formaciones sociales también puede encontrar espacio, reconocimiento que puede implicar una nueva idea y proyecto de comunidad, donde la diferencia viene a ser la característica primordial de las dinámicas culturales (Restrepo, 2014, p. 26).

Gasché & Vela (2012) desarrollan otra propuesta que puede favorecer el debate sobre la interculturalidad, donde el término intercultural es sustituido por el de intersocietal que implica, de manera implícita, un alejamiento del aspecto cultural y los dilemas que provoca, y hace énfasis en la relación de diferentes sociedades mediadas por la desigualdad y la dominación de una sobre otra. Es decir, la interrelación de sociedades distintas tiene lugar sobre una estructura de dominación. La propuesta no rechaza la interculturalidad como proyecto, sino que subraya la integración de principios más igualitarios, que den pauta a la revalorización del conocimiento y las prácticas culturales locales.

Como podemos ver la interculturalidad precisa ser problematizada, reconocer que en su uso, construcción y ejecución existen diferentes elementos que pueden determinar su rumbo, tanto en el ámbito académico como en el de las organizaciones sociales que se han vinculado a este planteamiento. El uso de la interculturalidad para dar cuenta de los fenómenos sociales que tienen que ver con la diferencia o con la identidad, debe atravesar por el análisis de los

significados y asociaciones que se han ido construyendo a su alrededor. La cultura o lo cultural siendo uno de los conceptos clave, debe ser analizado considerando que su uso excesivo a un nivel explicativo puede bloquear la comprensión de los fenómenos interculturales y el desarrollo mismo del concepto.

1.5 Conclusiones del capítulo

El estudio sobre la educación como un proceso inherente al desarrollo del ser humano, donde intervienen aspectos biológicos y sociales, como la influencia del contexto en el aprendizaje, ha sido un área desarrollada por la pedagogía a lo largo de su historia.

La antropología, por su parte, gira su atención hacia las cuestiones educativas a principios del siglo XX y va construyendo un área de estudio que inicialmente abordará la educación con relación a la cultura, de esta forma las cuestiones educativas ya no sólo son planteadas desde perspectivas pedagógicas, psicológicas o biológicas, sino desde argumentos sociales y culturales. Paulatinamente esta área se fue enriqueciendo con diferentes aportes y perspectivas, y se consolidó hacia mediados del siglo XX lo que hoy conocemos como antropología de la educación, que abordaría entre otros temas los procesos de endoculturación y aculturación, la relación entre aprendizaje y cultura, el papel de la institución escolar en la vida social, el género y la clase social dentro de los procesos educativos, etc.

A inicios del siglo XXI la antropología de la educación diversifica sus temas de estudio como resultado de una mayor consolidación y a la vez derivado de las fuertes transformaciones que trajo consigo la globalización en la vida social y cultural de diferentes poblaciones. Surgieron temas relacionados con las cuestiones lingüísticas, sobre identidad y género, en América, por ejemplo, se acentúa el interés por la educación indígena, educación superior y tecnologías de la información (Robins, 2003).

En el caso de México la antropología de la educación mantuvo en sus inicios un fuerte vínculo con el proyecto estatal indigenista, los temas de interés en torno a la educación estuvieron por muchos años relacionados con una visión de la educación como herramienta de transformación, progreso o integración de la población indígena al proyecto de nación, en

este sentido, la antropología de la educación fue motivada por intereses teóricos, pero en gran medida por intereses sociales y políticos (Ayala, 2020, pp.138-140).

Desde la década de 1980 las temáticas educativas de interés en el caso de México se fueron ampliando, aunque algunos autores (Rockwell & González, 2016, Robins, 2003, Ayala, 2020) señalan ciertos vacíos en la investigación, como una concentración del trabajo de campo en escuelas indígenas, una ausencia en la investigación sobre la práctica docente, las aulas, los directores de las escuelas, la currícula en los diferentes niveles, la identidad y el género, así como un menor interés en los entornos educativos urbanos, la relaciones de poder, los presupuestos en educación, y en los procesos de aprendizaje oral y escrito.

Rockwell & González (2016) realizan un análisis de las temáticas con mayor presencia dentro de la antropología de la educación en México y distinguen algunas líneas de investigación: estructuras y culturas escolares, los maestros y la labor de enseñanza, la interacción en clase, lenguaje y cultura escrita, aprendizaje cultural y socialización infantil, culturas juveniles, la migración indígena y las escuelas urbanas, etnicidad, educación intercultural y proyectos educativos indígenas.

En las últimas décadas la antropología de la educación ha ganado mayor espacio y consolidación diversificando los temas de interés y reafirmando los vínculos con otras disciplinas como la pedagogía. Una de sus principales aportaciones ha sido el análisis de los procesos educativos desde las perspectivas antropológicas de la cultura, donde se han incluido al debate aspectos históricos, políticos y económicos. Por otra parte, Rockwell & González (2016) plantean que, en el caso de México, la antropología de la educación aún sigue siendo un área de estudio poco atendida tanto en instituciones como en los cuerpos académicos.

Una de las temáticas que ha ganado terreno en los últimos años ha sido la etnicidad, donde ha adquirido tintes políticos que han derivado en propuestas que vinculan identidad y educación. Algunas propuestas, abordan las experiencias en los niveles de secundaria y bachillerato vinculadas a procesos de organización comunitaria, muy cercanas a este tipo de investigaciones se encuentran las que abordan la educación intercultural, tema central de la reflexión que hemos desarrollado.

Dado que la interculturalidad forma parte de algunos proyectos de educación alternativa, como el de la Telesecundaria Tetsijtsilin en la Sierra Norte de Puebla, experiencia que se aborda en este trabajo, resulta indispensable reconocer los aportes, limitaciones e implicaciones de dicho concepto.

De acuerdo con Dietz (2012) reconocemos la importancia del concepto de cultura dentro del debate de interculturalidad, la cultura ha sido el eje rector para dar cuenta de los procesos de identidad principalmente étnica, sin embargo, es necesario alejar el concepto del relativismo cultural y considerar a su vez, las políticas que permean los procesos de identidad e interculturalidad.

Por otra parte, resulta necesario reconocer que la interculturalidad puede expresarse desde diferentes perspectivas o modelos, considerando las formas, prácticas y discursos que desarrolla en determinado contexto y con relación a las estructuras de poder, como puede ser el Estado. Así pues, la propuesta de Walsh (2009), que da cuenta de una interculturalidad relacional, funcional o crítica puede favorecer la comprensión de la educación intercultural, particularmente el caso de la telesecundaria Tetsijtsilin.

Para dar cuenta de las implicaciones del concepto de interculturalidad y como ésta se encuentra en gran medida permeada por los conceptos de cultura e interacción, utilizamos los planteamientos de Restrepo (2014), que además propone romper con la dicotomía generalizada de multiculturalismo vs interculturalidad, dado que en muchos casos reduce el debate a una cuestión moral, limitando las posibles explicaciones teóricas del mismo.

CAPÍTULO 2. El contexto de la educación rural y las Telesecundarias en México.

El Sistema Educativo Nacional se ha conformado a través de diversos proyectos y objetivos, en función de las diferentes necesidades de la población y de las transformaciones políticas y económicas, tanto nacionales como internacionales. En el largo camino que ha recorrido la educación en México, cobra un lugar preponderante la educación rural, debido a las profundas problemáticas que ha enfrentado y que aún no han logrado sortearse.

Dentro de los diferentes servicios que ofrece la educación rural, se encuentran las telesecundarias que operan en este contexto, mismas que tienen un papel central, en la formación de las juventudes rurales. Debido a sus características, también se han desempeñado como un espacio de interacción y organización comunitaria.

Para dar cuenta de la conformación y del papel que tienen las telesecundarias rurales en el desarrollo académico y cultural de los jóvenes, se aborda a continuación el contexto posrevolucionario en materia educativa, con especial atención en la educación rural, el proceso que deriva en la consolidación de la educación secundaria de frente a las políticas neoliberales y el desarrollo del proyecto de telesecundaria hasta nuestros días. Finalmente se exponen algunas reflexiones en torno a las problemáticas que han colocado a las telesecundarias en una posición desventajosa en relación con las secundarias generales y técnicas.

2.1 El Estado posrevolucionario y la educación rural

La educación rural cobra mayor auge en la escena social, cultural y política de México como uno de los grandes logros de la Revolución Mexicana y como uno de los vehículos más contundentes para los fines nacionalistas. La promulgación del artículo 3º constitucional en 1917 y la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, mostraron en su momento, el reconocimiento por parte del Estado de un amplio sector de la población que carecía de la más mínima atención educativa y la necesidad de construir un modelo educativo acorde con las condiciones rurales predominantes del país (Rangel, 2006; Jiménez, Martínez & García, 2010).

Es así como se da inicio a un amplio proyecto, la Escuela Rural Mexicana, que tuvo como principal objetivo, el acercamiento de la educación a la población rural pero también la construcción de un modelo educativo capaz de reconocer las características culturales y sociales de la población, con miras a convertirse en el eje rector de la vida cotidiana en las comunidades. Para cumplir con dicha tarea se crearon en 1923 las Misiones Culturales, mismas que se implementaron hasta 1938 (Rangel, 2006).

Figura 1.

Escuela rural posrevolucionaria.



Nota. Algunos niños estudian en una escuela rural pocos años antes del cardenismo. Tomado de (INAH, 1930).

Durante el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas (1934-1940), se considera avanzar en la legislación sobre la educación secundaria y se sientan las bases de las Escuelas Rurales Campesinas que tendrán como objetivo construir un vínculo entre educación y sistema productivo, en este caso el agrícola (Jiménez, Martínez &

García, 2010), bajo los principios de una educación socialista que se planteaba como tarea primordial, generar la unidad y el sentido social entre las comunidades rurales y el sector urbano (Galván, 2006). Es en este periodo donde la educación rural se convierte en una herramienta política, con diversos esfuerzos y recursos, se transforma en un medio para reafirmar la ideología política vigente, donde se busca que el sector rural se convierta en un catalizador del desarrollo nacional, al lado de los sectores urbanos.

Al finalizar el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas, la política educativa fue reorganizada. Aunque hubo intentos para que dicha transformación no fuera abrupta, hubo presiones y debates sobre el rumbo que tomaría la educación en el país, mismas que culminaron en transformaciones concretas, basadas en tres principios generales: 1) eliminación del adjetivo socialista, que acompañaba a la educación, 2) impulso a la formación

con fines productivos y económicos, 3) alineación de la escuela mexicana a las disposiciones internacionales. (Jiménez, Martínez & García, 2010; Navarrete & López, 2022). Aunado a estos principios, la educación mexicana mantuvo su carácter laico y el espíritu nacionalista posrevolucionario.

Figura 2

Escuela rural tzotzil a finales del cardenismo.



Nota. Escuela rural tzotzil donde se observa la participación comunitaria. Tomado de (INAH, 1940).

A un año de finalizar el periodo presidencial de Manuel Ávila Camacho, en 1945, se consolida la transformación educativa y se marca el inicio de un nuevo tipo de educación, ahora con los adjetivos de democrática y liberal. La educación rural es incluida en la nueva política,

sin embargo, como un problema secundario, puesto que el nuevo objetivo estatal se encuentra en la industrialización del país, sin la atención que antes se le había puesto al campo. Se retoman los esfuerzos para llevar la educación al sector rural, con el principal objetivo de erradicar el analfabetismo (Jiménez, Martínez & García, 2010; Lazarín, 1996).

Con la intención de insertar a México en los estándares internacionales de educación, desarrollo y competitividad, en el gobierno de Miguel Alemán se dio mayor atención a la educación superior. (Jiménez, Martínez & García, 2010).

De manera general, las diversas iniciativas por parte del Estado para atender en lo educativo a la población rural, en las décadas posteriores a la revolución, centraron su atención en la educación primaria, que hasta la fecha comprende de los 6 a los 12 años. Si bien en la política educativa del país ya se consideraba a la educación secundaria, ésta tuvo que sortear varios obstáculos para hacerse presente en las comunidades rurales.

2.2 Devenir de la educación secundaria

La educación secundaria se planteó desde 1915, pero fue hasta 1925 que se oficializó su existencia, cuando se autoriza a la Secretaría de Educación Pública (SEP) la instauración de las escuelas y se crea la Dirección General de Escuelas Secundarias. La educación en este nivel tendría como objetivo reforzar la educación primaria del estudiante y a su vez encaminarlo a una vocación acorde con las necesidades de su medio, de ahí que en gran medida adquiriera un tinte marcadamente técnico, con miras a la inserción laboral (Zorrilla, 2004).

Durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, la educación secundaria también se ve impregnada por la política de corte socialista que se desarrolló en el sexenio, es quizás en esta etapa que no sólo se piensa en la educación elemental o primaria de la población rural, sino en la formación subsecuente del estudiante como un elemento que podía favorecer los ideales políticos del momento.

En este gobierno el Estado determina que será el único encargado de administrar la educación secundaria, por otro lado, también se realizan acciones para consolidar la formación de los docentes de secundaria, y se establece la gratuidad del nivel educativo (Zorrilla, 2004).

Los objetivos educativos que el nivel de educación secundaria debía cubrir hacia la década de los años treinta mantenían correlación con los planteamientos del modelo político en curso, uno de sus elementos fue el reforzamiento del vínculo entre la educación formal y la vida social, es decir, fomentar un aprendizaje con implicaciones sociales. De tal manera, el carácter técnico de este nivel educativo fue uno de sus principales rasgos. Así mismo, adquirió otras responsabilidades como funcionar adecuadamente vinculando los aprendizajes previos de la educación primaria, dirigirse a consolidar conocimientos para la continuidad de la formación académica y dotar de conocimientos técnicos suficientes para una posible inserción laboral (Jiménez, Martínez & García, 2010, pp. 16-17).

Para la década de 1940 este aspecto técnico de la educación secundaria adquiere mayor peso, derivado de la política educativa que se dirigió a fortalecer una formación con miras industriales para cubrir las necesidades del mercado internacional (Lazarín, 1996, pp.2-3).

Si bien hubo un impulso y un reconocimiento a la educación secundaria, en los sexenios antes mencionados, la atención a este nivel educativo en los contextos rurales aún no se encontraba en la lista de prioridades. Para finales de los años cincuenta, las escuelas de este nivel apenas alcanzaban las 700 y menos del 32 % de los egresados de educación primaria del sector urbano podía obtener un lugar para continuar sus estudios (Jiménez, Martínez & García, 2010).

A partir de 1958, se planteó realizar una profunda revisión de la situación educativa en el país, encontrándose diversas problemáticas, como una baja asistencia de los niños de entre 6 y 14 años a la educación primaria, alcanzando un porcentaje de sólo el 42 %, abandono escolar elevado, principalmente en las zonas rurales, poca infraestructura, entre otros. Se formuló así un plan educativo, conocido como el Plan de Once Años, dentro del cual por primera vez se plantea la educación de los niños indígenas (Jiménez, Martínez & García, 2010), haciendo una distinción dentro de la amplia categoría de educación rural.

El Plan de Once Años se llevó a cabo, se incrementó el número de alumnos, de profesores y de escuelas en la educación primaria, incluidas las zonas rurales y se redujo la deserción escolar, estos resultados aunados al crecimiento poblacional, terminaron por elevar la demanda al nivel de secundaria, lo que llevó al Estado a reconsiderar los esfuerzos que se realizaban para consolidar la educación

Figura. 3

Talleres en secundarias.



Nota. Estudiantes de secundaria en taller de máquinas y herramientas. Tomado de (INAH, 1960).

secundaria. Cabe mencionar que como parte del Plan también se utilizaron por primera vez los medios audiovisuales, se implementaron teleaulas y la transmisión de clases a través de la radio, para las comunidades más desfavorecidas que no contaban con planteles, lo cual

favoreció la campaña de alfabetización emprendida por el Estado (Jiménez, Martínez & García 2010; Zorrilla, 2004).

2.3 El surgimiento de la Telesecundaria

Estas acciones derivaron en un incremento considerable de egresados de la educación primaria que requerían continuar sus estudios. El Estado, por una parte, se enfrentaba a una gran cantidad de egresados y por otra, a los altos costos que representaría emprender una cobertura del nivel educativo en todo el país. Se dispuso así la creación de la telesecundaria para 1968.

La telesecundaria se concibió como una modalidad alternativa, basada en la educación a distancia a través del uso de la televisión donde un docente se encargaría de toda la enseñanza. Existieron algunos proyectos piloto, que utilizaron los medios audiovisuales para conocer el alcance de esta nueva modalidad educativa, como el que se impulsó en 1966, que retomó la experiencia de la educación audiovisual aplicada en Italia. Dentro de este proyecto las clases se transmitían en vivo, donde un docente, el telemaestro, impartía las clases y otro se encontraba en el aula para apoyar la enseñanza presencial. El proyecto piloto fue finalmente evaluado, ofreciendo los resultados numéricos esperados, lo que permitió el ingreso de la telesecundaria al Sistema Educativo Nacional (Navarrete & López, 2022).

La telesecundaria se incorporó así, como una alternativa más dentro de la educación escolarizada, compartiendo incluso el mismo programa que las escuelas secundarias, solo con ciertas variaciones en las asignaturas de educación física y actividades tecnológicas (Jiménez, Martínez & García, 2010). La enseñanza en esta primera etapa tenía como principio la productividad, objetivo que formaba parte de las recomendaciones de organismos internacionales como la UNESCO (Navarrete & López, 2022).

Figura 4.

Primeras teleaulas



Nota. Se muestra un ejemplo de las primeras clases en telesecundaria. Tomado de (INAH, 1973).

Es necesario precisar que la creación de la telesecundaria tuvo como objetivo primordial alcanzar mayor cobertura en términos poblacionales, sin prestar atención a los detalles geográficos o culturales, como la lengua en el caso de las comunidades indígenas. Al retomar el programa de las secundarias generales se dejaban de lado, nuevamente, las características propias del entorno rural, se hizo extensivo un modelo educativo que había sido elaborado para los contextos urbanos.

En cuanto al procedimiento de la enseñanza, ésta también incluía seis lecciones por día, donde el maestro monitor o de apoyo hacía un repaso de la clase anterior y después continuaba la clase televisada con una duración de 20 minutos, al finalizar se resolvían dudas y ejercicios, en esta estructura el centro de la enseñanza lo ocupaba la clase del telemaestro (Navarrete & López, 2022).

Debemos considerar que, si bien, el modelo ya había incorporado los avances tecnológicos del momento, mantenía procesos de enseñanza tradicionales, con poca participación del alumno, donde se le colocaba como un espectador o un receptáculo de conocimientos. Por su parte, las dos figuras docentes seguían manteniendo una posición distante del alumno, con muy poco tiempo para transformar el proceso de enseñanza tradicional en un proceso de aprendizaje dinámico y significativo.

En un inicio no se contó con ningún material pedagógico de apoyo, fue hasta que el proyecto se hizo oficial que se crearon las *Guías para las lecciones televisadas de segunda enseñanza* y el *Correo de la Telesecundaria*, publicación gratuita destinada a los docentes, al tratar problemas didácticos (Jiménez, Martínez & García, 2010).

Desde esta primera fase de operación, la telesecundaria tuvo que enfrentarse a la alta demanda por el servicio, llegó a atender varios estados de la República, pero el proyecto fue rebasado: de 650 solicitudes, apenas el 50% fueron atendidas. Por otra parte, las cuestiones técnicas, económicas y administrativas no eran del todo favorables, la telesecundaria se encontraba funcionando en un ambiente, en general, diverso, donde la mayoría de los salones habían sido improvisados por las comunidades solicitantes y finalmente se convertían en factores adicionales que había que enfrentar. Estos y otros aspectos condujeron a reformular los procesos de enseñanza de las telesecundarias, por ejemplo, el formato de las clases, de ser grabadas a realizarse transmisiones en vivo (Jiménez, Martínez & García, 2010).

De acuerdo con lo anterior, el proyecto de telesecundaria respondía tanto a una demanda de tipo nacional como a una exigencia de corte internacional, donde la educación empezaba a ser considerada un factor determinante en el desarrollo económico de los países. Al ponerse en marcha, con el objetivo explícito de brindar cobertura a las poblaciones más desfavorecidas, se dejaron de lado los huecos que ya existían, generados en las décadas anteriores en el nivel de la educación primaria. Es decir, se volvió a reproducir un modelo educativo nacionalista que ignoraba nuevamente las particularidades del entorno rural, así como el conjunto de condiciones en que vivían tanto las poblaciones rurales como las urbano-marginadas. Es así como desde sus inicios la modalidad de telesecundaria se asemeja más a un paliativo educativo con intereses políticos y económicos que a un proyecto con intenciones reales de brindar un servicio educativo idóneo para la población.

A pesar de todas las dificultades, la telesecundaria siguió en marcha en el sexenio de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976), donde se realizaron ajustes administrativos y legales que trajeron consigo modificaciones en la estructura de las clases impartidas, agregando más elementos en el ámbito de la producción televisiva y restando un grado de participación a los maestros (Jiménez, Martínez & García, 2010).

Aunque la nueva modalidad educativa ya estaba en marcha y parecía ofrecer buenos resultados, la Dirección General de Educación Audiovisual y Divulgación (DGEAD), encargada de la administración general de las telesecundarias, ordenó en 1972 una evaluación completa de la telesecundaria. El estudio abordó diferentes aspectos, pero principalmente los costos y la eficiencia terminal, en comparación con las escuelas secundarias, de donde se

concluyó que la telesecundaria era por mucho, menos gravosa, tanto en instalación, mantenimiento y montos de operación. Al evaluar la eficiencia terminal con pruebas de rendimiento, se descubrió que ésta era equiparable a las secundarias generales. Un aspecto relevante dentro de la evaluación fue el relacionado con el tipo y calidad de la enseñanza, los docentes mantenían un modelo educativo con características propias de una educación tradicional, con poca injerencia del alumno, en ambas modalidades, en la secundaria general de enseñanza directa como en la telesecundaria (Jiménez, Martínez & García, 2010).

Finalmente, para los objetivos del Estado, la telesecundaria podía seguir en marcha, sobre todo al confirmarse que su aportación en términos de rendimiento era similar al modelo de secundaria, con la ventaja de reducir los costos de inversión, mantenimiento y operación, la cuestión sobre el modelo educativo y los procesos de enseñanza no representaron un problema grave, aunque posteriormente se realizarían intentos para mejorarlos.

Como parte de la reestructuración del Estado, en 1972 se emprende una reforma educativa que sienta las bases de fuertes transformaciones dentro del sistema educativo nacional. La reforma se efectuaría en tres planos: 1) en lo pedagógico que abarcaría modificaciones en planes de estudio y métodos de enseñanza, con la respectiva actualización docente, 2) en lo político, enfatizando la participación de la educación en el desarrollo social del país, y 3) en lo administrativo y legal, con una reorganización de las instituciones encargadas de la educación (Jiménez, Martínez & García 2010).

Dentro de la modificación pedagógica, se encuentra un cambio en el discurso, la frase que guiaba dicho periodo es “*aprender a aprender*”, donde se buscaba modificar la forma tanto de la enseñanza como del aprendizaje, otorgando mayor énfasis al desarrollo individual que al social de los sujetos (González, 2018; Jiménez, Martínez & García, 2010).

La reforma educativa que se implementó tenía como propósito general una reestructuración global del sistema, la telesecundaria que ya formaba parte de éste, experimentó algunas modificaciones que, lejos de favorecerla, la impregnaron de tensiones y dificultades, tanto metodológicas como políticas y administrativas.

Dentro de las modificaciones más contundentes se encuentra la organización por áreas del conocimiento de las asignaturas que se impartían, misma que tuvo vigencia hasta los años

noventa. Los programas de estudio pretendieron una orientación hacia una enseñanza más dinámica, donde el estudiante cobrará un rol participativo, se buscaba que la educación memorística de corte tradicional quedará en el pasado. Aunada a una propuesta de colaboración por equipos de telemaestros para el diseño de las clases (Zorrilla, 2004; Jiménez, Martínez & García, 2010), lo anterior, sin una reformulación de los materiales de apoyo, ni capacitación para los maestros coordinadores, ocasionó el rechazo por parte de los docentes respecto a la aplicación de la reforma.

Después de un largo proceso, el descontento docente, derivó en la creación de una licenciatura para maestros de educación secundaria por televisión, esto es, la primera licenciatura enfocada a dicha modalidad. Además, ocurrieron otras transformaciones, especialmente en el ámbito administrativo, con la creación de diversos cargos y la descentralización de las telesecundarias de nueva creación, éstas se encontrarían a cargo de las administraciones locales (Jiménez, Martínez & García, 2010).

Podemos decir que, hasta mediados de la década de mil novecientos setenta la telesecundaria se va integrando paulatinamente a las opciones educativas del país, se le ve inmersa en luchas políticas y sindicales, al convertirse en un nuevo espacio de poder para el magisterio. Al mismo tiempo que se va adhiriendo con más fuerza a un modelo educativo centrado en la sociedad urbana, donde lo rural quedaba cada vez más lejos de ser un objetivo de atención prioritaria.

Es precisamente en esos años, durante el gobierno de López Portillo que, la telesecundaria se encuentra visiblemente debilitada, diversos conflictos laborales, modificaciones administrativas y burocráticas, la colocan como una modalidad educativa deficiente, por lo que se plantea una nueva formulación, que debía dirigirse, por una parte, hacia el área administrativa y por otra hacia la transformación y mejora de las clases televisadas. Las modificaciones en el área de producción finalmente cumplieron un objetivo visual, pero desde el punto de vista de los docentes, se hacían más evidentes los vacíos pedagógicos (Jiménez, Martínez & García, 2010).

Para 1979 se opta por la grabación sistemática de las clases en videocintas y se realizan algunas mejoras en cuanto a la calidad del video, también se destinaron algunos recursos para mejorar la infraestructura de las teleaulas, finalmente durante este periodo se reconsidera

fortalecer el papel de la telesecundaria dentro de las comunidades rurales a través de la modificación de las asignaturas. Se agregaron seis módulos semestrales de educación tecnológica, agropecuaria y pesquera y tres módulos de índole artística para reforzar elementos culturales locales (Jiménez, Martínez & García, 2010).

Como resultado de la reestructuración administrativa que atravesó la telesecundaria en estos años, se creó la Unidad de Telesecundaria que puso atención a los problemas curriculares que se vivían en los planteles, como el de la ausencia de materiales de apoyo para las clases, optaron entonces, por implementar las *Guías de Estudio* para los alumnos en publicaciones mensuales, con el objetivo de ampliar las opciones de aprendizaje y, donde las teleclases dejaran de ser el centro del conocimiento. Todo indicaba grandes cambios y resultados positivos para esta modalidad, el crecimiento en términos numéricos del servicio de telesecundaria parecía ser exitoso, pues ascendía a 312% en los estados (Jiménez, Martínez & García, 2010).

Es en esta década que la telesecundaria adquiere una estructura administrativa más compleja, con departamentos encargados de cada área, también se alcanza un mayor nivel de profesionalización, sobre todo en el aspecto técnico, que permitiría mejorar la calidad de las transmisiones. En términos generales, parecía que la política educativa había logrado buenos resultados en todos los niveles, daba cuenta del incremento en la cobertura, de la matrícula escolar y de los índices en el nivel de aprovechamiento.

2.4 La Telesecundaria bajo los procesos de modernización y descentralización neoliberal.

Al inicio de la década de 1980 el país atraviesa una profunda crisis económica, la caída en los precios del petróleo y el incremento de los intereses en el pago de la deuda externa, fueron factores importantes para que el gobierno entrante de Miguel de la Madrid iniciará con la aplicación de un conjunto de reajustes económicos y políticos, mismos que afectarían los presupuestos destinados a diferentes rubros, como fue el caso de la educación (Alcántara, 2008).

En los primeros años del nuevo gobierno, en 1982, se realiza una revisión de la cuestión educativa en el país, misma que daba cuenta de las omisiones y problemáticas que no habían logrado sortearse. Se pudo aumentar la matrícula de las zonas rurales, en cuanto a la educación básica, pero sólo el 20% del total de alumnos inscritos llegaban a terminar los estudios, en el nivel de secundaria se observaba un alto índice reprobación y deserción. El análisis concluía que, tanto el contenido, como la estructura misma de la educación impartida en el medio rural no correspondía con las necesidades de la población, por lo que se plantea, una nueva política educativa (Jiménez, Martínez & García, 2010).

Dentro del Plan Nacional de Desarrollo del sexenio se establecieron los objetivos en materia educativa, donde destacan, la promoción del desarrollo del individuo y la sociedad, incrementar el acceso a todos los niveles de la oferta educativa y mejorar la calidad de los servicios educativos, para llevar a cabo dichos objetivos se hicieron los ajustes necesarios, entre éstos destaca la descentralización de la actividades y funciones educativas que tenía a su cargo el gobierno federal. (Alcántara, 2008).

De acuerdo con lo que señalan Jiménez, Martínez & García (2010), la descentralización en la educación buscaba que se reforzará un vínculo entre las necesidades locales y los servicios que podían ofrecer los estados, es decir, se planteó que gran parte del problema educativo se encontraba en que la federación aglutinaba un exceso de funciones, por lo que salía de su control y posibilidades brindar la atención oportuna a las necesidades de cada región, municipio o localidad. La descentralización debería favorecer la disminución de las labores federales y resolver los problemas administrativos ocasionados por el sistema burocrático.

Además de estos objetivos, la descentralización obedecía a los reajustes económicos y políticos que se empezaron a implementar durante estos años, cabe señalar que no sólo se aplicaría en el sector educativo, sino en todos los rubros de la vida nacional. El interés fundamental de la política de descentralización consistía en una nueva distribución de recursos y funciones estatales (Alcántara, 2008).

Gran parte de las telesecundarias que se construyen en estos años, quedan bajo la responsabilidad de los estados y de sus respectivas secretarías, se considera que el aumento de estas es derivado de dicho proceso. Además de la redistribución de los recursos económicos destinados a la educación, también ocurre un cambio en el papel que tendrán las

telesecundarias en relación con las comunidades. Se vuelve a retomar la idea de convertir a la telesecundaria en el epicentro de la vida cultural de las comunidades.

En 1982 se pone en marcha una campaña de alfabetización donde los alumnos de las telesecundarias cumplían el rol de maestros alfabetizadores, el proyecto tuvo poco alcance, sin embargo, marca el inicio de lo que sería una nueva imagen para la telesecundaria. En la misma línea se ubica el proyecto conocido como *Telesecundaria de Verano*, donde la escuela se abre como un espacio de refuerzo para los alumnos con bajo rendimiento, pero también como un espacio para cualquier miembro de la comunidad que tuviera intenciones de aprender (Jiménez, Martínez & García, 2010).

A finales de la década de los años ochenta y pese a los ajustes y modificaciones, el sistema educativo nacional en su conjunto no expresó crecimiento alguno en términos cuantitativos. La educación preescolar sólo alcanzaba a atender a 358 mil niños de 4 años, de un total de 8 millones, este nivel inicial era prácticamente nulo para la población de zonas rurales, indígenas y urbano marginales. La eficiencia terminal en la educación primaria seguía siendo desfavorable, casi el 50% de los niños inscritos no finalizaban el nivel. La deserción escolar y la falta de opciones educativas eran mucho más notorias en las zonas con población indígena, la deserción alcanzaba al 80% de los niños. En cuanto a la educación media básica, la matrícula equivalía a 4.3 millones, sin embargo, la deserción se mantenía en un 25% y la capacidad para recibir egresados de primaria había descendido (Padua, 1994).

Bajo este panorama, a nivel mundial también se enfrentan nuevas dinámicas, tanto en el ámbito económico como en el político que, impactarían profundamente el orden social y cultural, estructuradas dentro de un nuevo proceso, el neoliberalismo.

Con el inicio del nuevo periodo presidencial, de Carlos Salinas de Gortari, se consolida la política educativa que venía gestándose desde los años setenta, en general, se busca integrar a México al proyecto de modernidad que impera en el orden internacional, como da cuenta de ello la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (Valle, 1999; Zorrilla & Barba, 2008; Alcántara, 2008).

Para que México adquiriera ese tinte moderno sobre todo en materia educativa, el Estado realizó algunos reajustes, principalmente dio continuidad al proceso de descentralización de

la educación, al firmar en 1992 el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, donde se otorga a las entidades federativas la responsabilidad de administrar y controlar todo el espectro de la educación básica. Se realizaron así, modificaciones en el aspecto curricular, regresando a la pasada distribución de asignaturas, sin la aglutinación por áreas del conocimiento, para la educación básica. Ésta última se extendió hasta el nivel de secundaria con la Ley General de Educación Pública (1993) que le otorgó el carácter de obligatoria (Vázquez, 1997).

El proceso de descentralización de la educación ha sido uno de los proyectos con mayor atención dentro de la política educativa nacional, además, en las décadas subsecuentes mantuvo su continuidad (Jiménez, Martínez & García, 2010).

Con las medidas antes señaladas, la educación en México adquiere un nuevo significado, ahora se buscaría la calidad, la excelencia y la eficiencia, términos relacionados directamente con el mercado (Valle, 1999). Se marca el inicio de una nueva etapa educativa, alineada a los requerimientos del nuevo orden mundial, que tendría continuidad en los años subsecuentes con diferentes modificaciones al modelo educativo, al papel del alumno y a la función de maestras y maestros dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La política educativa que implementó el Estado en esta década, sustentada en la modernización, se postulaba como respuesta a las demandas y necesidades del pueblo, al tiempo que ofrecía aparentes espacios de participación de la llamada sociedad civil. La supuesta demanda social en materia educativa se reducía solo a la exigencia por la cobertura del nivel de secundaria, principalmente con formación tecnológica (Valle, 1999). Tanto la intensión estatal de incrementar la participación ciudadana, como el interés por elevar la escolaridad de la población, fueron objetivos contruidos en función de condiciones establecidas por el Banco Mundial (Vázquez, 1997), donde la educación es interpretada como una prioridad en el desarrollo de los países y como un catalizador de la llamada movilidad social.

Bajo este contexto, la telesecundaria se posiciona en el sistema educativo nacional como una opción acorde con el discurso modernizador, ya que tiene la posibilidad de ofrecer el servicio al sector que aún no se encontraba atendido, además de fungir como un espacio que podía

reforzar la idea de participación social con la comunidad a través de la vinculación con los padres de familia.

Finalmente, al integrarse al discurso de modernización la telesecundaria adquiere nuevas características y objetivos, se constituye como democrática, flexible y participativa, su papel será el de fortalecer los vínculos entre la comunidad y la escuela. En cuanto a los aspectos pedagógicos, el objetivo de la telesecundaria sería hacer del estudiante el centro de la enseñanza, donde jugaría un papel más activo. Para 1992 los materiales de apoyo de alumnos y docentes fueron modificados, y se diseñaron otros como el libro *de Conceptos Básicos*, que fueron aplicados en el ciclo escolar 1992-1993 (Navarrete & López, 2022; Jiménez, Martínez & García, 2010).

Las clases ya reformuladas en el nuevo modelo duraban de 13 a 15 minutos donde se hacía un repaso de la clase anterior y posteriormente se abordaba el tema central con la teleclase, se pasaba a la aplicación de ejemplos, ejercicios de reflexión y un resumen, la autoevaluación y la evaluación del docente (Jiménez, Martínez & García, 2010).

Figura 5

Telesecundaria rural



Nota. Se observa la estructura convencional de una Telesecundaria. Tomado de (De lectura y algo más, 2013).

Cabe señalar que, con la creación de la Red Satelital de Televisión Educativa (EDUSAT) en 1995, las zonas rurales con menor población que no contaban con el servicio fueron beneficiadas, se alcanzó un importante avance que no se había logrado hasta el momento en la oferta educativa de las comunidades indígenas y rurales (Molinari & Aguilar, 2005; Navarrete & López, 2022).

En el Programa de Desarrollo Educativo de los años noventa se mantiene la federalización de la

enseñanza, además de los objetivos centrales que consistían en elevar la calidad educativa,

incrementar la cobertura y atender prioritariamente a los sectores vulnerables (Alcántara, 2008; Jiménez, Martínez & García, 2010).

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 determinó políticas específicas para la educación básica, algunas guardan estrecha relación con las telesecundarias, como la promoción del fortalecimiento de la atención a las poblaciones indígenas, el desarrollo de políticas para la educación intercultural y el fomento a las tecnologías de la información y la comunicación, entre otras (Alcántara, 2008). Si bien, se establecieron tales objetivos, las condiciones de operación de las telesecundarias, no reflejaron grandes avances.

2.5 Las Telesecundarias en el siglo XXI

Algunas investigaciones (Santos & Carvajal, 2001; Calixto & Rebollar, 2008; Reyes Juárez, 2011, como se citó en Navarrete & López, 2022) describen que las telesecundarias enfrentaban grandes problemáticas, como carencia de materiales, tanto impresos como audiovisuales, infraestructura, equipo tecnológico adecuado, así como la constante movilidad docente y en ocasiones el ausentismo de estos.

En el año 2003, la SEP por medio de la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos, realizó un diagnóstico en las telesecundarias del país para conocer su funcionamiento y estado. Los resultados fueron alarmantes, respecto a la cuestión tecnológica, como soporte de esta modalidad, se descubrió que en 5,180 planteles no se contaba con televisor, el 17% de las escuelas contaban con uno en mal estado y

Figura 6.

Aula de telesecundaria



Nota. En las Telesecundarias es observable el déficit tecnológico (La Jornada, 2010).

una cuarta parte de las telesecundarias reportaron que la señal satelital era deficiente, por último, el 10.3% de las escuelas no contaban con energía eléctrica (INEE, 2005).

El análisis sobre el aspecto didáctico reportó que el 22% de las escuelas no contaban con los libros de *Conceptos Básicos* y casi el 50% no tenía las *Guías de Aprendizaje* necesarias, por otra parte, el 38% de las escuelas carecía de una biblioteca (INEE, 2005).

De acuerdo con el procedimiento pedagógico establecido para las telesecundarias, un docente es asignado para apoyar el aprendizaje de todas las asignaturas de un grado educativo, en un escenario ideal, cada plantel debería contar al menos con tres docentes, sin embargo, en la investigación realizada se identificó una carencia de personal. El 8.4% de las escuelas eran atendidas por un solo maestro y el 12.5% contaban con dos maestros. La ausencia de personal administrativo también es notoria y afecta el desempeño de los docentes, puesto que les ocasiona mayor carga de trabajo al verse obligados a resolver las cuestiones administrativas (INEE, 2005).

Los datos relacionados con el nivel de conocimientos adquiridos por los estudiantes de telesecundaria revelan un papel de desempeño desfavorable (INEE, 2005). De acuerdo con los resultados de evaluaciones internacionales como la Programme for International Student Assessment (PISA, por sus siglas en inglés) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 9 de cada 10 alumnos no alcanzaban un nivel básico en las tareas de lectura y matemáticas, traducándose en un desempeño insuficiente, solo 1 de cada 10 mostraba un aprendizaje aceptable y 1 de cada 20 lo tenía en matemáticas. Tanto las evaluaciones aplicadas por la SEP como las internacionales expresan el bajo nivel académico de los estudiantes de esta modalidad en comparación con los de secundarias convencionales.

Aquí cabe hacer un paréntesis para hablar del reconocimiento de la diversidad sociocultural del estudiantado en el país. Si bien en el año de 1978 se creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), ésta centró su trabajo en preescolar y primaria, a través de la creación de materiales educativos propios y de la generación de programas de formación docente específicos para docentes indígenas en estos niveles educativos. No obstante, en la educación secundaria no hubo mayores resonancias del trabajo de la DGEI. No fue sino hasta inicios del siglo XXI con la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural

y Bilingüe (CGEIB) en el 2001, que se dieron algunos cambios (Salmerón & Porras, 2010, pp. 517-536).

Una transformación importante fue en el área curricular, en el año 2004 se realizó el primer intento por implementar la asignatura de Lengua y Cultura Indígena que, se fue modificando paulatinamente. Para el 2006 la Secretaría de Educación Pública genera el Acuerdo 384 publicado en el Diario Oficial de la Federación, donde se establecieron planes y programas para la educación secundaria y donde se fundamenta la asignatura de Lengua y Cultura Indígena, que tendría carácter de obligatoria en poblaciones con 30% o más de población indígena (Ayala, 2012).

Puede decirse que la implementación inicial de la asignatura de Lengua y Cultura Indígena dio paso a que la CGEIB asignará a la Dirección de Desarrollo Curricular el proceso de elaboración y diseño de los programas correspondientes. En el año 2010 se habían concretado 23 programas de lengua y cultura y 2 programas piloto (Ayala, 2012).

La asignatura de Lengua y Cultura Indígena se constituye como la primera integración de las lenguas originarias al currículo de educación secundaria, a través del conocimiento y acercamiento a las lenguas locales. La implementación de dicha asignatura ha requerido la participación integral de diferentes instancias y también la participación comunitaria para la integración de saberes y conocimiento local. En el 2011 se estableció oficialmente la implementación del campo temático de Lengua y Cultura Indígena, aunque sin el señalamiento de obligatoriedad (Ayala, 2012).

Para el año 2005, la matrícula del nivel de secundaria a nivel nacional llega a un máximo en toda su trayectoria, donde el 22% era ocupado por los jóvenes inscritos en la modalidad de telesecundaria, 6 de cada 10 alumnos cursaban sus estudios en esta modalidad, también se observó un incremento de escuelas telesecundarias, en comparación con el crecimiento de las secundarias generales y técnicas (INNE, Fundación Este país, 2005).

En el año 2006 el Estado formula nuevamente la Reforma Integral de la Educación Secundaria, donde se plantea una reorganización estructural de la secundaria, que abarcaría desde lo curricular hasta lo administrativo. Se considera reformular la dinámica de la enseñanza, ahora los docentes podrían tener la decisión de estructurar los tiempos y el orden

de la clase de acuerdo con sus criterios y objetivos particulares. Así mismo, se trataba de ofrecer mayor espacio para la reflexión y el análisis de los contenidos. Por otro lado, se planteó la necesidad de integrar al modelo educativo el uso de las nuevas tecnologías de la información, como el uso de un software educativo (Jiménez, Martínez & García, 2010; Navarrete & López, 2022).

Los planteamientos que se incluyeron en la reforma de 2006 vuelven a ser reestructurados con la Reforma Integral de la Educación Básica en el año 2011, el objetivo educativo de esta reforma se basa en el desarrollo de competencias para la vida, para lo cual se modificaron los contenidos de las clases. Sin embargo, un nuevo problema apareció, los materiales de apoyo para los estudiantes no fueron modificados, ocasionando una disparidad entre las teleclases y los materiales para el trabajo en el aula. Con el Programa de Fortalecimiento del Servicio de Educación Secundaria, aún vigente y promulgado en el 2013 se intentó atender las deficiencias y problemáticas de operación de las telesecundarias (Navarrete & López, 2022).

El modelo educativo que se estableció para la educación en telesecundaria derivado de éstas últimas reformas se sustenta en un enfoque constructivista, donde el alumno toma un papel principal en su proceso de aprendizaje, se busca fomentar un ejercicio crítico y reflexivo. La estructura de las clases se vio modificada a partir de la aplicación del nuevo modelo, el tiempo de trabajo en un día de clases es de seis horas abarcando siete sesiones de aprendizaje. El abordaje de cada asignatura se realiza por medio de las secuencias de aprendizaje, mismas que los docentes pueden organizar de acuerdo con las necesidades particulares (Jiménez, Martínez & García, 2010). Desde el 2011 con la Reforma Integral de la Educación Básica, se propuso agregar una asignatura tecnológica como “agricultura, cría y manejo de pequeñas especies, conservación y preparación de alimentos o infraestructura y tecnología administrativa” para las escuelas telesecundarias, de acuerdo con las características y necesidades de cada comunidad, sin embargo, su aplicación depende de varios factores, como el conocimiento del docente sobre cada área tecnológica (Abrego, 2019).

La telesecundaria actualmente abarca la atención educativa en diferentes contextos, lo que implica que sus características sean muy diferentes a pesar de mantener un mismo modelo educativo y un mismo programa. Se encuentran las telesecundarias rurales, las suburbanas, en ocasiones las urbanas, las indígenas y las multigrado. Dentro de este abanico de opciones

educativas, las escuelas telesecundarias ubicadas en contextos indígenas presentan mayores problemáticas pues se enfrentan a las diferencias lingüísticas y étnicas, y en su mayoría son atendidas por docentes que sólo manejan el español como lengua materna. Los alumnos, en muchos de los casos provienen de primarias indígenas de donde no han logrado un manejo del español acorde con los requerimientos de la telesecundaria (Cano & Bustamante, 2017).

2.6 Las Telesecundarias en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana

Con la llegada del nuevo gobierno (2018-2024) se plantea una transformación integral del Sistema Educativo Nacional, misma que se establece en la Reforma Constitucional Educativa de 2019 (SEP, 2020, p. 8), a través del desarrollo y aplicación del proyecto de la *Nueva Escuela Mexicana* que, tiene los siguientes objetivos señalados en el artículo 11 de la Ley General de Educación: “[...] el desarrollo humano integral del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad” (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019, p. 6).

A su vez en el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2020-2024 sustentando en el Plan Nacional de Desarrollo, se establecen los objetivos, estrategias y acciones que se han planteado para la transformación del Sistema Educativo Nacional. Uno de los principales objetivos es garantizar la equidad para la educación a través de dos estrategias generales:

Por un lado el sistema educativo ofrecerá educación relevante al entorno social, cultural, económico y geográfico, de las y los alumnos, así como inclusiva al reconocer sus necesidades, intereses, ritmos y talentos [...]. Por otro lado el gobierno consolidará los beneficios de dichas políticas apoyando a quienes se encuentran en desventaja. (SEP, 2020, pp. 5-9).

En el mismo documento se establece que la política educativa actual se dirige por seis objetivos:

Educación para todas y todos, sin dejar a nadie atrás; Educación de excelencia para aprendizajes significativos; Maestras y maestros como agentes de la transformación

educativa, Entornos educativos dignos y sana convivencia; Deporte para todas y todos; y Rectoría del Estado en la educación y consenso social. (SEP, 2020, p. 10)

En orden de prioridad, señala que las escuelas telesecundarias, las multigrado, comunitarias, así como los telebachilleratos requieren de una atención urgente en materia de equipamiento e infraestructura (SEP, 2020, p. 13).

Para el desarrollo de los objetivos prioritarios en el PSE se plantean 30 estrategias, de las cuales la número 1.3 establece: “Promover la reorientación y transformación de las instituciones educativas para que respondan a las necesidades de sus comunidades y a las características específicas de su contexto.” Dicha estrategia estipula diversas acciones puntuales donde destaca la siguiente: “1.3.1 Consolidar los servicios de educación básica comunitaria e indígena, así como inicial y telesecundaria, tomando en cuenta la diversidad e interculturalidad, con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género.” (SEP, 2020, pp. 37-39).

Por otra parte, en el Plan de Estudios de la Educación Básica se establece la necesidad de rediseñar el currículo utilizado en todos los niveles y modalidades de la educación básica, con las respectivas modificaciones en los planes y programas, basándose en una perspectiva intercultural (SEP, 2022a).

En este sentido, la SEP ha diseñado un programa sintético previo, que establece los campos formativos o áreas de contenido: a) Lenguajes; b) Saberes y pensamiento científico; c) Ética, naturaleza y sociedades; d) De lo humano y lo comunitario, en las que se abordará la enseñanza para el nivel de secundaria (fase 6²), (SEP, 2022b, p. 30). Dentro de estos campos, el referente a lenguajes es el que implica mayor relación con las características culturales de los jóvenes que estudian en telesecundarias rurales, ya que comprende las asignaturas de Lengua y Cultura Indígena, Español, Artes e Inglés.

En resumen, los planteamientos y objetivos de la Nueva Escuela Mexicana se dirigen a una enseñanza basada en los aprendizajes significativos, donde cobran mayor importancia el contexto y las experiencias directas de los estudiantes. Por otra parte, existe un marcado

² “La fase 6 comprende los saberes y conocimientos para las modalidades general, técnica, telesecundaria, secundaria comunitaria, y para trabajadores”. (SEP, 2022b, p. 9)

énfasis en el papel de la comunidad, sea esta urbana o rural, como parte de los procesos de aprendizaje. A su vez, un enfoque intercultural atraviesa los planteamientos relacionados con la educación de los sectores rurales e indígenas. Sin embargo, en materia curricular se observan sólo algunas modificaciones que se relacionan con el caso de las telesecundarias.

2.7 Conclusiones del capítulo

Como resultado de las estrategias implementadas en materia educativa desde la década de 1920 hasta finales de la década de 1950, la educación primaria se posicionó como el nivel más atendido por el Estado. No obstante, el nivel educativo de secundaria logró posicionarse hacia 1960 como prioridad dentro del Sistema Educativo Nacional, principalmente por la capacidad de formar a los estudiantes en áreas técnicas indispensables para el mercado laboral. El giro que tomó la educación secundaria con un marcado énfasis en el desarrollo de habilidades y aprendizajes para el desempeño en actividades industriales llegó a incrementar el vacío educativo existente en los contextos indígenas y rurales. En un intento por alcanzar la cobertura educativa a nivel nacional, se creó la modalidad de Telesecundaria, sin embargo, el modelo con el cual operó no logró responder a las problemáticas que enfrentaban los sectores rurales e indígenas, sino que incluso acrecentó las brechas pues era un sistema basado en el acompañamiento de un docente junto con un televisor, en contextos donde no se contaba con los requerimientos técnicos necesarios para su funcionamiento.

Los datos presentados anteriormente expresan la situación en la que operan las telesecundarias en México, y la función que ha desempeñado dentro del sistema educativo nacional, que en ciertos periodos ha consistido en el incremento de la cobertura. Si bien, ha cumplido con sus principales objetivos como el de llegar a las comunidades más apartadas o con menor población, aún existen problemáticas que, sumadas a las actuales transformaciones mundiales, nacionales y de los contextos rurales en particular, deberían posicionar a las telesecundarias en un nivel de atención prioritario.

A 55 años de su fundación, y con diferentes modificaciones y ajustes, sólo se ha logrado elevar la cobertura y el ingreso de alumnos, sin embargo, los problemas básicos, como los de infraestructura y equipamiento no han sido atendidos, éstos y otros factores han ocasionado

un aprendizaje deficiente en los estudiantes que estudian en Telesecundaria, colocándolos en una profunda desventaja social y educativa, en comparación con estudiantes de otras modalidades.

Por otra parte, la diversidad cultural de las regiones donde las telesecundarias operan también se convierte en una problemática no resuelta ya que los contenidos y programas, así como la formación de sus docentes no son congruentes con las características del medio. El hecho de que los docentes no sean hablantes de las lenguas originarias de las comunidades donde laboran y el diseño de materiales de apoyo basados en características culturales ajenas a los contextos juegan un papel determinante en el aprendizaje de los estudiantes de esta modalidad.

CAPÍTULO 3. Contexto sociohistórico de la conformación de la Telesecundaria

Tetsijtsilin

El presente capítulo está dedicado a brindar un contexto sociohistórico de la conformación de la Telesecundaria Tetsijtsilin. Para hacerlo, el primer apartado está dedicado a caracterizar algunos proyectos interculturales en el nivel de secundaria en México, y el debate del cual participan. En el segundo se caracteriza de manera general al municipio de Cuetzalan y su junta auxiliar de San Miguel Tzinacapan. En el tercero y último se da cuenta del proceso organizativo del cual emerge Tetsijtsilin.

3.1 El contexto de los debates en torno a la interculturalidad

Como resultado de diversos procesos de organización comunitaria, desde hace algunas décadas, se han desarrollado en diferentes regiones del país proyectos alternativos de educación que se han enfocado en la realidad de las comunidades indígenas desde una perspectiva intercultural.

Estos proyectos abarcan desde la educación preescolar hasta la educación superior. Si bien existen diferencias entre ellos, la falta de reconocimiento de las particularidades culturales e históricas y la ausencia de proyectos acordes con las necesidades de estas regiones, son aspectos que comparten y que han determinado su creación, sentido y rumbo (CGEIB, 2004).

Dentro de la clasificación de educación básica se encuentra la educación secundaria con diferentes modalidades, como es el caso de las telesecundarias, creadas en un principio para atender a las comunidades rurales lejanas y con un bajo nivel poblacional y que actualmente también pueden encontrarse en zonas indígenas o urbanas de alta marginación. Los proyectos alternativos de educación se han desarrollado tanto en secundarias como en telesecundarias, principalmente en zonas rurales donde existe un gran número de población indígena, rasgo que los ha dotado de características y objetivos muy precisos.

Estos proyectos pueden definirse como alternativos porque han surgido desde enfoques contruidos a partir de concepciones comunitarias, donde la educación adquiere otro sentido, otro fin y otro significado, aspectos que difieren de la visión oficial o estatal. El aspecto

cultural, por ejemplo, se convierte, en el eje rector de sus planteamientos educativos, que a su vez se vinculan con los ámbitos económicos y políticos.

Existen diversas experiencias educativas que pueden dar cuenta de la configuración de nuevas visiones y prácticas en torno a la educación, en el nivel de secundaria sobresalen algunos casos como los trabajos de las telesecundarias de la zona escolar 018 en la Sierra Norte de Puebla (particularmente en San Andrés Yahuitlalpan y San Miguel Tzinacapan), el proyecto de secundaria “Cruz Raramuri” de Basihuare en la Sierra Madre Occidental, la secundaria “Emiliano Zapata” de la comunidad de Guaquitepec en el estado de Chiapas, de donde también ha surgido otro proyecto a nivel bachillerato y el Centro Educativo Maxakwaxi en la sierra huichola (CGEIB, 2004).

Si bien cada uno de estos proyectos ha tenido un surgimiento y un desarrollo particular, comparten aspectos muy puntuales como el modelo en el que se basan, el concepto educativo, el objetivo que persiguen, en ocasiones el método o proceso educativo, así como los valores que promueven y en los que se sustentan.

Los proyectos educativos alternativos han surgido como parte de un largo proceso de análisis, reflexión y participación por parte de las comunidades, donde se hizo evidente la ausencia de opciones que respondieran a sus necesidades de manera efectiva. El material elaborado por la CGEIB (2004) sobre las diversas experiencias de educación intercultural, da cuenta de las perspectivas comunitarias construidas en torno a la educación oficial, donde se aprecia que para el nivel de secundaria y para la modalidad de telesecundaria el sistema educativo no ofrece un modelo de educación vinculado al desarrollo comunitario, la educación se entiende como un elemento más de la cultura, no como parte de ésta. Además, es un modelo que tiende a desvincular al sujeto de su comunidad a través de diferentes prácticas, como la exclusión de las lenguas originarias de la currícula oficial o de la participación comunitaria en los procesos educativos.

Los proyectos alternativos de educación comparten un modelo de educación bilingüe intercultural, donde la educación es entendida como un motor de cambio social, como un vehículo de fortalecimiento social y cultural y como parte inherente de la cultura (CGEIB, 2004). Los proyectos que las comunidades han logrado gestionar han surgido de la problematización de diversas condiciones sociales, donde han hecho evidente la imposición

de un proyecto educativo nacional que atiende parcialmente sus necesidades. La ausencia de una currícula encaminada a la formación académica pero también integral del sujeto y su comunidad, las carencias logísticas, administrativas y económicas son algunas de las razones que han motivado a las comunidades a elaborar y desarrollar proyectos educativos propios.

La educación alternativa planteada desde las comunidades es una educación que busca educar para la vida en comunidad, principalmente. La concepción más general de educación busca desarrollar en el individuo habilidades que le permitan desenvolverse en el entorno social, en los proyectos alternativos la educación se relaciona con una vida integral, donde el objetivo no solo se dirige a desarrollar al sujeto para el beneficio propio o personal sino también para el beneficio colectivo. Se promueve un desarrollo personal donde lo social se encuentra implícito, a partir de una comprensión de la realidad basada en el pensamiento crítico. El significado del ámbito comunitario, y el papel que juega dentro de la educación alternativa es una característica fundamental ya que introduce en el planteamiento aspectos culturales como la cosmovisión, la lengua o las tradiciones. En este sentido, la reproducción y fortalecimiento de las culturas indígenas dentro de los procesos educativos forman parte de sus principales características y objetivos (CGEIB, 2004).

Por otra parte, estos proyectos han construido metodologías propias, basadas en aprendizajes significativos donde han logrado insertar en la currícula la enseñanza de las lenguas originarias y elementos del conocimiento local. Estos dos aspectos buscan otorgar, por un lado, referentes empíricos y contextuales a los alumnos al formar parte de su realidad, y por otra, fomentar la participación comunitaria y familiar dentro de los procesos educativos. A la vez, se dirigen a la reivindicación de los saberes locales, otorgándoles un lugar al lado de los contenidos puramente académicos establecidos por el Estado.

Dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en los trabajos de educación alternativa, otros elementos también han sido modificados. Los alumnos a través de diferentes prácticas participan activamente en su aprendizaje: el rol o función promovida por la educación tradicional donde el alumno sólo escucha y obedece, ha sido modificada por una posición donde éste organiza, investiga, crea y decide durante todo el proceso de aprendizaje. Este tipo de participación es acompañada por la figura de los docentes que en muchos casos fungen como asesores o guías de un proceso educativo que está determinado

por los alumnos y la comunidad. Es decir, los maestros han dejado de lado las funciones tradicionales que los colocaban en una posición de superioridad y autoridad para dar paso a un proceso de enseñanza-aprendizaje compartido y horizontal (CGEIB, 2004).

Bajo estos procedimientos la educación que plantean las comunidades indígenas desde la interculturalidad tiene como principios la libertad, la participación, la responsabilidad, la autonomía y la autodeterminación. Cuando los estudiantes investigan sobre las problemáticas que enfrentan sus comunidades, tales modelos académicos se dirigen a construir un vínculo más sólido con éstas, al buscar soluciones colectivas donde todos los actores involucrados participen, la educación que han planteado no sólo tiene como fin el desarrollo académico de los estudiantes, sino también promover otro tipo de desarrollo dentro de las comunidades.

A manera de síntesis, en la siguiente tabla se reúnen las principales características de los modelos de educación intercultural y bilingüe que se han construido en el nivel de secundaria en diferentes zonas indígenas del país.

Tabla 1

Características fundamentales de proyectos de educación alternativa.

Proyecto Educativo	Modelo	Concepto Educativo	Objetivo Educativo	Metodología	Valores inmersos
Telesecundaria Tetsijtsilin Zona escolar 018. San Miguel Tzinacapan, Puebla.	Educación bilingüe intercultural	Formación integral: académica, productiva, ciudadana, intercultural. Como vehículo de cambio.	Desarrollar el pensamiento crítico de la realidad y la condición étnica.	A través de estrategias: Talleres de investigación y proyectos, alternancia educación producción, recuperación y resignificación de saberes, desarrollo del lenguaje total y la vida en la comunidad.	Colaboración, respeto, tolerancia, autonomía, autogestión y autodeterminación.
Proyecto “Cruz Raramuri” Basihuare, Chihuahua.	Educación bilingüe intercultural	Formación integral del sujeto desde su cosmovisión. Es un vehículo de reivindicación cultural.	Desarrollar las capacidades cognitivas del individuo y fortalecer la identidad cultural.	Un currículo basado en el desarrollo individual y colectivo, a partir de la cosmovisión Raramuri. Autoevaluación como parte fundamental.	Libertad, responsabilidad, participación, solidaridad, autodeterminación.
Secundaria “Emiliano Zapata” Guaquitepec Chiapas.	Educación bilingüe intercultural	Es la transformación para el bien común, donde se fortalezca la	Fortalecer la identidad cultural a través del vínculo entre	Talleres de investigación, Áreas productivas y educación bilingüe. Tseltal como lengua integrada a la	Responsabilidad Participación, autogestión y organización comunitaria.

		identidad indígena.	escuela y comunidad.	currículo. Alumnos y comunidad participan activamente.	
Secundaria Tututsi Maxakwaxi, Guadalajara, Jalisco.	Secundaria intercultural	Es el elemento clave para la reivindicación cultural. Implica la formación de sujetos activos de su realidad.	Fortalecer la identidad étnica, formar sujetos con habilidades para la vida y que promuevan el cambio.	Se basa en una combinación de asignaturas, las propias y las nacionales. Enseñanza basada en situaciones de aprendizaje. Problematicación de la realidad Participación constante de comunidad y padres de familia. La escuela como centro organizativo, cultural y político.	Participación activa, compromiso, responsabilidad, respeto, autogestión.

Nota. Elaboración propia con base en Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (2004).

De las experiencias educativas que se han señalado de manera general, en este capítulo se abordará el caso de la escuela telesecundaria “Tetsijtsilin” en la Sierra Norte de Puebla, misma que coloca en el centro de su propuesta a la interculturalidad. Para abordar la interculturalidad será necesario conocer las formas en que ésta se expresa y desarrolla en diferentes aspectos de la propuesta educativa. Por ejemplo, en su concepto educativo, o en sus objetivos, pero principalmente pondremos atención en los aspectos metodológicos o procesos educativos que desarrolla.

De acuerdo con Restrepo (2014), al analizar o estudiar los fenómenos clasificados como interculturales debemos considerar ciertos aspectos o características de los términos que conceptualmente la construyen, como el de cultura y el de interacción, si dejáramos de lado tales consideraciones el debate sobre la interculturalidad corre el riesgo de favorecer la reproducción de discursos acordes con los paradigmas dominantes.

Respecto al término de cultura Restrepo (2014) señala algunas críticas a manera de consideraciones, que rodean lo que él llama la “noción convencional de cultura”, de estas críticas retomamos las que se relacionan de manera directa con la interculturalidad. En primer lugar, sugiere considerar que la interculturalidad ha sido encasillada en un dominio de lo positivo, es decir, ha estado impregnada de un análisis que parte de hechos morales. El análisis de la interculturalidad debe ir más allá de una posición simplista entre multiculturalismo e interculturalidad.

La dicotomía convencional interculturalidad/multiculturalismo implica asociar la interculturalidad con procesos contruidos desde una posición crítica por parte de los grupos subalternos y el multiculturalismo sería el equivalente al proyecto del Estado y las élites, donde la diferencia es esencializada y banalizada.

Restrepo (2014) entonces, nos propone analizar cuidadosamente la interculturalidad alejándola de estas dicotomías, en parte morales y en parte reduccionistas. Podríamos agregar que el riesgo que plantea ocurre tanto para el análisis en torno a la interculturalidad, es decir, en un plano teórico, como también para los mismos proyectos interculturales. Esta dicotomía tiende también a categorizar a los proyectos alternativos vinculados al Estado como ejemplificaciones del multiculturalismo, y a los que surgen desde organizaciones o comunidades como garantes de una interculturalidad crítica. Esa visión se vuelve entonces esencialista y parece imposibilitar la creación de experiencias críticas de educación alternativa desde la educación pública.

Por otra parte, y específicamente relacionado con la noción convencional de cultura se encuentra el rasgo homogeneizante que la caracteriza. La noción de cultura en un momento logró definirse como un rasgo compartido con todos los seres humanos, aspecto de gran alcance al evidenciar su rasgo universal, pero al mismo tiempo fue desarrollando la tendencia a homogeneizar aspectos al interior de las culturas. De este elemento también se desprende el hecho de ignorar las relaciones de poder o conflicto que existen al interior de una cultura (Restrepo, 2014, p. 13).

Dado que el foco de atención para definir a la cultura se ha dirigido a las diferencias más visibles, se ha enfatizado en las particularidades y en lo exótico, es decir, los otros adquieren un reconocimiento por sus características exóticas, esto es parte de lo que Restrepo (2014, p.14) denomina la “otrerización de la cultura”.

Finalmente, el concepto convencional de cultura se ha ido utilizando como una herramienta de discriminación. El hecho resulta paradójico porque el concepto de cultura como forma de vida rompía con las nociones biologizantes de la raza que pretendían justificar la dominación a partir de esos principios. Ahora la noción de cultura ha sido utilizada como un determinante en el comportamiento individual o social y funciona como herramienta explicativa en los

procesos y discursos de dominación, de esta forma se convierte en una noción esencialista de la cultura (Restrepo, 2014, p. 14).

De las críticas que Restrepo (2014) plantea se retoman como categorías de análisis el carácter homogeneizante de la noción convencional de cultura, la tendencia de dar por hecho las diferencias sin reconocer las relaciones de poder bajo las que se construyen, es decir, reconocemos el carácter acrítico de la noción convencional de cultura como herramienta teórica para identificar si es observable en los discursos y prácticas de la interculturalidad. La otrerización de la cultura, observable en el énfasis sobre los aspectos culturales exotizados, también se retoma como categoría de análisis. Así mismo resulta imprescindible considerar el aspecto esencialista inmerso en la noción convencional de cultura.

El término de interacción también puede ser comprendido desde diferentes enfoques, Restrepo (2014) señala cinco modelos, que a continuación se esbozan, en los cuales la idea de relación puede conducirnos a diferentes posicionamientos para el análisis y abordaje del concepto de interculturalidad.

1) La concepción de relación donde ésta implica la convergencia de dos o más actores sociales mediados por condiciones de igualdad, pero donde destaca la diversidad y el intercambio de diferencias para un enriquecimiento mutuo, proviene del enfoque que conceptualiza la relación como un encuentro, mismo que no da cuenta de conflictos o relaciones de poder (Restrepo, 2014, p. 16).

2) Otro modelo es el que retoma los conceptos de la lingüística dialógica, donde el lugar que ocupan los sujetos en la estructura social tiene un papel central. Cuando se construye un diálogo se requiere fundamentalmente de “Otro” que es equivalente a la diferencia, en este proceso los significados dependerán de las posiciones sociales y relaciones de poder. Es así que, a la relación o interacción, desde este enfoque, le es inherente una diferenciación previa que le otorga un conflicto (Restrepo, 2014, pp. 16-17).

3) A partir de los conceptos de hegemonía y articulación, se conforma otro modelo, aquí tanto los sujetos como las relaciones que constituyen se encuentran dentro de procesos y dinámicas de poder. La diferencia existente entre los sujetos se encuentra determinada por relaciones diferenciadas inicialmente (Restrepo, 2014, pp. 17-18).

4) Desde el concepto de heterogeneidad histórico estructural que, se refiere a la conjunción de un entramado de relaciones diferenciadas históricamente, también se puede abordar la noción de interacción. Dentro de esa articulación histórica permea el conflicto y la discontinuidad, así pues, en cada ámbito de la vida social pueden existir articulación y conflicto, luchas por el dominio de las relaciones. Entonces las relaciones o la interacción ocurren en un espacio construido por una heterogeneidad estructurada bajo el conflicto y las relaciones de poder (Restrepo, 2014, pp. 18-19).

5) Desde otro ángulo, el de la teoría queer, tanto las políticas de identidad como la noción de interacción se encuentran dentro de las dinámicas y procedimientos de dominación, la categorización de las identidades es entendida como parte de los mecanismos de sujeción (Restrepo, 2014, p. 19).

En los modelos que Restrepo (2014) esboza sobre el concepto de interacción se muestran diferentes significados, es por ello por lo que resulta indispensable identificar el tipo de interacción que se desarrolla en determinado proceso de interculturalidad. Las diferentes nociones de interacción y la asimilación de una u otra, trastocan en diferentes sentidos a la interculturalidad y las prácticas dentro de ésta.

Con la finalidad de conocer los elementos que propiciaron la creación de la Telesecundaria Tetsijsilin, así como sus planteamientos iniciales, se abordan a continuación algunos de los procesos que forman parte del contexto en el que se construyó el proyecto educativo.

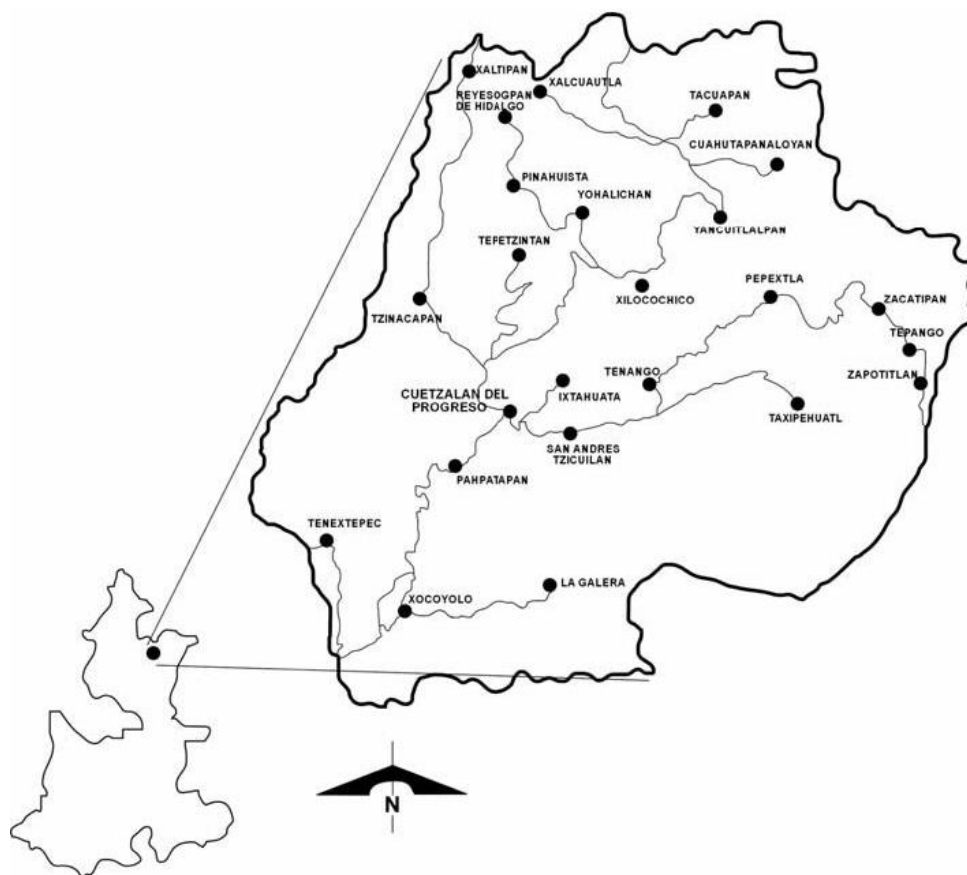
3.2 Datos sociodemográficos del municipio de Cuetzalan del Progreso

Cuetzalan del Progreso es uno de los 217 municipios pertenecientes al Estado de Puebla y se ubica en la Sierra Nororiental del estado perteneciente a la Sierra Madre Oriental. Colinda al norte con los municipios de Tuzamapan de Galeana, Jonotla, Zoquiapan y Ayotoxco de Guerrero; al este con los municipios de Ayotoxco de Guerrero y Tlatlauquitepec; al sur con los municipios de Tlatlauquitepec, Zacapoaxtla y Nauzontla; al oeste con los municipios de Nauzontla, Zoquiapan y Jonotla. El clima de la zona se caracteriza por ser semicálido húmedo con lluvias todo el año, con una temperatura promedio de 18 a 26° C. El 43.16% de la tierra

se utiliza en la agricultura manual, en cuanto a la vegetación el 18.29% lo ocupa el bosque, el 12.37 % el pastizal y un 3.05% la selva. (INEGI, 2010).

Figura 7

Ubicación geográfica del municipio de Cuetzalan del Progreso en el Estado de Puebla.



Nota. Tomado de Canseco & Gutiérrez, 2006

El municipio de Cuetzalan alberga una población total de 49,864 habitantes de los cuales el 51.6% son mujeres mientras que el 48.4% lo ocupan los hombres (INEGI, 2020). El acceso a la tecnología ha sido medido en diferentes rubros en el Censo Nacional de Población y Vivienda 2020, dentro de los que destacamos aquí la conectividad por su importancia dentro del aspecto educativo: el 10.3% de las viviendas tienen acceso a internet, el 11.1% disponen de un computador y el 79.8% de viviendas disponen de un celular. En el ámbito educativo los principales grados académicos de la población de Cuetzalan fueron Primaria con un 40.06%, Secundaria con un 27.9% y Preparatoria o Bachillerato General equivalente a 20.9% del total. (Secretaría de Economía, 2020).

En este municipio se hablan diferentes lenguas indígenas, el número de hablantes mayores de 5 años de una lengua indígena asciende a 31,681. Lenguas como el tzeltal, las lenguas zapotecas, maya, mazahua, mixteco y tzotzil se encuentran registradas, pero con un número muy bajo de hablantes. La población de 5 años y más, hablante de náhuatl equivale a 31,523 personas (INEGI, 2020).

3.3 San Miguel Tzinacapan

Cuetzalan cuenta con 177 localidades (INEGI, 2010), de las cuales ocho están definidas como Juntas Auxiliares, una de éstas es San Miguel Tzinacapan (H. Ayuntamiento 2021-2024 Cuetzalan del Progreso, s/f; Morales, 2012a, p. 21). La mayoría de la población se autodenomina maseual y son hablantes de náhuatl³ (Morales, 2012a, p. 21). El número de habitantes en San Miguel Tzinacapan es de 3,417, de los cuales 2,896 son hablantes su lengua originaria.

Las actividades económicas de la comunidad, aunque se han diversificado, siguen derivando de la agricultura a través de la comercialización de café y pimienta; el cultivo de maíz es utilizado mayormente para el autoconsumo. El 60% de la actividad productiva lo ocupaban, hasta el año 2005, las actividades agrícolas, el 30% las actividades por cuenta propia, donde se identifican trabajos como albañilería, artesanía, carpintería y música y un 10% equivalía al trabajo de profesionistas (Morales, 2012a, p. 23).

La mayoría de las viviendas de la población de San Miguel Tzinacapan son construcciones de piedra y teja, aunque en años recientes se han incrementado las que utilizan otros materiales como lozas de concreto (Morales, 2012a, p. 23). En la comunidad 795 viviendas habitadas cuentan con energía eléctrica, agua entubada y drenaje de un total de 838, esto equivale aproximadamente a un 95%. Del total de viviendas, 743 cuentan con teléfono celular, 145 disponen de computadora, laptop o tablet y 99 viviendas disponen de internet (INEGI, 2020).

³ Es la variante dialectal del náhuatl que se utiliza en la región de Cuetzalan, en la cual se elimina gramática y fonéticamente la letra “l” cuando se acompaña de la “t” (Morales, 2012a, p. 22).

En el ámbito educativo la comunidad cuenta con opciones educativas que incluyen cuatro escuelas para el nivel preescolar, con el modelo de educación indígena, siete primarias, de las cuales cuatro son rurales federales, una primaria de educación indígena y dos correspondientes a la Comisión Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). La atención para la continuidad de la educación básica se concentra en tres telesecundarias, una ubicada en la comunidad de Xaltipan, otra en la comunidad de Ayotzinapan y la otra en San Miguel Tzinacapan. Existe también una preparatoria en la comunidad de Xaltipan y un bachillerato general también en Tzinacapan (Morales, 2012a, p. 24). El grado promedio de escolaridad en la comunidad es de 8.69 (INEGI, 2020), lo que equivale aproximadamente a la secundaria concluida.

3.4 Tetsijtsilin un proyecto de educación intercultural.

San Miguel Tzinacapan es el nombre de un poblado que como mencionamos antes también funciona como Junta Auxiliar en el municipio de Cuetzalan. Su nombre guarda relación con su origen. Tzinacapan significa en náhuatl “fuente donde hay murciélagos” elemento que dio lugar al asentamiento de los primeros pobladores de la zona, según lo señalan las narraciones de la tradición oral (Almeida & Sánchez, 2014, p. 65). En esta comunidad se ha desarrollado la Telesecundaria Tetsijtsilin, uno de los proyectos de educación alternativa más reconocidos que opera bajo el enfoque de la educación intercultural.

La conformación del proyecto educativo de la Telesecundaria “Tetsijtsilin”, que en español se traduce como “Piedras que suenan”, tiene sus orígenes en los trabajos educativos y culturales emprendidos desde 1973 en la comunidad de San Miguel Tzinacapan por un grupo de profesionistas que conformarían, posteriormente la asociación Proyecto de Animación y Desarrollo A. C. (PRADE). Entre sus actividades desarrollaría la apertura de una secundaria abierta, de donde surgió uno de los proyectos fundamentales para la comunidad de San Miguel Tzinacapan, es el caso del Taller de Tradición Oral Totamachilis, conformado por la primera generación de alumnos egresados de la secundaria, que ya sabían escribir y leer en su idioma, el maseualtajtöl (Beaucage & Taller de Tradición Oral Totamachilis, 2017, pp. 2-3).

La violencia histórica en que habían vivido las poblaciones indígenas y campesinas de la región de la Sierra Norte de Puebla y la comunidad de San Miguel Tzinacapan, traducidas en parte, en el despojo de tierras y la explotación campesina, habían ocasionado para la década de los años setenta condiciones de marginación y pobreza. Por una parte, se hacía evidente la ausencia de la estructura estatal en la atención de diferentes ámbitos, como en el de salud y el educativo y, por otra parte, se habían consolidado diferentes grupos de poder que aprovechaban las condiciones sociales y económicas de las poblaciones para obtener mayores beneficios (Almeida & Sánchez, 2014, pp. 94-105, Beaucage & Taller de Tradición Oral Totamachilis, 2017 p. 2).

La explotación estructurada en la comunidad de Tzinacapan puede encontrarse anclada a diferentes procesos, tanto políticos como económicos. El cultivo de café es uno de éstos que se generaliza hasta finales de la década de 1940, como actividad económica en la población. Sin embargo, los lugareños no fueron los que se beneficiaron de esta actividad, sino que acaparadores e intermediarios provenientes de otras regiones fueron quienes adquirieron poder y se convertirían en una oligarquía regional (Almeida & Sánchez, 2014, pp. 66-67).

Cabe señalar que la perspectiva que se estaba gestando en aquellos años y que permeaba las diferentes actividades construidas entre el grupo y la comunidad se relacionaba directamente con la atención y resolución de diferentes problemáticas que aquejaban a la población local. Las primeras actividades que realizan las mujeres pioneras del grupo, que posteriormente se definiría como PRADE A.C. derivaron en una cooperativa de telares, una escuela primaria, un dispensario médico y un proyecto para la cría de conejos (Almeida & Sánchez, 2014, p. 75).

Posteriormente PRADE A.C. integrado ya por más miembros, entre 1976 y 1981 concreta algunas iniciativas, destacando una Sociedad de Producción Rural organizada en torno a la producción de café, la conformación de una Telesecundaria, un programa de educación primaria y otros proyectos también educativos dirigidos a la educación básica y preescolar. Los proyectos educativos compartían una idea general: la de vincular lo académico con actividades productivas y artísticas, donde el aprendizaje del náhuat y el español jugaban un papel central, así como la integración de la comunidad en los asuntos escolares (Almeida & Sánchez, 2014, p. 76).

Los elementos que atraviesan a los proyectos educativos antes mencionados pueden equipararse con los objetivos generales sobre los cuales la Telesecundaria Tetsijtsilin desarrollaría su trabajo, tales elementos no se aglutinaban en el actual concepto de interculturalidad que es parte medular del modelo, pero se mantenían como ejes rectores.

Una experiencia que puede proporcionar un panorama sobre el planteamiento inicial de Tetsijtsilin es la del Dr. Eduardo Almeida Acosta⁴, cofundador del proyecto quien narra en el libro *Piedras que suenan, Tetsijtsilin 30 aniversario* (Gutiérrez & Morales, 2012), cómo a principios de la década de 1980 se organizaron en San Miguel Tzinacapan las “Reuniones de reflexión acerca de la educación” donde participaron los diferentes actores de los centros de educación que ya funcionaban en la comunidad para conocer los avances, las dificultades y las posibles soluciones a las problemáticas que enfrentaban. Los representantes de la telesecundaria expusieron un conjunto de ideas, construidas con base al diálogo y trabajo interno dentro de la misma escuela, donde se señaló:

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 en el trabajo productivo (Almeida, 2012, pp. 18-19).

Estas ideas iniciales sintetizan, por un lado, los diferentes objetivos que se planteaba la Telesecundaria, donde destaca la necesidad de construir un proyecto educativo que atendiera de manera profunda no sólo problemáticas escolares, sino las sociales, que enfrentaban los jóvenes en la comunidad. Por otra parte, de manera implícita se expone un distanciamiento del modelo educativo oficial y nacional que, precisamente no consideraba las diferencias sociales y culturales dentro de sus opciones educativas.

⁴ Investigador y académico de la Universidad Iberoamericana de Puebla.

El modelo educativo de Tetsijtsilin representó, en sus primeros años de trabajo una confrontación para las estructuras estatales en varios sentidos: desde el uso de un vocablo náhuat para nombrar al proyecto, la construcción y uso del espacio escolar, hasta la aplicación de un modelo educativo distinto que en su metodología reconocía la importancia de los elementos culturales en el proceso de aprendizaje (Morales, 2012b, pp. 35-37).

El rechazo por la propuesta educativa de la Telesecundaria se pudo observar en los cuestionamientos sobre el tipo de construcción que la escuela proponía, como se deja ver en el siguiente fragmento:

“Atípica”, es la palabra que escuche de los funcionarios (...) para describir la infraestructura de Tetsijtsilin; “es más factible derrumbar los muros de piedra, y edificar nuevamente la dirección y la biblioteca, fue la conclusión que dieron los ingenieros (...). Qué curioso, la única escuela de la región que se asemeja a la mayoría de las casas en las que viven sus alumnos, construidas con muros de piedra, y techos de vigas y tejas, es, simplemente, *atípica* (Morales, 2012b, p. 35).

Al hablar de las dificultades que Tetsijtsilin ha enfrentado, la Dra. María del Coral Morales Espinosa⁵ destaca un hecho en particular:

¿Cómo olvidar aquel concurso de escoltas? Ahí estaban las seis jovencitas ataviadas con sus enaguas blancas y sus blusas bordadas, su ropa tradicional resaltaba de entre los uniformes oficiales; estaban ahí, tímidas e incómodas soportando las miradas incrédulas de sus pares y las miradas inquisidoras de los maestros (...). Por supuesto fueron calificadas duramente, “el uniforme no era el oficial, su vestimenta era atípica” (Morales, 2012b, p. 36).

En el ejemplo anterior, encontramos cómo en el ámbito educativo, tanto los protocolos oficiales como las prácticas cotidianas, expresan un rechazo contundente hacia lo indígena, en este caso hacía la vestimenta. El modelo educativo de telesecundaria que en gran medida fue implementado para atender comunidades rurales, desconocía y rechazaba en diferentes

⁵ Doctora en educación por la Universidad de Tlaxcala, fungió como directora de la Telesecundaria Tetsijtsilin de 1992 a 2018.

formas las culturas originarias. Por su parte, el proyecto educativo de Tetsijtsilin ponía sobre la mesa el reconocimiento y respeto de las diferencias étnicas.

Entre 1981 y 1984 los trabajos y actividades desarrolladas entre la comunidad y el grupo PRADE A. C. se van consolidando. Un ejemplo de ello fue la publicación de los relatos obtenidos como producto del trabajo del Taller de Tradición Oral y la representación de éstos en diversas obras de teatro en la región. El significado de éstas y otras acciones lograron trastocar la autoconcepción de la identidad en la población indígena de la región: la cultura y la lengua náhuatl adquirieron una nueva concepción, alejada de las ideas de inferioridad o subordinación, y se pudo apreciar una resignificación de la identidad maseual⁶ (Almeida & Sánchez, 2014, pp. 77-80, Beaucage & Taller de Tradición Oral Totamachilis, 2017, p. 9).

Otro elemento importante en la reconfiguración de la identidad maseual se relaciona con el papel que va adquiriendo la asociación PRADE y sus colaboradores en la resolución de conflictos en la zona y en la participación con otras organizaciones indígenas y campesinas. Algunos miembros originarios de Tzinacapan empiezan a ocupar puestos en la dirigencia de una de las organizaciones que, en años subsecuentes se convertiría en una de las más importantes a nivel regional, nacional e internacional, la Cooperativa Regional Tosepan Titaniske (Almeida & Sánchez, 2014, p. 78).

Entre los años de 1985 y 1994 el proceso organizativo construido en San Miguel Tzinacapan entra en una nueva fase. Algunos de los proyectos implementados se consolidan, otros se disuelven o independizan de la comunidad para adherirse a otras organizaciones, algunos más son absorbidos parcialmente por las estructuras estatales, como el proyecto de educación para adultos que queda a cargo del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) y los centros de educación preescolar, donde adquiere injerencia la Secretaría de Educación Pública (SEP). Otros espacios como los que ofrecen los medios de comunicación, específicamente en “Radio Cuetzalan, la voz de la Sierra Norte” auspiciada por el Instituto Nacional Indigenista (INI), son ocupados por sanmiguelenses provenientes del Taller de Tradición Oral (Almeida & Sánchez, 2014, p. 80).

⁶ Se refiere a la autodefinición étnica utilizada por los habitantes de la región de Cuetzalan, que en plural se dice “maseualmej” (Morales, 2012a, p. 22, Beaucage & Taller de Tradición Oral Totamachilis, 2017, p. 2).

Al iniciarse este proceso de interacción entre un grupo externo y la comunidad, es posible que de manera indirecta se hicieran evidentes las condiciones de pobreza, explotación y marginación de la zona, mismas que beneficiaban a ciertos grupos de poder local. En este sentido, las actividades y proyectos que eran parte del trabajo comunitario que se había iniciado, adquiriría un tinte político en oposición a las fuertes estructuras de poder de la zona y del Estado mismo, al exponer los diferentes espacios de exclusión en que se encontraba la población.

Es así como el refuerzo de la identidad maseual se fue construyendo y expresando como una herramienta de defensa de lo propio ante los diferentes ataques que la población había enfrentado. En el proceso que esbozamos, los espacios que la comunidad va construyendo y recuperando pueden dar cuenta de una lucha por la justicia social negada durante años, donde el reconocimiento y respeto a las diferencias culturales se encuentra implícito. Sin embargo, estos aspectos no se vislumbran como elementos del folklore o de la diversidad cultural del país, a los que sería necesario reforzar y reproducir por su carácter exótico, sino como base de la resistencia maseual frente a la explotación y discriminación vivida.

3.5 Conclusiones del capítulo

El proyecto comunitario que se gestó durante décadas en San Miguel Tzinacapan, y dentro de éste, el educativo de Tetsijtsilin, planteó inicialmente a la sociedad y al Estado un conjunto de elementos que posteriormente encontrarían cabida la interculturalidad, concepto que como hemos abordado en otro momento tiene la particularidad de adaptarse a diferentes contextos sociales, a veces destacando algunos elementos en detrimento de otros.

Desde la fundación de la escuela se estableció como prioridad la enseñanza de la escritura del maseualtjtol y la necesidad de incluir en el proceso de enseñanza-aprendizaje algunas de las prácticas y elementos culturales propios de San Miguel Tzinacapan (Morales, 2019, pp. 47-48). La utilización de éstos en el contexto educativo formal y dentro de los parámetros oficiales se pudo configurar como una transformación en el significado de la identidad maseual y a su vez, como una respuesta construida localmente para enfrentar el

desplazamiento cultural, político y económico que la población indígena de San Miguel Tzinacapan había experimentado históricamente.

La conformación del proyecto educativo de la Telesecundaria Tetsijtsilin obedece entonces a diferentes factores, entre éstos juega un papel trascendental el largo proceso derivado del trabajo realizado entre el grupo PRADE A.C. y la comunidad de San Miguel Tzinacapan.

En ese proceso se hicieron evidentes diferentes conflictos, pero principalmente el que tiene que ver con el antagonismo entre mestizos (coyome)⁷ e indígenas (maseual). Como producto de la exposición de ese conflicto, construido históricamente por avasallamiento, opresión y explotación de la cultura mestiza (nacional) sobre la indígena, la comunidad de Tzinacapan redimensionó su potencial político, organizativo y cultural (Almeida & Sánchez, 2014, p. 72).

La explotación experimentada por la población indígena puede tener varias aristas, la vinculación de la comunidad con el ámbito académico ha sido un espacio que muchas veces no ha estado mediado por la igualdad y el respeto, sino por posiciones de poder donde se ha intentado despojar a la comunidad de ciertos aspectos culturales, un ejemplo que puede dar cuenta de ello es la sustracción de la información recopilada a través del Taller de Tradición Oral en 1984 por un antropólogo de origen europeo que, al publicar la investigación bajo su autoría intentó despojar a los indígenas maseualmej de un conocimiento ancestral (Almeida & Sánchez, 2014, p. 107; Lupo, 1998, p. 268). La publicación del material con participación directa de la comunidad puede entenderse como resultado de esa resignificación de la identidad que vivió San Miguel Tzinacapan, donde se hace evidente la defensa de elementos culturales identificados como propios.

El largo proceso histórico en que se encuentra envuelta la comunidad, marcado por la explotación y el constante despojo de los otros, mestizos o extranjeros, sobre los indígenas se ha ido construyendo como el escenario donde surge el proyecto de la Telesecundaria Tetsijtsilin. El proyecto adquiere y a su vez construye el carácter profundamente político y contestatario que la comunidad había venido gestando años atrás. Pero además ocurre en el

⁷ Termino que proviene del náhuatl Koyot (coyote) o Koyomej en plural, que es utilizado coloquialmente en la región de la Sierra para referirse a todas las personas que no se reconocen como indígenas, puede incluir a ciudadanos mexicanos o extranjeros (Lupo, 1998, p. 264, Almeida & Sánchez, 2014, p. 104).

marco del nacimiento de otras experiencias similares en el país y en otras latitudes de América Latina en las que la interculturalidad comienza a debatirse.

En este sentido, podemos considerar que Tetsijtsilin se encuentra inmersa en una línea temporal donde la primera etapa de formación y consolidación del proyecto se puede caracterizar por una postura política alejada de los planteamientos y discursos del Estado, que lo cuestiona a través de un modelo educativo distinto, mismo que trastoca las estructuras de poder local y los significados en torno a la educación oficial y mestiza. Este proceso derivó en la conformación de espacios de negociación y posiblemente de apropiación que permitieron utilizar a los mismos aparatos estatales (como el INEA, el sistema de Telesecundarias, las radiodifusoras del INI, entre otras) para contrarrestar o revertir el proceso de opresión que durante años vivió la población.

CAPÍTULO 4. Principales características, aportes y retos de Tetsijtsilin.

Para conocer los aspectos que dan forma a la propuesta de educación de Tetsijtsilin se abordan a continuación elementos como la concepción educativa en la cual se ha sustentado el proyecto, el objetivo que busca, su metodología, así como las dinámicas y procesos que se han construido específicamente para consolidar un modelo de educación intercultural. Finalmente se incluyen algunos de los aportes y retos que la Telesecundaria mantiene en los niveles pedagógico, comunitario y teórico.

4.1 Concepción y Objetivo Educativo

La manera en que el modelo educativo de la Telesecundaria Tetsijtsilin se desarrolla actualmente nos habla de una forma específica de entender la educación, la cual es vista por una parte como un medio para transformar las condiciones sociales de la comunidad y por otra como el espacio para la reproducción y fortalecimientos de aspectos culturales identitarios (Morales, 2012a, p. 28). Si bien esta concepción educativa acompaña el proyecto desde sus inicios, el esfuerzo por revalorizar la identidad maseual como elemento de lucha o resistencia política pudo haberse atenuado o matizado dentro de un modelo que busca el rescate y fortalecimiento de la identidad principalmente por su valor cultural.

En la propuesta de Morales (2019, p. 48) sobre el modelo educativo de la Telesecundaria Tetsijtsilin, encontramos un panorama sobre la visión educativa del proyecto, donde la interculturalidad tiene un papel central, se relaciona con el reconocimiento e integración de la diversidad cultural, principalmente la étnica, en el currículo oficial. La incorporación que se ha planteado busca ir más allá de un contenido temático de aprendizaje, para situarse como un proceso de reproducción de los elementos considerados culturalmente como propios.

El modelo educativo de la Telesecundaria Tetsijtsilin se encuentra ligado a una idea de transformación de la realidad social, cultural y económica a través de la educación. Es decir, la educación no se percibe como un fin en sí mismo, sino como un medio, como herramienta para resignificar la identidad étnica y así transformar las condiciones sociales. Ya que la educación que se imparte en la Telesecundaria Tetsijtsilin tiene entre sus principios la

interculturalidad, una parte medular del modelo se relaciona con educar para formar individuos que reconozcan sus diferencias sin el peso de la exclusión o la discriminación y vivan su realidad desde sus valores culturales.

En este sentido la interculturalidad que se propone desarrollar busca romper con un modelo educativo que enseña la diversidad, para construir otro proyecto desde la diversidad étnica. Si bien la propuesta da un giro a la comprensión de la interculturalidad, en ocasiones puede correr el riesgo de reproducir dinámicas y elementos que reafirmen la diferencia cultural pero que dejen de lado la importancia que tiene el trasfondo político en la reivindicación cultural, y así favorecer la construcción de una interculturalidad de tipo más funcional.

Algunos de los aspectos más recurrentes en la propuesta educativa de Tetsijtsilin como, por ejemplo, la enseñanza del maseualtajtol y el refuerzo de la condición campesina a través de los proyectos agroindustriales o productivos, se pueden definir como aspectos que forman parte de la identidad étnica y cultural de la comunidad. Sin embargo, en la práctica pueden llegar a confundirse con concepciones culturalistas sobre la identidad, por lo que corren el riesgo de ser vistos y en ocasiones utilizados como aspectos no sólo diferentes sino socialmente valiosos por el carácter exótico que pueden adquirir dentro del ámbito de lo cultural.

Tales riesgos pueden conducir a construir un panorama poco crítico de la realidad, donde las diferencias culturales pierden una parte de su trasfondo, es decir, los procesos históricos que las colocan en posiciones de desigualdad y no sólo de diferencia, en consecuencia, su exposición, reproducción y fortalecimiento puede diluir su carácter como herramienta de confrontación. En este sentido la concepción educativa de Tetsijtsilin puede oscilar entre estas dos posturas, la que se encamina al empoderamiento y reconocimiento de la identidad indígena como escenario de lucha o la que se dirige a la reproducción de elementos culturales que pueden favorecer la exotización de la cultura.

Por ejemplo, en la convocatoria de ingreso 2024, que se muestra a continuación, podemos observar cómo en el cartel informativo los elementos visuales que lo componen enfatizan sólo el aspecto cultural. Los jóvenes que aparecen portan la vestimenta tradicional, las actividades que muestran a través de fotografías buscan reafirmar la imagen de una escuela que promueve ciertos elementos culturales como la agricultura y las tradiciones. Por último

en los textos informativos también se enfatiza en el enfoque intercultural como característica particular del modelo, la interculturalidad se plantea como un hecho o proceso que puede experimentarse.

Figura 8.

Cartel de difusión de periodo de preinscripciones de Tetsijtsilin de 2024

TETSIJTSILIN
21DTV01100
ABIRIENDO BRECHA
POR UNA EDUCACIÓN CULTURALMENTE PLURILINGÜE
TZINACAPAN, CUETZALAN

PREINSCRIPCIONES ABIERTAS
DEL 1 AL 29 DE FEBRERO

Vive la experiencia de una escuela con un modelo de intervención pedagógica con enfoque intercultural.

REQUISITOS

- NIA
- CURP
- FOTOS DEL TUTOR
- COMPROBANTE DE DOMICILIO

CONTAMOS CON:

EVENTOS CULTURALES Y DEPORTIVOS
LA MEJOR INFRAESTRUCTURA ESCOLAR
CON: CANCHA DEPORTIVA, ÁREAS AGRÍCOLAS, TALLERES, SALÓN DE CÓMPUTO, COMEDOR Y BIBLIOTECA.

CIENCIA

ARTE Y CULTURA

DEPORTES

CONTÁCTANOS
231 120 7892
233 103 8853

TETSIJTSILIN
CLAVE ESCOLAR
21DTV01100

Aún estas a tiempo, Telesecundaria Tetsijtsilin (2024).
<https://web.facebook.com/photo/?fbid=887340293183052&set=a.205832411333847>

4.2 Proceso Educativo

Desde la perspectiva de Morales (2012a, pp. 26-27) el proyecto educativo de Tetsijtsilin coincide con algunos enfoques pedagógicos como el aprendizaje situado, las comunidades de práctica y el enfoque intercultural. A su vez, el paradigma de la enseñanza situada retoma elementos tanto del constructivismo como del aprendizaje significativo.

La metodología del proyecto de Tetsijtsilin se relaciona directamente con estos enfoques y con un concepto educativo diferente al que se plantea en otras telesecundarias. Se ha construido una metodología que en parte se delimita por sus propias inquietudes y objetivos, como la de desarrollar una educación verdaderamente útil para la comunidad.

Dentro del enfoque de la enseñanza situada se destacan dos aspectos: la construcción y desarrollo de comunidades de práctica y la creación de espacios de aprendizaje significativo, estos dos elementos se van desplegando en diferentes actividades del mapa curricular (Morales, 2012a, p. 27).

Podemos agregar que la metodología de enseñanza utilizada en la telesecundaria se planteó inicialmente como una respuesta a ciertas necesidades locales, mismas que pueden ubicarse tanto en el plano material como en el simbólico, por ejemplo, la revalorización del maseualtajtol dentro de la comunidad. La concordancia, en los últimos años, de esta metodología con algunos enfoques o teorías pedagógicas puede funcionar como un importante sustento que otorga mayor validez a la propuesta educativa, tanto en el ámbito político como en el educativo. Al mismo tiempo, el ubicar las justificaciones teóricas y conceptuales de este proyecto que se ha caracterizado por sus diferentes aportes, podría traducirse como un esfuerzo por encontrar y consolidar una validación en el ámbito educativo institucional.

Cabe mencionar que el proyecto educativo de la Telesecundaria Tetsijtsilin combina dos modelos pedagógicos, el modelo construido de manera local y el modelo educativo nacional. Es decir, el mapa curricular oficial no ha sido eliminado, sino que a éste se le han sumado asignaturas y actividades que se caracterizan por el rescate y refuerzo de ciertos elementos culturales e identitarios como los conocimientos locales y la lengua materna, en este caso el náhuat.

Figura 9

Mapa curricular de la Telesecundaria Tetsijtsilin⁸

EJES TEMÁTICOS LOCALES	CAMPOS FORMATIVOS FASE 6			
	Lenguajes	Saberes y Pensamiento Crítico	Ética, Naturaleza y Sociedades	De lo Humano y lo Comunitario
Sistema de Producción Escolar. Trabajar en comunidades de práctica. Hablar, pensar y escribir en nahuat.	Español	Matemáticas	Formación cívica y ética	Tecnología
	Lengua indígena como Lengua Materna	Biología 1º grado	Geografía	Agricultura Tradicional: Cultivo de hortalizas. Cultivo de árboles frutales y maderables. Rescate de plantas silvestres con propiedades medicinales. Elaboración de abonos orgánicos. Floricultura y producción permanente de siembra por ciclo agrícola.
	Taller de maseualtajtol: Tajkuilolpanti/ Amaixtajtolis gramática y lectura, 1º y 2º grados. Topualmej: aritmética tradicional, 1º y 2º grados. Sanilmej: tradición oral, 1º y 2º grados. Seminario permanente de saberes propios (cosmovisión y tradiciones locales), 3º grado.	Física 2º grado	Historia	
		Química 3º grado.		
				Educación Física
				Educación socio-emocional

⁸ En la tabla se muestran en color verde los ejes temáticos planteados localmente (que guían los procesos de enseñanza-aprendizaje), en color gris las asignaturas de la currícula nacional y en verde claro las materias que Tetsijtsilin ha propuesto. En las áreas de Artes y Agricultura se mencionan sólo algunas actividades, dado que éstas pueden variar cada ciclo escolar.

	Lengua Indígena como Segunda Lengua			
	Inglés			Tutoría
	Artes			
	Artes y Oficios Locales: Comunalismo, recreación artesanal, carpintería, telar de cintura, música, danza, elaboración de ceras ornamentales, corte y confección, cerámica y computación.			

Nota. Elaboración propia con base en: Comunicación personal E. Zamora Islas, 13 de mayo de 2024, Comunicación personal D. L. Ramírez Libreros, 18 mayo de 2024, Morales (2012a), Morales (2019), Diario Oficial de la Federación (2023).

Las herramientas, formas y procesos de enseñanza se encuentran permeados por una idea de educación que se relaciona con la atención a las necesidades locales. Si bien aquí buscamos dar cuenta de la metodología, resulta indispensable mencionar cómo ésta se encuentra ligada a una idea específica sobre la educación, en este caso la educación se dirige hacia la transformación de las condiciones sociales y económicas, así como al fortalecimiento de la identidad cultural.

Una de las principales herramientas metodológicas que se han desarrollado en esta telesecundaria ha sido la implementación de proyectos, mismos que comparten algunas características como la construcción de un vínculo entre lo educativo y lo productivo y el desarrollo de habilidades productivas a corto y largo plazo en los estudiantes (Morales, 2012a, p. 29).

Sobre este tema podemos recuperar la experiencia de una exalumna⁹ de la generación 1988-1991 donde explica lo siguiente:

Respecto a las actividades agrícolas, a veces daba flojera trabajar la tierra, pero después de conseguir y sembrar las semillas, ver cómo germinaban y se desarrollaban era muy emocionante, sentía una emoción ver los frutos cosechados y listos para consumir, algo que nunca había visto en la parcela familiar, donde sólo se piensa en sembrar maíz para subsistir un trimestre, y café para el mercado internacional y una que otra verdura, pero no pensando como prioridad para cubrir la alimentación básica (Domínguez, 2012, p. 58).

En la reflexión anterior podemos encontrar que existía cierto rechazo por las labores agrícolas y también un desconocimiento del potencial productivo que existe dentro de la comunidad. A través de las tareas o actividades de siembra la escuela buscó transformar estas concepciones, como un intento por revalorizar los conocimientos y prácticas agrícolas de la zona.

Los proyectos implementados hasta el año 2012 se clasificaron en: 1) Proyectos agroindustriales y 2) Proyectos de tipo ambiental. Dentro de los proyectos agroindustriales se encuentra Kajfentsin Tamachtiloyan o cafecito de la escuela como se traduce al español,

⁹ Amalia Domínguez Alcántara, licenciada en Planeación de Desarrollo Rural.

dirigido principalmente a la producción de café desde la parcela escolar. Este proyecto tiene por objetivo la revalorización del trabajo agrícola a través de la integración de los estudiantes en las diferentes etapas del proceso productivo. La primera etapa de limpieza y poda de plantas la realizan los padres de familia, la segunda etapa que consiste en el corte de café cereza la realizan los alumnos de la escuela y la tercera fase que incluye lavado, despulpe y secado es realizada por exalumnos de la telesecundaria (Morales, 2012a, p. 30).

Toyankuikamauj que en español significa nuestro papel nuevo es también un proyecto clasificado como agroindustrial dedicado al reciclado de papel. Tiene como objetivo involucrar a los alumnos en el cuidado ambiental y en la reducción de los desechos escolares a través del rescate de técnicas rústicas en la elaboración de papel. En dicho proyecto participan alrededor de 20 alumnos que se encargan de recolectar el material diariamente en la escuela para utilizarlo en la elaboración de artículos como libretas, sobres, tarjetas, etc. el tiempo que dedican a este proyecto se ve reflejado curricularmente en la asignatura de Artes (Morales, 2012a, p. 31).

Podemos observar que el proyecto antes señalado se aleja parcialmente de los elementos que darían forma a la construcción o reconfiguración de una identidad étnica de corte crítico. Dentro del proyecto destacan tres aspectos, la utilización del maseualtajtol para darle nombre, el énfasis en el cuidado ambiental y el rescate de ciertas técnicas para la elaboración de papel, estos elementos pueden conducir a la reproducción de una idea banalizada de la identidad indígena, pues el trasfondo se reduce a un valor cultural en sí mismo. Dichos elementos pueden correr el riesgo de fomentar una exotización de lo indígena, donde se coloca a los sujetos como poseedores de ciertas características, en este caso como hablantes de una lengua originaria, que mantienen una relación protectora con la naturaleza y que elaboran artículos propios de su conocimiento local.

El cultivo de hongos setas es otro de los proyectos agroindustriales desarrollados, lleva por nombre Tatoknanakatsin que en español significa sembrando honguitos. Entre sus objetivos destacan la generación de una alternativa alimenticia para la comunidad, así como la consolidación de una fuente de ingresos a través de la venta del producto. Los encargados de la siembra en este proyecto son alumnos de tercer grado, que a la par abordan los contenidos

temáticos de la asignatura de Ciencias y Tecnología, específicamente el área de Química (Morales, 2012a, p. 31).

Dentro de los proyectos ambientales desarrollados hasta 2012 se encuentran Tapajtianiij tsikitsitsin o médicos chiquitos y papalomej papatani en español, mariposas que vuelan. Ambos proyectos se conformaron tomando como referencia experiencias del mismo tipo desarrolladas por organizaciones de la sociedad civil en la zona. En el proyecto de “médicos chiquitos” los estudiantes se encargan de cultivar y cuidar plantas de la zona con propiedades curativas, conformando así un herbario de medicina indígena, donde elaboran productos medicinales y de aseo personal. El segundo proyecto es un mariposario, que, entre otros fines, busca la reproducción y conservación de especies de mariposas que viven en la región y los cafetales, a su vez funciona como un laboratorio donde los estudiantes pueden interactuar de manera directa con distintos procesos biológicos (Morales, 2012a, p. 32).

Los proyectos hasta aquí enunciados se constituyen como parte de una metodología de enseñanza que promueven el aprendizaje significativo así como las comunidades de práctica, es decir, se desarrolla un modelo que coincide con algunas teorías educativas encontrando sustento en éstas, en este sentido la propuesta se aleja de los formatos y objetivos oficiales pero solo en términos de aplicación de contenidos y desarrollo de procesos de aprendizaje, donde los elementos que se han identificado como rasgos de identidad étnica tienen un papel central. En este sentido Morales (2023) señala: “Cuatro décadas después la propuesta converge con planteamientos teóricos descritos en el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria, desarrollado en 2022 en el marco curricular de la Nueva Escuela Mexicana” (p. 124).

Los contenidos de la currícula oficial funcionan como hilo conductor de los temas abordados, las actividades desarrolladas con y a través de los proyectos funcionan como un espacio donde las áreas del conocimiento establecidas oficialmente se ponen en práctica y en parte se reafirman.

En los proyectos que se desarrollan en la Telesecundaria Tetsijtsilin observamos un interés en incentivar la construcción de un lazo entre la comunidad y la escuela, como vehículo de transmisión de saberes. La comunidad, sus miembros, las prácticas que despliegan y los conocimientos que éstos poseen son considerados como parte de ese conjunto de rasgos

culturales que necesitan ser reforzados y en ciertos aspectos rescatados principalmente por un valor cultural, la escuela se convierte así, en el espacio de reproducción y herramienta de rescate de tales conocimientos. Esta búsqueda por reforzar los rasgos de identidad étnica y campesina con los alumnos y en la comunidad, en ciertos momentos puede dirigirse a enfatizar el vínculo comunitario sólo como aspecto cultural inherente a las comunidades indígenas, dejando de lado su aspecto político como posible herramienta de lucha, defensa u organización ante la desigualdad y la exclusión social. En este sentido, el efecto en la experiencia vital de las y los jóvenes es diverso: en algunos/as fortalece únicamente la adscripción comunitaria en términos culturales, y en otros/as incide además en la construcción de una conciencia política que les hace emprender acciones en contra de la desigualdad y exclusión que viven.

De los proyectos que se mencionan anteriormente, los que enfatizan este rasgo son el de producción de café y el herbario, si bien se busca generar un vínculo entre la comunidad y la escuela, se subraya la importancia de lo cultural por sí mismo, dejando en un segundo lugar la importancia que tienen como respaldo y sustento político en la confrontación entre el mundo mestizo y el indígena. Por otra parte, bajo el argumento cultural se puede llegar a reproducir una forma específica de “ser indígena” que no cuestiona las relaciones de poder que han colocado a los grupos étnicos en posiciones de desigualdad.

Así mismo, en los proyectos mencionados se buscan incentivar o promover las prácticas y el conocimiento campesino como parte de una vocación, este rasgo fundamentalmente puede confundirse en el proceso de aprendizaje y llegar a naturalizar la condición campesina, omitiendo los procesos históricos de construcción de las condiciones sociales y reafirmando la conceptualización sobre ciertos rasgos que deben desarrollar y adquirir los jóvenes que asisten a esta escuela, como aprender a cultivar o conocer sobre las plantas medicinales de la comunidad.

Morales (2019) recupera tres estrategias en las que se basa la enseñanza en la Telesecundaria Tetsijtsilin que han buscado responder a las necesidades de la comunidad:

- a) respeto y aprecio de las prácticas culturales del pueblo así como de la lengua materna; b) la inserción de experiencias y prácticas locales como punto de partida, a la par de las experiencias y contenidos incluidos en los programas del currículo

vigente; c) la dinamización del proceso de aprendizaje a partir de la colaboración y el intercambio con otros agentes educativos (p. 48).

Las estrategias señaladas anteriormente se han estructurado como ejes temáticos: sistema de producción escolar, trabajar en comunidades de práctica y hablar, pensar y escribir en náhuatl (Morales, 2019, p. 49). Los tres ejes dirigen el rumbo de la enseñanza y se articulan con lo estipulado por la Secretaría de Educación Pública, a su vez, los contenidos construidos y planteados desde los saberes locales se interrelacionan con los conocimientos establecidos en la currícula oficial, en ciertos momentos pueden funcionar como sustento de estos, pero no aparecen en los Programas de Estudio (ver Figura 9).

Desde la perspectiva de Morales (2019) es precisamente en la conjunción entre los contenidos temáticos locales y los establecidos en los programas oficiales donde puede concretarse la interculturalidad. Lo anterior deja ver una visión de la interculturalidad como un intercambio entre iguales, un intercambio de conocimientos entre el programa educativo oficial y la propuesta local, donde en apariencia no existe ningún conflicto o desigualdad. La visión de interculturalidad que se refleja en algunas áreas del proyecto puede llegar a identificarse con una concepción de intercambio de conocimientos y prácticas dentro del proceso de aprendizaje, dejando de lado que este proceso se encuentra permeado por una parte, por la posición social y política de los dos tipos de conocimientos pero también por los significados que se han construido históricamente alrededor de la enseñanza oficial, se habla de un tipo de interculturalidad que se da aparentemente en un espacio de igualdad.

Una de las asignaturas que se ha transformado en cuanto a sus contenidos es la de Tecnología, entre las motivaciones que dieron lugar al cambio se encuentran “el interés por respetar y fortalecer la vocación productiva de la región” y el aprovechamiento del terreno escolar. La asignatura se estructuró en cinco áreas de agricultura tradicional: 1) Cultivo de hortalizas; 2) Cultivo de árboles frutales y maderables; 3) Rescate de plantas silvestres con propiedades curativas; 4) Elaboración de abonos orgánicos; 5) Floricultura y una de producción permanente a través de la siembra por ciclo agrícola. La división de actividades antes señaladas busca promover en los estudiantes el reconocimiento de los conocimientos agrícolas y las prácticas que los rodean (Morales, 2012a, pp. 34-35).

Parte importante en el desarrollo de las actividades es que éstas retoman el conocimiento local y tradicional referente a la tecnología agrícola, con lo cual se busca fortalecer la identidad campesina a través de recolección de datos donde se pone en práctica la tradición oral (Morales, 2012a, p. 36).

Figura 10.

Muestra de trabajos y cultivos realizados en el mariposario.



Telesecundaria Tetsijtsilin. (2024).
<https://www.facebook.com/photo/?fbid=900434015207013&set=pcb.900436761873405>

Recientemente los jóvenes de la Telesecundaria han desarrollado otras actividades como la producción de un video titulado “El Xochipitsawak San Miguel Tzinacapan”¹⁰ y la organización e instalación de un tianguis para la exposición y venta de productos elaborados

¹⁰ Brigada Mawiskayot, Telesecundaria Tetsijtsilin. (2024).
<https://www.facebook.com/100086453861750/videos/1262981188422845>

en la escuela. El video por una parte se dirige a exponer la importancia de la música tradicional de Tzinacapan, pero por otro lado funciona como una herramienta de aprendizaje para los jóvenes, al mismo tiempo en la elaboración de éste, los estudiantes trabajan en el refuerzo, respeto y revalorización de las tradiciones locales.

En el tianguis realizado el pasado 14 de marzo de 2024 se expusieron los trabajos de los diferentes talleres y actividades entre los que destacan el vivero, la producción de abono, café, bordado, talla en madera, las diferentes áreas agrícolas, el taller de animación y radio-computación, corte y confección, entre otros. En el tianguis también se enfatiza en ciertos elementos culturales como el traje tradicional de la región y los conocimientos locales.

Figura 11.

Venta de abono producido en las áreas agrícolas de la Telesecundaria.



Telesecundaria

Tetsijtsilin.

(2024).

<https://www.facebook.com/photo/?fbid=900434961873585&set=pcb.900436761873405>

Tomando en cuenta que la organización del tianguis escolar, así como, la elaboración y contenido del video antes señalado, son resultado y parte del trabajo de Tetsijtsilin, es posible considerar que la identidad étnica que se expresa parte de aspectos como la lengua, el uso de la vestimenta tradicional y los saberes locales. Estas actividades se encaminan al refuerzo y

rescate de los elementos antes mencionados, sobre todo por su valor cultural, lo cual en algún momento podría acercar el planteamiento de la Telesecundaria a enfoques culturalistas o bien al desarrollo de una interculturalidad que coincide más con los planteamientos del Estado.

Otra área la conforman los talleres de Capacitación y Artes donde participan la totalidad de alumnos y alumnas, eligen el taller en el que trabajarán y se van rotando cada cambio de ciclo escolar, los talleres se conforman por un número aproximado de 25 alumnos. El desarrollo de los talleres depende del conocimiento de los maestros encargados, así como de apoyos externos o asesores comunitarios. Hasta el año 2012 existían nueve talleres: recreación artesanal, carpintería, telar de cintura, música, danza, elaboración de artículos con chaquira, elaboración de ceras ornamentales, corte y confección, cerámica y computación. Los talleres pertenecen oficialmente al área de Artes donde son evaluados los alumnos, que deben cubrir dos horas semanales (Morales, 2012a, p. 36).

Una asignatura que en los últimos años encontró espacio dentro de la currícula oficial, con la creación de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la educación Secundaria en México, misma que se consideró como prioridad desde la fundación de la escuela, es el taller de lengua materna, donde se enseña la lengua náhuatl (variante lingüística que elimina la “l”), dicho taller cubre una hora a la semana para cada grupo, donde también existe una diferencia en relación con el tiempo designado en la currícula oficial para la asignatura de inglés. Desde 2006 se implementaron otros cambios para el caso de la enseñanza de la lengua materna debido a que ingresaron en la escuela niños y niñas no indígenas que requerían de una iniciación en la lengua (Morales, 2012a, p. 37).

El contenido temático del Taller de Lengua náhuatl se desarrolla a partir de cuatro áreas: 1) Tajkuilolpanti: gramática de la lengua y Amaixtajtolis: lectura, 2) Topoualmej: aritmética tradicional, 3) Melaukanemilis: promoción de los derechos humanos y colectivos de los pueblos indígenas y 4) Sanilmej: tradición oral. La estructura de la asignatura busca, además de la enseñanza de la lengua, un fortalecimiento de la cultura y la identidad indígena (Morales, 2012a, p. 37). Como podemos ver, la enseñanza del maseualtjtol (náhuatl) tiene varias funciones dentro de la currícula de la telesecundaria Tetsijtsilin, por una parte, se posiciona como uno de los principales elementos que favorecen la revalorización de la identidad maseual de la zona y en este caso de los estudiantes. Por otra, ayuda a fortalecer

los argumentos y justificaciones teóricas del modelo educativo, señalados en un principio, como son la enseñanza situada y las comunidades de práctica, aspecto que se desarrolla en el área de la tradición oral. Por último, la enseñanza y rescate de las lenguas originarias, en este caso del maseualtajtol, forma parte inherente de los enfoques interculturales, otorgándole otro grado de validez en el terreno de lo cultural.

La incorporación a la escuela de alumnos no indígenas puede hacer evidente la diversidad cultural de la región donde constantemente conviven y se trastocan el mundo indígena y el mestizo. Considerando que el modelo educativo tiende a reforzar aspectos culturales identificados como propios de la identidad maseual, la llegada de jóvenes mestizos implica para ellos una adaptación a los métodos y contenidos de la propuesta local, por ejemplo, al aprendizaje del maseualtajtol o al uso de la vestimenta tradicional. Este proceso puede dar cuenta de uno de los rasgos de la interculturalidad que se ha construido en la Telesecundaria, una interculturalidad que parece reafirmarse hacia afuera, hacia los otros no indígenas, mientras que hacia adentro las prácticas de diferenciación desaparecen dando lugar a procesos donde todos deben adquirir ciertos rasgos que los identifiquen como pertenecientes a una identidad étnica, es decir, existe una tendencia a homogeneizar la diferencia.

4.3 Principales aportes

La propuesta educativa de la Telesecundaria Tetsijtsilin se conformó a través de la participación comunitaria, donde el reconocimiento de la necesidad de una educación que atendiera de manera profunda la diversidad cultural de San Miguel Tzinacapan se convirtió en un elemento central del proyecto. En ese largo proceso, los actores involucrados lograron identificar los elementos de la educación oficial impartida por el Sistema Educativo Nacional a nivel de secundaria, particularmente en Telesecundaria, que afectan en diferentes formas el aprendizaje, el desarrollo y la identidad de los jóvenes, así como los vínculos y procesos comunitarios.

La concepción educativa de Tetsijtsilin, heredera de los principios de la escuela rural mexicana y de la educación popular (Morales, 2012a, p. 26), acentúa el valor y significado de lo comunitario, así como de la identidad cultural impactando el modelo educativo nacional

en dos sentidos. Por una parte, haciendo evidente el poco reconocimiento y atención de tales aspectos y, por otra, insistiendo en la posibilidad de construir visiones educativas distintas que, reconsideren la importancia de tales aspectos para las comunidades indígenas y rurales.

... frente a la imposición educativa occidental que hace la escuela, hasta la fecha, pues siempre estos niños y niñas quedaban en desventaja. Ese fue el motivo de que el pueblo luchó para que hubiera una secundaria en el pueblo. Los niños que logran la primaria en el pueblo y que van a Cuetzalan a donde hay secundaria, pues tienen que salir, porque ahí todo es problema, su lengua, su vestido, sus faltas constantes por cumplir compromisos de la comunidad, como la danza, como la mayordomía. O sea, una escuela totalmente ajena. (M. del C. Morales Espinosa, comunicación personal, 3 de mayo de 2024)

El desarrollo de una metodología que reconoce la importancia de los elementos culturales propios de la comunidad de San Miguel Tzinacapan y los integra a través de la participación de actores comunitarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje o en el desarrollo de actividades que conducen a los estudiantes a mirar hacia su comunidad, puede considerarse como uno de los principales planteamientos que ha realizado Tetsijtsilin a las telesecundarias de contextos rurales e indígenas.

Las modificaciones en las dinámicas particulares dentro del aula, como la reestructuración de los tiempos y formas de enseñanza donde la televisión dejó de tener el papel protagónico, pueden sumarse a los aportes que ha realizado Tetsijtsilin en términos metodológicos a las telesecundarias rurales. (M. del C. Morales Espinosa, comunicación personal, 3 de mayo de 2024)

Por otra parte, la enseñanza del maseualtajtol dentro de la escuela representa uno de sus principales logros considerando el amplio rechazo social que ha permeado tanto el entorno local como nacional respecto a las culturas originarias. Es importante señalar que la inclusión del maseualtajtol en los aprendizajes de los jóvenes tiene como objetivo no sólo el aprendizaje gramatical sino la comprensión y reappropriación de las formas de organización tradicionales y también de la cosmovisión náhuat.

El maestro Eliseo Zamora, quien impartió la clase de maseualtajtol durante 15 años en Tetsijtsilin, se refiere al planteamiento que utilizó durante su trabajo en la Telesecundaria:

Me he basado a las cuestiones de tantos años que he visto con la cultura, con los ancianos, donde sus reuniones, desde sus formas de pensar, cómo podemos trabajarlo en la escuela, cómo crear un método diferente y adaptarlo (...) Los ancianos cuando hacían sus reuniones eran en un círculo porque así se veían y se apoyaban. Por eso no sólo es el aprendizaje del náhuat, detrás hay un método, una didáctica, hay una estrategia y objetivos diferentes a los que nos han enseñado. (E. Zamora Islas, comunicación personal, 13 de mayo de 2024)

El programa de Tetsijtsilin actualmente se desarrolla con las disciplinas establecidas oficialmente: español, matemáticas, ciencias (física, química o biología), inglés, educación física, educación socioemocional y artes. Además de estas áreas los alumnos cursan la clase de maseualtajtol impartida por una maestra y un maestro originarios de San Miguel Tzinacapan. Sumadas a estas clases, los estudiantes también participan en el mantenimiento de un área agrícola, un jardín y en uno de los 24 talleres disponibles. Adicionalmente a lo largo del ciclo escolar se desarrollan otras actividades como los torneos deportivos, la cosecha de maíz que culmina con un convivio y un concurso, la semana cultural y el comunismo, actividad que se realiza en los últimos días del ciclo escolar, donde la escuela intercambia saberes con la comunidad (D. L. Ramírez Libreros, comunicación personal, 18 de mayo de 2024).

De igual forma la conjugación de contenidos, plantea la posibilidad de reunir en un modelo educativo dos propuestas que favorezcan el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes, sin desvincular a éstos de su cultura ni del conocimiento universal. En este sentido, el proyecto de Tetsijtsilin nos muestra alternativas para construir modelos educativos flexibles que puedan ajustarse o modificarse en función de los contextos.

La metodología que se fue construyendo encontró cómo hacer frente al rechazo institucional y a los cuestionamientos pedagógicos mediante la utilización de conceptos teóricos que coinciden con los principios y procesos desarrollados en la Telesecundaria. De éstos, la interculturalidad tiene un papel central, ha funcionado como herramienta de negociación y como parte de una justificación teórica, construyendo así una posibilidad de permanencia

dentro del Sistema Educativo Nacional. En este sentido, la estrategia que se fue desarrollando en este camino, se convierte en un referente viable para otras experiencias dentro de la modalidad de telesecundaria.

Digamos que el ir incorporando conceptos que la misma política pública a nivel nacional colocaba en los programas sectoriales, pues nos hizo tomarlos porque era la única manera de defendernos. Para decir “esto que estamos haciendo se llama interculturalidad y está puesto el enfoque intercultural desde la modernización educativa” (...) Entonces nosotros realmente incorporamos lo intercultural como sustento de lo que nosotros hacíamos. (M. del C. Morales Espinosa, comunicación personal, 3 de mayo de 2024)

La consolidación de un proyecto educativo como el de Tetsijtsilin puede contribuir en ciertos aspectos de tipo comunitario. La participación directa de la comunidad en la creación y desarrollo del proyecto ha fortalecido el vínculo entre escuela-comunidad, comunidad-escuela, a diferencia de los proyectos educativos plenamente oficiales que excluyen a la comunidad de la toma de decisiones y del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los papás, las mamás entran mucho a la escuela para pues también orientarnos y guiarnos, desde cómo se va a vestir la niña en el evento que vamos a tener, de cómo es el traje del hombre, de cómo se va a hacer la cera, cómo se va a hacer tal festividad, tal comida etc. (D. L. Ramírez Libreros, comunicación personal, 18 de mayo de 2024).

La participación activa de agentes comunitarios en los procesos educativos puede favorecer la transformación de la autopercepción comunitaria y en consecuencia a la revalorización de la identidad maseual, donde los conocimientos locales y los referentes culturales adquieren otra posición en relación con la cultura mestiza promovida por la educación oficial.

El reconocimiento social que ha construido la Telesecundaria Tetsijtsilin dentro de la comunidad de San Miguel Tzinacapan puede observarse en la participación de la comunidad en diferentes prácticas escolares. Ejemplo de ello es la colaboración en la organización del comedor escolar por parte de tutores, la intervención en eventos escolares como el

comunalismo a través de la enseñanza de conocimientos locales o en festivales organizados por la escuela.

Finalmente está el día de la familia, que ya hemos decidido juntar el día de la madre y el padre (...) justo pensaba en una experiencia del año anterior [y que se relaciona con la participación comunitaria]. Los regalos que se dan a los papás y mamás los gestiona el comité de padres, los premios además de ser en especie (...) hay unos vales que el comité inventó y tocan las puertas de los comercios en las comunidades y en su gestión les explican del festival (...) y entonces [los comerciantes] empiezan a dar vales, como por ejemplo “el taquero da cinco órdenes para la mamá” (...). El hecho de decir “oigan qué les parece sí ponen un vale y yo pongo cinco órdenes de tacos” pues eso habla mucho de la participación y de cómo la gente suma, a pesar tal vez de [decir] “Yo no tengo hijos en Tetsijtsilin, pero ahí está mi aportación”. (D. L. Ramírez Libreros, comunicación personal, 18 de mayo de 2024)

Tetsijtsilin puede representar una alternativa educativa para los jóvenes de la comunidad y de la región, abre la posibilidad de acceder a la educación sin la eliminación de la propia cultura y la identidad maseual. Ofrece a los jóvenes un espacio que puede influir de manera positiva en la construcción de su identidad étnica y la posibilidad de repensar su lugar dentro de la comunidad.

Al ir conociendo a exalumnos de Tetsijtsilin, que ya son padres de familia, que ya son emprendedores, que ya han salido de la comunidad (...) me han contado, me han dicho: “yo ya salí a la ciudad y me fui a dar cuenta a kilómetros de aquí, que nunca debí salir de mi comunidad, en mi comunidad lo tengo todo, en mi comunidad tengo tierra, tengo cómo sostenerme de la tierra como me lo enseñó Tetsijtsilin a partir de las áreas agrícolas, hay turismo, se hacer arte local como me lo enseñó Tetsijtsilin, pero como me lo enseñó [también] mi madre”. Entonces he visto como estos exalumnos se acercan hoy a Tetsijtsilin como talleristas, como emprendedores, están creando sus propios proyectos, porque pues también es una zona muy rica para poder hacer diversos proyectos. (D. L. Ramírez Libreros, comunicación personal, 18 de mayo de 2024)

El fragmento anterior nos muestra cómo la educación que fomenta Tetsijtsilin puede transformar la autopercepción de la identidad maseual, donde los jóvenes analizan y reformulan los aprendizajes escolares y comunitarios, de esta forma también aporta elementos para la construcción de una concepción educativa que se deslinda de la noción convencional o hegemónica de éxito, para situarse en una posición donde el éxito se vincula más con la identidad maseual y a su vez con las necesidades y oportunidades locales.

De acuerdo con Morales (2015) el impacto de la experiencia educativa de Tetsijtsilin en la vida de sus estudiantes es observable en varios aspectos, uno de los más importantes tiene que ver con la elaboración y logro de proyectos de vida. Estos proyectos de vida se definen como la construcción y elección de alternativas de desarrollo personal que incluyen a la profesionalización a través de la vía académica, pero van más allá al considerar actividades definidas como “labores socialmente relevantes”:

Líderes de organizaciones de la sociedad civil, promotores de cajas de ahorro, de turismo responsable, de acciones en favor del medio ambiente y del cuidado de la salud; comunicadores/as, estudiosos/as de la cultura, gestores/as de proyectos independientes, compositores musicales y agricultores sustentables, son consideradas actividades socialmente responsables en tanto proporcionan satisfacciones personales y familiares... (Morales, 2015, p. 202).

Los aportes que se han identificado pueden reflejar parcialmente el impacto que con su propuesta ha logrado Tetsijtsilin en el ámbito social y cultural, en lo pedagógico y en los proyectos de vida de sus estudiantes. Dentro de éstos resulta necesario destacar que el énfasis otorgado al aspecto comunitario puede ser una vía para la formulación de otra educación, más acorde a las condiciones culturales e históricas de cada territorio, nos conduce a repensar los modelos y las concepciones educativas donde la escuela y la comunidad dialogan y se construyen mutuamente.

4.4 Retos que enfrentan

Las Telesecundarias en México se han enfrentado a diferentes problemáticas desde su creación en 1968, desde cuestiones administrativas, como logísticas y tecnológicas hasta las curriculares y pedagógicas. La Telesecundaria Tetsijtsilin a pesar de ser un proyecto

alternativo que difiere en cierta medida de las telesecundarias convencionales también sortea estas cuestiones y otras que han derivado de su mismo planteamiento y enfoque.

Los retos que enfrenta el proyecto son variados y transcurren en diferentes direcciones, en este sentido proponemos abordarlos por áreas: a) pedagógica, donde se identifican los aspectos relacionados con los procesos y métodos educativos que pueden significar un desafío; b) administrativa, donde las problemáticas derivan de la estructura y procedimientos del aparato administrativo y c) teórica, que busca aglutinar algunos de los dilemas a los que se enfrenta el enfoque intercultural en el terreno educativo.

En el área pedagógica uno de los principales retos subyace en la aplicación y desarrollo de un modelo educativo que combina el currículo oficial con una propuesta educativa local. El desarrollo de contenidos requiere de la elaboración de estrategias por parte de los docentes para equilibrar los objetivos educativos oficiales con los objetivos del planteamiento comunitario. En este sentido, cubrir los objetivos de aprendizaje a través de la interacción de dos contenidos curriculares significa un reto constante que los docentes deben sortear.

Además de lo curricular, me asignan un área agrícola. Entonces cada salón tiene su área agrícola, cada maestro es responsable de uno hasta dos talleres. Como sólo somos trece maestros frente a grupo, algunos pues evalúan hasta dos talleres. En la clase de maseualtajtol, aunque viene una persona externa, en este caso son dos docentes, aunque ellos imparten la clase, revisan las tareas y asignan una calificación, nosotros como docentes somos los encargados de identificar por academias a qué asignatura de la boleta se le va a otorgar esto de la clase de náhuatl. También tenemos asignado un jardín y tenemos una comisión escolar, varían dependiendo de las necesidades de la escuela, desde la disciplina, el comedor, la comisión de deportes, tienda escolar. (D. L. Ramírez Libreros, comunicación personal, 18 de mayo de 2024)

Este manejo y equilibrio de los dos modelos educativos también requiere de la integración a la comunidad de las maestras y maestros que no son originarios de San Miguel Tzinacapan ni de la región. La integración implica un proceso de adaptación y participación en diferentes actividades culturales, tanto cívicas como religiosas, lo cual significa un desempeño extraescolar que en ocasiones no puede ser cubierto, imposibilitando la completa integración de los docentes a la comunidad y al mismo proyecto educativo. El desafío en este sentido se

dirige a la conformación de una planta docente que contemple una visión distinta de su participación, donde no se limita a las funciones estrictamente escolares, sino que implica un rol como agente comunitario.

Al respecto la maestra Diana Laura Ramírez Libreros señala:

La experiencia en Tetsijtsilin ha sido una experiencia retadora, pero en la parte favorable, ha habido mucho aprendizaje, he tenido que repensar y replantear mi práctica pedagógica una y otra vez. Y esto me ha permitido entender mi posición y mi lugar en la comunidad y eso hace que se traspase el plano profesional mediante una participación activa dentro de la comunidad, en donde ya no ves el límite de dentro y fuera de la escuela, sino la escuela como sólo una parte de la comunidad. (D. L. Ramírez Libreros, comunicación personal, 18 de mayo de 2024)

Fortalecer la visión y comprensión de las problemáticas escolares como problemáticas sociales y comunitarias se constituye como otro posible reto para los docentes, para el proyecto mismo y para la comunidad. Implica a su vez la construcción de espacios de diálogo dentro del proyecto educativo que se dirijan a formular un análisis de la propuesta, de las necesidades actuales de los estudiantes y de las problemáticas que viven actualmente. (M. del C. Morales Espinosa, comunicación personal, 3 de mayo de 2024).

Dentro de los retos a nivel administrativo, el rechazo de la propuesta educativa de Tetsijtsilin por parte de figuras administrativas a nivel regional, materializado en los cuestionamientos sobre la pertinencia de los contenidos y procesos de aprendizaje, sigue siendo un obstáculo que vencer.

Las figuras de gestión como son directores, supervisores y jefes de sector, siguen repitiendo los rituales de “si quieres codiseñar, eso que les vas a enseñar en los contenidos locales, no va a venir en una prueba, ni se los van a preguntar cuando lleguen a la universidad”. (M. del C. Morales Espinosa, comunicación personal, 3 de mayo de 2024)

Los procesos de evaluación de aprendizajes se constituyen como un doble reto para el proyecto de Tetsijtsilin. Por una parte, las evaluaciones se encuentran a cargo de equipos externos al entorno escolar que no coinciden totalmente con la concepción educativa de la

Telesecundaria, a pesar del sustento que actualmente tiene dentro de los objetivos de la Nueva Escuela Mexicana. Por otra parte, cumplir con los criterios de evaluación se vuelve otra tarea a resolver para los docentes, al respecto la Dra. María del Coral Morales Espinoza nos comparte:

Para los maestros de Telesecundaria resulta muy difícil sortear los lineamientos del modelo, entre otros aspectos porque es una modalidad constantemente evaluada. Salir de los parámetros establecidos implica correr el riesgo de no cumplir con los criterios de evaluación. (M. del C. Morales Espinoza, comunicación personal, 3 de mayo de 2024).

El diseño curricular, la metodología y la planeación estipulados para la modalidad de Telesecundaria pueden influir directamente en el nivel de participación y desempeño de los docentes, dado que el modelo se encuentra finamente estructurado para que éste tome un rol como mediador (M. del C. Morales Espinoza, comunicación personal, 3 de mayo de 2024), lo que dista mucho de la figura de docente que se plantea y desarrolla en Tetsijtsilin.

Uno de los principales retos para la continuidad de la propuesta de Tetsijtsilin es el de la consolidación de la planta docente. Cuando los maestros deciden cambiarse de plantel por diferentes motivos o bien cuando son trasladados, el trabajo desarrollado se ve interrumpido, afectando drásticamente el proceso de formación y de aprendizaje de los alumnos, éstos se ven en la necesidad de readaptarse a un nuevo docente y la escuela debe reorganizar nuevamente sus dinámicas internas.

Desde la perspectiva actual de una alumna de tercer año de la Telesecundaria, el mayor reto ha sido adaptarse al cambio de maestros:

Ahorita muchos maestros se están yendo y regresando, entonces varios grupos no tienen un maestro fijo o están cambiando de maestros a cada rato, sería como que la cuestión, de que ya sea un mismo maestro, que un maestro para que esté ahí y podamos tener ese apoyo (...), al igual que los talleres, que tengamos a la persona que nos va a apoyar durante todo el año y que no se salgan a mitad del año. (G. Vázquez Zolano, comunicación personal, 23 de mayo de 2024)

Como parte de estas dificultades se encuentra el hecho de adaptación a la metodología propia de la Telesecundaria para los estudiantes que no son originarios de la comunidad de San Miguel Tzinacapan debido a que desconocen las prácticas culturales y lingüísticas. También resulta problemático el hecho de que algunos estudiantes no han tenido experiencias con procesos de aprendizaje formal o informal relacionados con las cuestiones agrícolas, por lo que tienen que atravesar por un proceso de adaptación al trabajo agrícola.

A nivel teórico la propuesta de Tetsijtsilin se enfrenta al impacto que puede tener en sus principios críticos la integración formal de la interculturalidad en la agenda educativa de la Nueva Escuela Mexicana. El proyecto corre el riesgo de limitar sus estrategias y demandas considerando que el Estado ha reconocido la importancia de la atención a la diversidad cultural.

Al respecto, las opiniones de los actores que han trabajado y trabajan actualmente en la Telesecundaria son variadas. Si bien, reconocen algunas carencias en el modelo de educación vigente, en relación con la atención de las demandas de educación de los pueblos originarios, también reconocen un respaldo legal en la política educativa, lo que consideran que en ciertos momentos les ofrece tranquilidad y seguridad para el desarrollo de su práctica educativa. (M. del C. Morales Espinosa, comunicación personal, 3 de mayo de 2024, D. L. Ramírez Libreros, comunicación personal, 18 de mayo de 2024)

Como ya se ha señalado en otro momento, el concepto de interculturalidad puede limitarse a una participación dentro de los discursos del Estado, dirigirse a la reproducción de los elementos culturales más visibles, como el uso de la vestimenta tradicional o la folclorización de las tradiciones. Así pues, Tetsijtsilin se enfrenta a la tarea de construir una interculturalidad que trastoque los discursos y mecanismos que banalizan a las culturas y por ende a los sujetos.

La interculturalidad que se ha desarrollado en la política educativa y que actualmente se encuentra planteada dentro del nuevo modelo educativo, puede fomentar la concepción de ésta como un enfoque dirigido exclusivamente para los pueblos originarios. Es decir, una educación “especial” para que las poblaciones indígenas convivan dentro del modelo educativo nacional.

Con respecto a lo anterior el maestro Eliseo Zamora comparte una reflexión:

El concepto de interculturalidad, pues en realidad no se vive. Estoy en contra de que se haya llamado intercultural, sí más de 500 años hemos sido interculturales nosotros los indígenas. Entonces “te voy a educar para que seas intercultural”, pero si más de 500 años he sido intercultural a punta de balazos, a punta de sangre he sido intercultural. (E. Zamora Islas, comunicación personal, 13 de mayo de 2024).

Entre estas complicaciones y riesgos que atraviesan al concepto y la práctica de la interculturalidad, la construcción de una idea de “lo intercultural” como intrínseco a “lo indígena”, derivada de la apropiación del Estado de las demandas y luchas de los pueblos originarios (Santana, 2015, pp. 99-100) se constituye ahora como un reto para los proyectos educativos de enfoque intercultural como el de Tetsijtsilin, puesto que implica la ruptura y alejamiento de una interculturalidad funcional y el desarrollo de estrategias encaminadas a la construcción de una interculturalidad que no se limite a una política de inclusión exclusiva para los pueblos originarios.

Resulta revelador que en las entrevistas realizadas a docentes de Tetsijtsilin emergió el concepto de comunalismo como parte de la forma en que nombran su hacer dentro de la escuela, concepto con el que se enfatizan los procesos comunitarios locales, incluyendo las formas de organización y las prácticas culturales. Pero al vincularse el comunalismo con el interculturalismo ocurre una intersección que, como observa Gunther Dietz (2010), hace emerger modelos educativos dialógicos que combinan recursos intra e interculturales y negocian contenidos y métodos tanto endógenos como exógenos.

4.5 Conclusiones del capítulo

La experiencia de la Telesecundaria Tetsijtsilin es ejemplo de las diversas propuestas educativas que existen en el país construidas a partir de procesos de organización comunitaria. En la revisión de los principales elementos que caracterizan y definen a Tetsijtsilin se observa una estrecha relación entre el objetivo, el concepto educativo y la metodología que desarrolla. La propuesta de educación que se ha construido se encuentra permeada principalmente por una noción educativa que pone en el centro a la comunidad, en

este sentido, la educación que desarrolla se ha orientado a responder y transformar las necesidades locales. La metodología que se ha implementado puede considerarse como uno de los pilares del proyecto, puesto que es en la práctica de sus procesos educativos que el vínculo entre la escuela y la comunidad se ha reforzado y a su vez la identidad maseual se ha revalorizado, ambos aspectos forman parte de los aportes más significativos a las experiencias de educación comunitaria e intercultural.

El desarrollo del proyecto de educación de Tetsijtsilin ha encontrado soporte en el enfoque intercultural. Este aspecto puede considerarse como un importante mecanismo de resistencia puesto que le ha permitido consolidar un lugar dentro de la educación pública, a pesar de las diferencias pedagógicas que mantiene con el modelo educativo oficial.

Conclusiones

En el presente trabajo de investigación se desarrollaron cuatro capítulos que de manera general atienden a un cuestionamiento central: ¿qué tipo de interculturalidad desarrolla y promueve el proyecto educativo de la Telesecundaria Tetsijtsilin? Los objetivos particulares que acompañan a cada capítulo se articulan para definir el tipo de interculturalidad que ha desarrollado la Telesecundaria dentro del contexto de la educación pública mexicana.

En el capítulo 1 desarrollamos los antecedentes generales de la antropología de la educación para dar cuenta de sus principales referentes. En esta misma línea se elaboró un acercamiento con la antropología mexicana para identificar sus principales intereses y avances, así como los posibles vacíos en la investigación educativa en México. Dentro de este acercamiento, la interculturalidad juega un papel trascendental como parte medular de la propuesta educativa de la Telesecundaria. Así pues, se abordaron algunos de los cuestionamientos en torno al papel de la interculturalidad con relación a las dinámicas educativas.

De acuerdo con el análisis desarrollado en este capítulo encontramos que la antropología de la educación se consolidó a inicios del siglo XXI, época en la que también comienza a interactuar con otras disciplinas, como la pedagogía (Robins, 2003). Se observó la conformación de dos enfoques principales: las investigaciones que analizaron la relación entre la educación formal y las instituciones primarias de socialización, e investigaciones que se interesaron por las nuevas posturas de educación desde los procesos comunitarios (Velasco & Reyes, 2011, p. 70).

La antropología mexicana, por su parte, inicialmente tuvo una fuerte tendencia indigenista, caracterizándose por una relación entre investigación e intervención, es decir, como parte de una antropología aplicada (Ayala, 2020). Si bien, la antropología de la educación en México ha logrado consolidarse, hasta hace algunos años se posicionaba como un área poco reconocida dentro de la misma antropología (Rockwell & González, 2016).

La literatura en torno a la antropología de la educación en México identifica al menos nueve líneas de investigación, de donde queremos destacar el área de “etnicidad, educación intercultural y proyectos indígenas” (Rockwell & González, 2016) que de manera general se

han interesado por formas de participación educativa desde la posición étnica, donde se inserta el presente análisis. En este recorrido se señala el área de “aprendizaje cultural y socialización infantil” como una de las líneas con menores aportes (Rockwell & González, 2016).

Respecto a la interculturalidad reconocemos la importancia del análisis sobre el concepto de cultura como un elemento que puede originar dilemas o tensiones, si se descuidan sus implicaciones en el desarrollo de los fenómenos interculturales (Dietz, 2012). Es necesario reflexionar sobre la interculturalidad como parte de los proyectos y procesos educativos, sin dejar de lado la posición que puede ocupar dentro del Estado-nación, así mismo considerar que la interculturalidad puede configurarse como una herramienta política en la construcción de la autonomía de algunos sectores de la población (Rebolledo, 2003).

La interculturalidad puede transcurrir en diferentes direcciones, puede formar parte de un ejercicio enmarcado en la lógica del Estado, o bien, dirigirse a la construcción de relaciones más igualitarias, donde se busca la eliminación de las condiciones que propician la dominación y la desigualdad (Walsh, 2009). Así mismo, coincidimos con los planteamientos que proponen un acercamiento cuidadoso al concepto de interculturalidad, donde se enfatizan algunos riesgos como el uso relativista de la cultura, la escencialización de las prácticas culturales y la otredad de algunos aspectos que operan en el ámbito de lo cultural (Restrepo, 2014).

Con este trasfondo teórico, el capítulo 2 se construyó para dar respuesta a dos interrogantes: ¿la educación dirigida a las comunidades rurales e indígenas ha sido pertinente con las características culturales y sociales de estos sectores?, ¿la modalidad de Telesecundaria atiende las necesidades educativas de las comunidades rurales e indígenas donde opera? En este sentido se construyó un recuento histórico de la educación rural en México, desde su consolidación como parte del Estado posrevolucionario hasta las nuevas propuestas educativas referentes a la educación rural e indígena. En este recuento se puso especial atención a la creación de la modalidad de Telesecundaria dentro del Sistema Nacional de Educación, como parte de la educación dirigida a las poblaciones rurales.

La presentación de este contexto tuvo como objetivo identificar las problemáticas que han acompañado el desarrollo de la educación rural en México, como telón de fondo para ubicar

la creación de la modalidad de Telesecundaria, sus principales características, objetivos y formas de operación. Para sintetizar y atendiendo a las preguntas iniciales, la educación dirigida a las comunidades rurales e indígenas implica enormes inconvenientes que han surgido como resultado de la poca atención a las necesidades y demandas de estos sectores, así como de la falta de reconocimiento de las diferencias culturales y sociales que existen en el país. La Telesecundaria ha cumplido con el objetivo que marcó su origen: lograr un alto nivel en la cobertura educativa, sin embargo, no se han revertido los problemas pedagógicos, curriculares, de infraestructura, acceso, entre otros.

Según el Programa Sectorial de Educación, 2020-2024 (SEP, 2020), en la actual política educativa se ha puesto especial atención a los aspectos culturales y comunitarios, sin embargo, aún existen vacíos en materia curricular que puedan representar una mejora trascendental de las condiciones para las telesecundarias de contextos rurales e indígenas.

Para pensar esos vacíos desde un referente empírico concreto, el capítulo 3 busca describir los principales factores que han propiciado la creación y permanencia del proyecto educativo de la Telesecundaria Tetsijtsilin dentro de la educación pública mexicana, considerando que su desarrollo y práctica se enmarcan en un conjunto de diversas experiencias educativas de tipo comunitario que se han originado en años recientes. En este sentido se realiza una breve descripción de las principales características que comparten algunos de los diversos proyectos de educación de tipo comunitario. Donde destacan la formulación de propuestas educativas desde la iniciativa y participación comunitaria, la creación de metodologías que reconocen los conocimientos locales y la cosmovisión, (CGEIB, 2004), la interculturalidad también se ha convertido en uno de los principales referentes para estos proyectos, donde tiene un papel central la identidad étnica. Tetsijtsilin destaca por su antigüedad y por desarrollarse desde una Telesecundaria, dado que la mayoría de estos proyectos educativos operan en otros niveles y modalidades educativas.

Para identificar los elementos que definen el tipo de interculturalidad que desarrolla la Telesecundaria Tetsijtsilin, se esbozan los referentes teóricos que permitieron análisis y descripción del enfoque intercultural de Tetsijtsilin, destacan en este apartado los planteamientos de Restrepo (2014) en torno a las consideraciones sobre el concepto de interculturalidad. El contexto histórico esbozado en este capítulo ofrece un panorama general

donde sobresalen algunos de los factores que propiciaron la creación del proyecto educativo de la Telesecundaria Tetsijtsilin y de su planteamiento, donde juegan un papel trascendental los objetivos iniciales que guían el proyecto.

La llegada a la comunidad de San Miguel Tzinacapan y participación activa de un grupo externo -que posteriormente configurarían PRADE A. C.- en procesos organizativos de tipo comunitario, a principios de la década de 1970, anudando a las desfavorables condiciones sociales y económicas del municipio de Cuetzalan y específicamente de la comunidad de San Miguel Tzinacapan, influyeron en gran medida en la configuración de distintos procesos organizativos dentro de la comunidad. Entre estos se dio la creación de la Telesecundaria Tetsijtsilin, por lo que desde sus inicios forma parte de un proceso organizativo comunitario que se apropió de instituciones del Estado, como lo es una Telesecundaria (Almeida & Sánchez, 2014, pp. 94-105, Beaucage & Taller de Tradición Oral Totamachilis, 2017 p. 2).

Los objetivos que dieron forma a la propuesta de educación de la Telesecundaria se relacionaron directamente con la atención a las problemáticas sociales de la comunidad. Propiciar la elaboración de proyectos productivos desde el espacio escolar, fomentar la resignificación de la identidad maseual, el aprendizaje del maseualtajtol y la consolidación de una constante interacción entre la comunidad y la escuela, para hacer frente a la desigualdad y a los procesos de discriminación y dominación se convirtieron en los pilares de la Telesecundaria Tetsijtsilin (Almeida & Sánchez, 2014, p. 76).

Las acciones organizativas en San Miguel Tzinacapan, entre éstas el proyecto educativo, lograron incidir en la reconfiguración de la identidad maseual. En este proceso se diluyeron parcialmente los significados de inferioridad y discriminación que permeaban la identidad maseual (Almeida & Sánchez, 2014, pp. 77-80, Beaucage & Taller de Tradición Oral Totamachilis, 2017, p. 9).

Tetsijtsilin surge entonces como resultado de un largo proceso organizativo y político que hizo evidente la necesidad de una educación acorde con las necesidades locales y culturales de la población. En este sentido, es observable una primera etapa de surgimiento y conformación del proyecto caracterizada por la reafirmación y la lucha de los planteamientos fundacionales, que derivó en el distanciamiento y en ocasiones en la confrontación con las

instancias gubernamentales de educación. Los objetivos que guiaron el trabajo desarrollado por la Telesecundaria expresaron una búsqueda por revertir las condiciones de desigualdad y pueden coincidir con la noción de interculturalidad. No obstante, ésta no formaba parte del sustento teórico y enfoque de la propuesta de educación de Tetsijtsilin en sus orígenes.

El vínculo que se construyó, desde sus inicios, entre la comunidad y la escuela como producto de la organización, se fue consolidando a través de la metodología implementada por la Telesecundaria, en donde la resignificación de los conocimientos locales y la participación de la comunidad en procesos de enseñanza-aprendizaje tienen una función trascendental. El fuerte reconocimiento social de la Telesecundaria por parte de la comunidad es uno de los principales factores que han favorecido la permanencia de un modelo educativo de tales características.

El capítulo 4 se elaboró por una parte con el objetivo de identificar las principales características que diferencian el modelo educativo de Tetsijtsilin, partiendo del análisis de su concepción y objetivo educativo, así como de la metodología. Por otra, para describir los aportes que ha realizado a la educación rural e indígena y los retos que enfrenta en la actualidad. Dentro de esta reflexión se utilizaron categorías que se ubican desde una posición crítica sobre los riesgos de conllevar el concepto de interculturalidad.

Para definir el tipo de interculturalidad que se ha construido como enfoque de la Telesecundaria Tetsijtsilin nos apoyamos en la propuesta de Walsh (2009), que plantea tres posibles rumbos en los procesos interculturales a partir de la identificación de sus objetivos y la posición frente a la participación del Estado.

En este sentido la integración del concepto de interculturalidad al planteamiento de Tetsijtsilin y las rutas que ha seguido, pueden orientarse en dos direcciones: configurarse como una interculturalidad relacional y funcional en el momento en que se retoma como herramienta de negociación y permanencia, haciendo frente a las dinámicas de poder estructuradas dentro de la educación pública. Y al mismo tiempo desarrollar una interculturalidad crítica a un nivel local y regional, desde la revalorización de la identidad maseual, a través de sus diferentes procesos educativos.

El análisis de la interculturalidad que se desarrolló se dirige al alejamiento de la posición que la coloca automáticamente en el terreno de las demandas de los grupos subalternos (Restrepo, 2014). Dicha posición podría conducirnos a omitir la injerencia del Estado en la construcción y ejecución de las políticas interculturales y a su vez negaría la posibilidad de una interculturalidad crítica desde la educación pública.

Bajo este análisis, en la concepción educativa de la Telesecundaria pueden existir elementos que dan cuenta del profundo interés por la reafirmación de los vínculos comunitarios, énfasis que, de acuerdo con Restrepo (2014), puede caer en una reafirmación de las particularidades “exóticas” de la cultura. Siguiendo a Restrepo (2014), en el análisis de la metodología se identifican algunos procesos, como los aprendizajes en torno a los conocimientos agrícolas, las actividades artesanales o incluso la enseñanza del maseualtajtol, que oscilan entre el camino de la reafirmación positiva de la identidad maseual y la misma otrerización de la cultura, debido a que promueven una identidad definida por la noción convencional de cultura.

Por otra parte, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje la conjunción de los dos bloques de conocimientos, el local o comunitario y el oficial, deja de lado la posición de poder del conocimiento institucionalizado frente a las prácticas y saberes locales, lo cual de cierta forma coloca a ambos conocimientos en una relación de igualdad. Este proceso puede asemejarse al planteamiento que propone Restrepo (2014), donde la interacción es entendida como un mero encuentro que enfatiza la diversidad y el intercambio de diferencias.

Entre los principales aportes que ha realizado Tetsijtsilin a la educación pública y específicamente a las Telesecundarias de contextos rurales e indígenas, se encuentra la construcción y desarrollo de una metodología que revaloriza la cultura maseual. Esta metodología impacta no sólo a las y los jóvenes, sino también a los docentes, tutores y a la comunidad de San Miguel Tzinacapan. Dentro del despliegue de este proceso educativo, la inclusión del maseualtajtol en la enseñanza, también representa uno de los logros y aportes más significativos de la escuela. De igual forma el refuerzo constante del vínculo entre la comunidad y la escuela y la integración activa de la comunidad en diferentes procesos educativos, puede constituirse como referente indispensable en el desarrollo de otras experiencias educativas.

El refuerzo positivo de la identidad maseual en las y los jóvenes que estudian en Tetsijtsilin, puede verse reflejado en la elaboración y logro de proyectos de vida que no sólo hacen referencia a la profesionalización académica, sino también a las prácticas definidas como “labores socialmente relevantes” (Morales, 2015).

El desarrollo de una interculturalidad que transita en diferentes direcciones ha favorecido la permanencia y reconocimiento del proyecto de educación de Tetsijtsilin, en este sentido, el uso de la interculturalidad como herramienta de negociación y posicionamiento puede sumarse a los aportes que el proyecto ofrece a las experiencias educativas similares. De hecho, es una interculturalidad que tiene como base la reivindicación de la vida comunal, y por lo tanto pone en diálogo tanto lo intra como inter. Es una educación que se basa en el comunismo y el interculturalismo (Dietz, 2010) que busca revertir la subordinación social, cultural y económica en la que se ha ubicado a integrantes del pueblo maseual, para desde la reivindicación de lo propio dialogar con lo externo y decidir el futuro deseado.

La Telesecundaria Tetsijtsilin, aunque se ha consolidado como un referente de la educación intercultural, aún se enfrenta a algunos desafíos. El enriquecimiento de los contenidos curriculares a través de la propuesta metodológica, si bien es uno de sus principales logros, también significa un reto para los docentes que deben procurar el equilibrio de este modelo educativo dentro de los requerimientos de la educación pública. Así, la adaptación de la planta docente al proyecto educativo y comunitario de la Telesecundaria sigue siendo una dificultad que vencer, que implica la ausencia de un equipo docente cohesionado en torno a los objetivos de Tetsijtsilin. Adicionalmente, el rechazo y cuestionamiento sobre la pertinencia de los conocimientos y la metodología desarrollada en Tetsijtsilin por parte de las figuras administrativas encargadas de la evaluación y supervisión de las prácticas educativas en la educación pública, sigue siendo un obstáculo en el desempeño de la Telesecundaria.

Actualmente con la incorporación de la interculturalidad en el modelo de la Nueva Escuela Mexicana, la propuesta educativa de Tetsijtsilin coincide con los planteamientos del Plan de Estudios para la educación básica (Morales, 2023). Es así que el proyecto se enfrenta a la disyuntiva de reconocer la inclusión de la interculturalidad crítica dentro del discurso de la política educativa como una posible vía para el logro de los objetivos establecidos, o bien,

desmarcarse de la política educativa través de la construcción de una interculturalidad crítica desde la práctica, que más allá del reconocimiento de la diversidad cultural, apueste por la eliminación de los procesos que generan las desigualdades.

Atendiendo a la pregunta de investigación formulada para este trabajo se presentan los elementos que dan cuenta del tipo de interculturalidad que se ha desarrollado desde la propuesta de educación de la Telesecundaria Tetsijtsilin, dentro de la educación pública mexicana. A lo largo de los capítulos se exponen los factores que permiten la aparición y permanencia de esta propuesta educativa, así como las principales características, aportes y retos del proyecto en el contexto de la educación pública, cubriendo de esta forma, tanto el objetivo general como los objetivos particulares establecidos en el planteamiento.

Los referentes teóricos empleados permitieron un acercamiento crítico al concepto de interculturalidad y a la misma experiencia de Tetsijtsilin, de donde se comprenden las diferentes aristas, posiciones e implicaciones que puede permear este concepto en relación con las dinámicas educativas. Una de las principales conclusiones que se observan como resultado del análisis de la interculturalidad, consiste en que ésta requiere ser ubicada contextualmente en procesos concretos, evitando posicionamientos que asumen que las versiones más críticas de la educación intercultural están inherente vinculadas a ciertas demandas y luchas.

El acercamiento a las problemáticas educativas, en este caso relacionadas con los contextos rurales e indígenas, particularmente con la experiencia educativa del proyecto de Tetsijtsilin, me ha permitido una comprensión más amplia tanto de los procesos que se construyen en la interacción de las dinámicas locales con las prácticas y políticas estatales, como de las diferentes formas y estrategias que las comunidades elaboran para hacer frente a diferentes procesos de dominación. Por otra parte, el abordaje de las implicaciones de la interculturalidad también me permitió la reafirmación del aprendizaje antropológico sobre el concepto de cultura y las implicaciones de su uso, en ocasiones desmedido, como herramienta y argumento explicativo de los diversos fenómenos sociales.

Finalmente a lo largo de la elaboración de este análisis se vislumbraron algunos temas que podrían definirse como posibles líneas de investigación desde la antropología de la educación: el panorama de las características curriculares de los proyectos de educación

intercultural de los distintos niveles que abarca el Sistema Nacional de Educación, el acercamiento a las percepciones de las y los jóvenes en torno a sus experiencia dentro de la educación intercultural, el estudio de las experiencias de los docentes que se desempeñan en telesecundarias rurales e indígenas y los procesos de formación de docentes para la educación rural e indígena en la educación básica, media y superior.

Referencias

- Abrego, F. (2019). La telesecundaria hoy. *Nexos*. <https://educacion.nexos.com.mx/la-telesecundaria-hoy/#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20telesecundaria%20representa%20un,a%20m%C3%A1s%20de%201%2C448%2C281%20estudiantes>
- Alcántara, A. (2008). Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2006. *Revista Iberoamericana de Educación*, (048), pp. 147-165. <https://www.redalyc.org/pdf/800/80004811.pdf>
- Almeida Acosta, E. & Sánchez Díaz, Ma. E. (2014). *Comunidad: Interacción, conflicto y utopía*. Universidad Iberoamericana Puebla / Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente / Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Almeida Acosta, E. (2012). Tetsijsilin. Una experiencia de reflexión educativa y de orientación vocacional. En O. Gutiérrez González & M. del C. Morales Espinosa (comps.) *Piedras que suenan. Tetsijsilin 30 aniversario* (pp. 17-21). Secretaría de Educación Pública-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Ayala, S. (2012). *Asignatura Estatal de Lengua y Cultura Indígena. Primer Grado: Educación Secundaria*. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Ayala, S. (2020). Antropología de la educación en México: trama interdisciplinaria y urdimbre política. *INTER DISCIPLINA*, 8(22), 137-155. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2020.22.76422>
- Beaucage, P. & Taller de Tradición Oral Totamachilis (2017). Antropología crítica, antropología compartida y etnografía entre los maseualmej de la Sierra Nororiental de Puebla (1984-2015). *Anales de Antropología*, 52(1), pp. 13-23. <https://doi.org/10.1016/j.antro.2017.03.002>
- Calixto, R. & Rebollar, A. (2008). La Telesecundaria ante la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(7), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie4472187>

- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019). *Ley General de Educación*.
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Cano, A. & Bustamante A. (2017). Telesecundarias de contexto indígena y la formación inicial de sus docentes. *Sinéctica revista electrónica de educación*, (49), 1-17.
<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/705>
- Cano, A. & Juárez, D. (2020). Educación en los territorios rurales de México: conceptos, dimensión, retos y perspectivas. En D. Juárez Bolaños Diego, A. Eugenia Olmos y E. Ríos-Orsorio (eds.). *Educación en territorios rurales en Iberoamérica* (pp. 327-363). Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente
<https://repositorio.uco.edu.co/items/f348b31d-d058-488a-9cd8-50aacb125073>
- Canseco Márquez, L. & Gutiérrez Mayen, M. G. (2006). Herpetofauna del municipio de Cuetzalan del Progreso, Puebla. En A. Ramírez Bautista, L. Canseco Márquez & F. Mendoza Quijano (eds.) *Inventarios herpetofaunísticos de México: avances en el conocimiento de su biodiversidad*. Sociedad Herpetológica Mexicana, A.C.
https://sociedadherpetologicamexicana.org.mx/principal/Publicaciones/Documentos/Pub_Esp-3-SHM.pdf
- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. (2004). *Experiencias Innovadoras en Educación Intercultural Volumen 1*. SEP-CGEIB.
https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00052.pdf
- De lectura y algo más. (2013). Sin título [fotografía]. De lectura y algo más
<https://delecturayalgomas-com-mx.webnode.mx/news/telesecundaria-la-historia/>
- Diario Oficial de la Federación. (2023). *Anexo del Acuerdo número 08/08/23 por el que se establecen los Programas de Estudio para la Educación preescolar, primaria y secundaria: Programas Sintéticos de la Fase 2 a 6*.
https://www.dof.gob.mx/2023/SEP/ANEXO_ACUERDO_080823_FASES_2_A_6.pdf

- Dietz, G. (2010). Comunalidad e interculturalidad: por un diálogo entre movimiento indígena e institución “intercultural”. *EntreVerAndo*, 6, 12-16.
<https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/9081>
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Dirección General @prende.mx (2020). La Telesecundaria celebra su 52 aniversario.
<https://www.gob.mx/aprendemx/articulos/la-telesecundaria-celebra-su-52-aniversario?idiom=es>
- Domínguez Alcántara, A. (2012). Recordando el lugar donde las voces y las piedras sueñan. En O. Gutiérrez González & M. del C. Morales Espinosa (comps.) *Piedras que sueñan. Tetsijtsilin 30 aniversario* (pp. 55-59). Secretaría de Educación Pública- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Galván, L. (2006). Maestros y escuelas rurales en la política educativa (1920-1940). En L. O. Rosas Carrasco (coord.) *La educación rural en México en el siglo XXI* (pp. 39-72). Centro de Estudios Educativos / Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe / Ayuda en Acción.
https://cee.edu.mx/NuestrasPublicaciones/16_Educacion_Rural_en_Mexico_en_el_siglo_XXI/Educacion_Rural_en_Mexico_en_el_siglo_XXI.pdf
- García, J. & Rangel, G. (2010). Resolutivos de mesas de trabajo. En J. García (Ed.). *Educación rural alternativa. Memoria del primer foro nacional* (pp. 121-132). CEDRSSA / Unicam-Sur.
- Gasché Suess, J. & Vela Mendoza, N. (2012). *Sociedad Bosquesina, Tomo I. Ensayo de antropología rural amazónica, acompañado de una crítica y propuesta alternativa de proyectos de desarrollo*. Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana / Consorcio de Investigaciones Económicas y Sociales / Center for Integrated Area Studies, Kyoto University.
https://repositorio.iiap.gob.pe/bitstream/20.500.12921/115/1/gasche_Libro2_2012.pdf

- González, V. (2018). La reforma educativa en México: 1970-1976. *Espacio, Tiempo y Educación*, 5 (1), pp. 95-118. <http://dx.doi.org/10.14516/ete.214>
- Gutiérrez González, O. & Morales Espinosa, M. del C. (comps.) (2012). *Piedras que suenan. Tetsijtsilin 30 aniversario*. Secretaria de Educación Pública-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- H. Ayuntamiento 2021-2024, Cuetzalan del Progreso. (s/f). *Cuetzalan del Progreso*. https://www.cuetzalan.gob.mx/userfiles/cuetzalan_21/files/INFORMACI%C3%93N%20DE%20CUETZALAN.pdf
- Hernández Sampieri, R. C., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (1991). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- INAH. (1930). Niños en edad escolar, leen y aprenden artes manuales, maestro observa. [Fotografía] Mediateca INAH: <https://mediateca.inah.gob.mx/repositorio/islandora/object/fotografia%3A204124>
- INAH. (1940). Tzotziles en una escuela rural. [Fotografía]. Mediateca INAH: <https://mediateca.inah.gob.mx/repositorio/islandora/object/fotografia%3A100919>
- INAH. (1960). Estudiantes de secundaria en un taller de máquinas y herramientas [Fotografía]. Mediateca INAH: <https://mediateca.inah.gob.mx/repositorio/islandora/object/fotografia%3A437877>
- INAH. (1973). Alumnos de escuela secundaria toman clases por televisión [Fotografía]. Mediateca INAH: <https://mediateca.inah.gob.mx/repositorio/islandora/object/fotografia%3A437860>
- INEE. (2005). Las telesecundarias mexicanas. Un recorrido sin atajos. *Este País*, 171 <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1C306.pdf>
- INEGI, (2010). *Compendio de información geográfica municipal 2010, Cuetzalan del Progreso*, Puebla. https://www.inegi.org.mx/contenidos/app/mexicocifras/datos_geograficos/21/21043.pdf

- INEGI, (2020). *México en Cifras. Cuetzalan del Progreso, Puebla*.
<https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=070000210043#collapse-Resumen>
- Jiménez, J., Martínez, R. & García, C. (2010). *La telesecundaria en México: un breve recorrido por sus datos y relatos*. Secretaria de Educación Pública.
<http://www.sepbcs.gob.mx/contenido/documentos/educativo/telesecundarias/Breve%20Historia%20de%20Telesecundaria%20en%20Mexico.pdf>
- La Jornada. (2010). Sin título. [Fotografía]. *La Jornada*.
<https://www.jornada.com.mx/2010/12/26/sociedad/030n1soc>
- Lazarín, F. (1996). Educación para las ciudades. Las políticas educativas 1940-1982. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1(1), 166-180.
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14000112.pdf>
- Lupo, A. (1998). Los cuentos de los abuelos. Un ejemplo de construcción de la memoria entre los nahuas de la Sierra Norte de Puebla. *Anales de la Fundación Joaquín Costa*, (15), 263-284. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=105153>
- Mantilla, G. (2018). El impacto de la educación telesecundaria en México y su relación con la educación intercultural: el caso de la telesecundaria Tetsijtsilin en la Sierra Norte de Puebla. *Tla-melaua*, 12 (44), 164-180. <http://dx.doi.org/10.32399/rtla.12.44.598>
- Molinari, S. & Aguilar, I. (2005). El impacto de la secundaria por televisión en la educación y la identidad india. *Antropología, Revista Interdisciplinaria del INAH*, (79), pp. 36-52.
<https://www.revistas.inah.gob.mx/index.php/antropologia/article/view/2921/2822>
- Morales Espinosa, M. del C. (2012a). Hacia una comunidad de práctica con enfoque intercultural: la escuela telesecundaria Tetsijtsilin en Tzinacapan, Cuetzalan, Puebla. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (14), 18-43.
<https://doi.org/10.25009/cpue.v0i14.28>
- Morales Espinosa, Ma. del C. (2012b). Tetsijtsilin, 30 años abriendo brecha. En O. Gutiérrez González & M. del C. Morales Espinosa (comps.) *Piedras que suenan. Tetsijtsilin 30*

- aniversario* (pp. 35-38). Secretaría de Educación Pública-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Morales Espinosa, Ma. del C. (2015). El logro de metas y la consolidación de los proyectos de vida de las y los jóvenes egresados/as de la Telesecundaria Tetsijtsilin en Tzinacapan, Cuetzalan, Puebla. *Bajo el Volcán*, 15(22), 179-208. <http://www.apps.buap.mx/ojs3/index.php/bevol/article/view/1276>
- Morales Espinosa, Ma. del C. (2019). La calidad educativa y el enfoque intercultural: el caso de la Telesecundaria Tetsijtsilin. En H. Monarca y J. M. Gorostiaga (Coord.). *Calidad de la educación: aportes de la investigación y la práctica* (pp. 40-67). DYKINSON.
- Morales Espinosa, Ma. del C. (2023). De la utopía a la realidad: la telesecundaria Tetsijtsilin. *Ciencias y Humanidades*, año 3 (8), pp. 118-125. https://conahcyt.mx/wp-content/uploads/publicaciones_conacyt/ciencias_y_humanidades/08_Ciencias_y_Humanidades.pdf
- Navarrete, Z. & López, P. (2022). La telesecundaria en México. *Perfiles Educativos*, 64(178), 63-77. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.178.60673>
- Pacheco, L. (1999). Nueva ruralidad y empleo. El reto de la educación de los jóvenes rurales en América Latina. *Cuadernos de desarrollo rural*, (43), 33-57. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/desarrolloRural/article/view/2325>
- Padua, J. (1994). Transformaciones estructurales, políticas educativas y eficiencia en el sistema escolar de México. *Estudios sociológicos*, 12(36), 483-514. <https://doi.org/10.24201/es.1994v12n36.1411>
- Rangel, A. (2006). La educación rural mexicana y la educación fundamental en el inicio del CREFAL. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28(2), 169-176. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545086008.pdf>
- Rebolledo, N. (2003). Antropología y educación intercultural. Perspectivas interdisciplinarias en México. *Comunicação & Política*, 10(3), 165-188.

- Restrepo, E. (2014) Interculturalidad en cuestión: cerramientos y potencialidades. *Ámbito de encuentros*, 7(1), 9-30.
https://documento.uagm.edu/carolina/revistas/ambito/ambito_7_1.pdf
- Robins, W. (2003). Un paseo por la antropología educativa. *Revista Nueva Antropología*, 19(62), 11-28. <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/nueva-antropologia/article/view/15837/14158>
- Rockwell, E. & González, E. (2016). Antropología de los procesos educativos en México, 1995-2009. *Cuadernos del sur*, 21(41), 6-30.
<https://cuadernosdelsur.com/revistas/41-julio-diciembre-2016/>
- Salmerón, F. & Porras, R. (2010). Educación indígena: fundamentos teóricos y propuestas de política pública. En A. Arnaut & S. Giorguli. (Coord.), *Los grandes problemas de México; educación*, pp. 509-549. México: El Colegio de México
<https://libros.colmex.mx/wp-content/plugins/documentos/descargas/VII.pdf>
- Santana, Y. (2015). Educación superior de carácter intercultural para los pueblos indígenas en América Latina: experiencias, tensiones y retos. *Revista Colombiana de educación*, (69), 97-119. <https://doi.org/10.17227/01203916.69rce97.119>
- Santos, A. (2001). Oportunidades educativas en Telesecundaria y factores que las condicionan. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 31(3), 11-52.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27031302>
- Secretaría de Economía, (2020). Cuetzalan del Progreso.
<https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/geo/cuetzalan-del-progreso>
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*.
https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/planeacion/mediano_plazo/pse_2020_2024.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2022a). Plan de estudios de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_preescolar_primaria_secundaria_2022.pdf

- Secretaría de Educación Pública. (2022b). Avance del contenido del Programa sintético de la Fase 6. [Material en proceso de construcción]. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/Avance-Programa-Sintetico-Fase-6.pdf>
- Valle, C. (1999). Modernización educativa o reconstrucción de la legitimidad del Estado en México. *Papeles de Población*, 5(20), 225-260. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11202010>
- Vázquez, J. (1997). La modernización educativa (1998-1994). *Historia Mexicana*, 46(4), 927-952. <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2463>
- Velasco, O. & Reyes, M. (2011). Antropología y educación: notas para una identificación de algunas de sus relaciones. *Contribuciones desde Coatepec*, (21), 59-83. <https://revistacoatepec.uaemex.mx/article/view/224>
- Walsh, C. (2009). Hacia una comprensión de la interculturalidad. *Tukari*, 2(11), 6-7. <http://tukari.udg.mx/sites/default/files/11.%20Interculturalidad%20y%20pueblos%20ind%C3%ADgenas.pdf>
- Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México: al filo de su reforma. *REICE. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia, y cambio en educación*, 2(1), 1-23. <https://doi.org/10.15366/reice2004.2.1.004>
- Zorrilla, M. & Barba, B. (2008). Reforma Educativa en México. Descentralización y nuevos actores. *Revista electrónica Sinéctica*, (30), 1-30. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/189>