

# Tetsijtsilin una alter-nativa más allá de la Nueva Escuela Mexicana

## *Tetsijtsilin an alter-native beyond the new mexican school*

MARTHA JOSEFINA FRANCO GARCÍA\*

En este artículo se analiza el proyecto de la telesecundaria Tetsijtsilin, cuyo origen se sitúa en la educación popular gestada en San Miguel Tzinacapan, Puebla. El objetivo es identificar las condiciones de producción que ubican a esta escuela como *alter-nativa* pedagógica y las tensiones y articulaciones que se generan entre esta y la Nueva Escuela Mexicana (NEM). La metodología empleada es de corte documental, basa los datos en una revisión indicativa para analizar la génesis de esta escuela en el campo de las alternativas, los agentes involucrados y su intención. Los hallazgos revelan que este proyecto se crea ante la necesidad de transformar la realidad educativa a fin de incluir en el currículo la lengua de herencia, los saberes propios y la visión del mundo. Otro aspecto importante es la participación de los agentes educativos, que conduce a una educación propia y a la autodeterminación. Por su parte, la NEM recupera posicionamientos de alternativas pedagógicas consolidadas, como Tetsijtsilin y planteamientos educativos, sociales y políticos progresistas. Se concluye que el posicionamiento epistemológico de Tetsijtsilin y la NEM tienen rasgos en común; no obstante, la NEM como política pública opera desde acciones y sentidos hegemónicos que limitan la autonomía escolar.

**Palabras clave:**  
escuela, alternativa pedagógica, saberes comunitarios, Nueva Escuela Mexicana

**Recibido:** 13 de diciembre de 2023 | **Aceptado para su publicación:** 11 de junio de 2024 |

**Publicado:** 1 de julio de 2024

**Cómo citar:** Franco García, M. J. (2024). Tetsijtsilin una alter-nativa más allá de la Nueva Escuela Mexicana. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (63), e1640. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0063-003](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0063-003)

*In this research we analyze the project of the Tetsijtsilin telesecundaria. We locate its origin in the popular education, developed in San Miguel Tzinacapan, Puebla. Our objective is to identify the production conditions that place this school as a pedagogical alternative and the tensions and articulations produced between this and the New Mexican School (NEM, for its acronym in Spanish). We use documentary methodology basing the data on an indicative review to analyze the genesis of this school in the field of the alternatives, the agents involved, and their intention. Among the findings we find that this project is created facing the need of transforming the educational reality, to include in the curriculum the heritage language, the own knowledge and the worldview. Another important aspect is the participation of the educational agents which leads to a self-education and self-determination. For its part, the NEM recovers positions of consolidated educational alternatives as Tetsijtsilin and progressive educative, social, and political approaches, therefore we conclude that the epistemological positioning of Tetsijtsilin and the NEM have common features, however the NEM as public policy operates from hegemonic actions and meanings that limit the school autonomy.*

**Keywords:**  
*school, pedagogical alternative, community knowledge, New Mexican School*

\* Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 211 Puebla. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Líneas de investigación: educación en contextos migratorios, derecho a la educación e interculturalidad. Correo electrónico: martha.franco@upn211.edu.mx/  
<https://orcid.org/0000-0003-4031-6627>



## INTRODUCCIÓN

**E**n América Latina encontramos comunidades, colectivos y organizaciones sociales que, a lo largo de la historia, realizaron proyectos educativos alternativos a los planes instaurados por los Estados nacionales, al reconocer que los currículos instituidos dejaban fuera aspectos nodales en el reconocimiento de sus culturas (lenguas, visiones del mundo, saberes, esperanzas). Con ello, consideramos la educación como un bien social en disputa, porque de ella depende cómo y para qué se van a formar a las nuevas generaciones, y reconocemos que su función social, política y pedagógica tiene que ver con que las niñas, niños, adolescentes y jóvenes entiendan el mundo que les han dejado y puedan actuar de manera reflexiva en él (Arendt, 1993).

En este sentido, pensar *in situ* estas experiencias en tensión con lo hegemónico, nos remite a la educación popular, que permite nombrar la realidad educativa que construyen los colectivos en el entorno de lo público cuando deciden incidir, como acto político, en la formación de los sujetos inscritos en el espacio común. Por ello, situarnos en la educación popular nos facilita señalar la manera en que los colectivos vinculados a lo educativo se sitúan en el presente, con miras en el devenir, como sujetos de la agencia en un contexto sociohistórico determinado y determinante.

Este escenario presenta vaivenes originados por las políticas que se dan en los Estados nacionales que se mueven entre el centro, la derecha o la izquierda, lo que afecta de diferente manera el rumbo y la consolidación de las alternativas pedagógicas existentes, ante postulados y formas de operar de las distintas políticas públicas. Así, en el contexto del gobierno actual (2018-2024), es oportuno cuestionarnos el papel de estas alternativas en relación con el proyecto educativo nacional.

Reconocemos que las alternativas pedagógicas cobran legitimidad y consistencia en el propio entramado social que advertimos como sobredeterminado, por lo que nos parece importante, dadas las condiciones políticas del gobierno mexicano actual, cuestionarnos ¿cómo se instala como propuesta alternativa un proyecto educativo como la secundaria Tetsijtsilin (con más de treinta años de existencia) en relación con la NEM, que se erige como propuesta educativa nacional, con un giro epistémico respecto a los anteriores proyectos educativos de Estado, al configurarse desde la pedagogía crítica, con fundamentos decoloniales, humanistas e interculturales? ¿Qué tensiones y articulaciones se dan entre el proyecto educativo de Tetsijtsilin y la NEM? ¿Cómo se posicionan desde lo político las alternativas pedagógicas frente a planteamientos nacionales de política educativa socialmente comprometida?

Ante estas interrogantes, nuestro objetivo es identificar las condiciones de producción que sitúan a la escuela telesecundaria Tetsijtsilin como una alternativa pedagógica, y las tensiones y articulaciones que se producen entre esta experiencia educativa que se originó a partir de un trabajo amplio de educación popular y la NEM, que es la propuesta educativa del periodo 2018-2024. Para ello, la estructura del trabajo comprende el planteamiento del enfoque de este estudio, la descripción metodológica, el sustento teórico, los planteamientos en que se sustenta la NEM, la descripción del proyecto de Tetsijtsilin y la presentación de las tensiones y articulaciones entre Tetsijtsilin y la NEM.

## PLANTEAMIENTO DEL ENFOQUE DE ESTUDIO

Nos acercamos a la educación popular para entender la realidad planteada, lo que nos habilita problematizar, historizar y posicionar desde lo político, es decir, desde la interrelación social en la que subyacen relaciones de poder que tienden a antagonizar el espacio público (Mouffe, 2011), al acto educativo, “a partir de las relaciones que se establecen con otros discursos” (Rodríguez, 2013, p. 28) para identificar una trama de la realidad que sostiene un acto autonómico, inscrito en un espacio-tiempo social que se imbrica entre tensiones y contradicciones, en relaciones sociales amplias. De esta manera, la experiencia que presentamos es parte constitutiva del registro epistémico de una configuración discursiva, la educación popular, la cual

se constituye como un campo complejo de articulaciones múltiples cuyas prácticas entrecruzan demandas provenientes de diversos grupos de la sociedad civil y sujetos sociales (indígenas, migrantes, mujeres, sectores urbano-populares, infancias vulnerables, etc.), resultando configuraciones socio-históricas y culturales particulares (Puiggrós, 2013, p. 20).

El eje articulador del campo de la educación popular se conforma por propuestas educativas construidas desde abajo que se legitiman por la capacidad que tienen los actores sociales de sostener proyectos educativos que recuperan un proyecto más amplio que se relaciona con una vida digna y justa.

En este tenor, “la tensión entre educación popular e instrucción pública aparece como una operación hegemónica cuyas hendiduras permiten la emergencia de las alternativas” (Puiggrós, 2013, p. 20) que, como proyectos político-pedagógicos, se inscriben dentro o fuera de los sistemas educativos desde posiciones contrahegemónicas que se instalan en el escenario social para sostener desde otro posicionamiento la formación de los sujetos.

Una característica de las alternativas pedagógicas es que surgen en territorios donde los colectivos sociales cobran conciencia de su realidad y, como inédito viable, construyen una ruta de trabajo distinta al posicionamiento hegemónico. De esta manera, sostienen como presente y proyecto una educación liberadora (Freire, 1982).

Entre los trabajos que nutren el campo de las alternativas pedagógicas en territorios indígenas de México, encontramos a la telesecundaria Tetsijtsilin, que surgió en la sierra nororiente de Puebla en 1979 como propuesta que, si bien trabaja el currículo nacional, recupera la lengua náhuatl y las prácticas sociales y productivas de la comunidad (Mantilla, 2018; Morales, 2012).

Otro proyecto destacado es T'arhexperakua (creciendo juntos) de las escuelas p'urhepechas de San Isidro y Uringuitiro, que dio inicio en 1995 y partió del interés de los profesores/as de crear una educación pertinente para el estudiantado. Para ello, conformaron un equipo con investigadores e investigadoras de la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, y realizaron una investigación-acción colaborativa a fin de emplear “la lengua materna de los alumnos como instrumento principal para el desarrollo de competencias y el acceso al conocimiento escolar” (Hamel et. al, 2016, p. 54). Con ello lograron en sus estudiantes un bilingüismo aditivo y definieron un currículo que articula los saberes comunitarios con lo estipulado en el plan de estudios oficial.

La Escuela Zapatista, que nació tras el movimiento indígena chiapaneco en 1994, es otra alternativa pedagógica que sustenta una perspectiva comunitaria y decolonial, al recuperar los conocimientos ancestrales en relación con el pensamiento

contemporáneo libertario para formar “generaciones en la práctica de la autonomía y el autogobierno para conservar su dignidad indígena” (Silva, 2019, p. 109), desde la transmisión de conocimientos y visión del mundo propios con una fuerte crítica al modelo económico hegemónico y a las relaciones de desigualdad imperantes.

También en Chiapas, Gaché y Bertely realizan un equipo de trabajo con la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México y Educadores Independientes (tseltales, tsotsiles y ch’oles) a partir de la motivación que el movimiento zapatista de 1994 había generado. Estos profesores implementaron en sus escuelas el método inductivo intercultural, que parte de “las actividades sociales que las y los habitantes de una comunidad indígena realizan en el territorio comunitario a lo largo de las diferentes temporadas del año” (Sartorello, 2016, p. 126). Posteriormente, estos docentes comunitarios formaron en el citado método a otros profesores indígenas de entidades como Puebla, Michoacán y Oaxaca.

Kalnemachtilyan, experiencia educativa en Cuetzalan, Puebla, surgió en 2006 como proyecto de la Unión de Cooperativas Tosepan Titataniske para formar a sus niñas y niños como indígenas, campesinos y cooperativistas con base en un programa que articula saberes propios con los del currículo nacional. En esta escuela “se aprende haciendo, recuperando los saberes locales y formas de transmisión comunitaria, aspectos relacionados con la intraculturalidad. Pero también es una experiencia que explora procesos al abrirse al contexto local y universal, con prácticas en el campo, en la comunidad y en el aula” (Franco et al., 2023, p. 34).

También tiene relevancia el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PETEO) de 2012, el cual recupera “los conocimientos, los saberes pedagógicos y comunitarios, a través de la conducción colectiva de programas y proyectos para lograr una educación integral” (IEEPO y SNTE 22, 2012, p. 12).

El PTEO se centra en la defensa de las comunidades indígenas y el derecho a la diferencia cultural. Su base teórica es la Teoría Crítica y la Pedagogía Liberadora con enfoque comunitario de interculturalidad, para transformar la educación de forma crítica, reflexiva y popular. Su estrategia didáctica es la metodología de proyectos, para trabajar Lenguaje y Comunicación, Vida Matemática, Interacción con el Mundo, Vida Recreativa y Desarrollo de la Identidad (Quiroz y Velázquez, 2020, p. 43).

Estas experiencias educativas en contextos indígenas, junto con otras, crean un campo pedagógico que, con el transcurso del tiempo, se consolida. Los aportes se dan tanto en el diseño como en la operación de planes, programas educativos y materiales didácticos, lo que permite conformar investigación básica y aplicada para mostrar la producción-operación *in situ*, y advertir las problemáticas que atienden, aportes, modelos y propósitos.

Desde esta construcción de lo educativo, abrimos el debate en torno a considerar a Tetsijtsilin como alternativa pedagógica inscrita en el campo de la educación popular, cuando la NEM, que se posiciona desde el Estado, sostiene un proyecto fundante, con grandes similitudes, un discurso que, como señala Zysman (2013), en el caso de la educación de adultos en Argentina de los años sesenta, “el discurso educativo hegemónico se reorganizó produciendo una nueva forma articuladora que recuperó parte del discurso de la educación popular, pero dejó afuera muchos otros elementos” (p. 119).

En el caso de Tetsijtsilin, lo alternativo le permite legitimidad social y articulación comunitaria, desde un proyecto campesino e indígena, con saberes y procesos que comprenden una visión epistemológica nahua. Con ello, es capaz de situarse como un ente político frente al proyecto hegemónico instituido. Una *alter-nativa* (Da Costa y Medina, 2016) que desde la frontera de lo hegemónico disloca y tensa a la educación pública para abrirle posibilidades de transformación.

## **DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA**

Respecto a la metodología que empleamos, para comprender lo alternativo de Tetsijtsilin, en relación con la NEM, trabajamos desde el enfoque cualitativo. Llevamos a cabo una investigación documental al “basar la construcción metodológica en una revisión indicativa. Realizamos una búsqueda y selección de documentos oficiales y revisión bibliográfica” (Franco, 2021, p. 7) que nos permitió efectuar un análisis sistémico. Esta metodología contribuyó a “la búsqueda, procesamiento y almacenamiento de la información contenida en los documentos, y la presentación sistemática, coherente y suficientemente argumentada para una nueva información (Tancara, 1993, p. 94), la cual se basó en la revisión del Plan de Estudios de Educación Básica 2022 y de diversos materiales bibliográficos que nos ayudaron a conocer el proyecto educativo de Tetsijtsilin para un análisis sistémico.

De manera colateral al trabajo documental, efectuamos observación de campo en la telesecundaria Tetsijtsilin, donde, además, fue posible dialogar con la directora, el agrónomo-educador a cargo de las áreas productivas y una estudiante de la institución sobre el origen de la escuela, sus actores sociales, estructura, organización, problemática y retos.

## **SUSTENTO TEÓRICO SOBRE LA CONFIGURACIÓN DE ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS**

El entramado teórico que nos permite situar y problematizar nuestro tema de estudio se inscribe en los posicionamientos del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectivas en América Latina (APPeAL), del que recuperamos las nociones teóricas de educación popular y alternativas pedagógicas, que articulamos a las nociones de inédito viable e interculturalidad crítica.

Posicionada en los postulados de Freire, la educación popular en América Latina “tuvo capacidad de dislocar el discurso tradicional que quedó desde entonces puesto en cuestión... [con ello] los elementos disponibles en la educación popular establecieron una nueva articulación discursiva” (Rodríguez et al., 2013, p. 166), que instaló otro tipo de episteme histórico-política del acto educativo, que ahora se nutrió de otros posicionamientos teóricos relevantes, como la decolonialidad y la interculturalidad crítica, que permiten entender, cuestionar y transformar la realidad educativa.

De esta manera, pensar la educación popular nos remite a un tipo de educación que realizan agentes educativos, en relación directa con la comunidad, con el interés de sostener y atender la demanda social de educación pertinente, cuyo eje de formación es el sujeto crítico. Como proceso político-pedagógico, se deconstruyen

formas instauradas de los saberes para analizar los talentos de colonialidad instaurados. Con ello, los educandos-educadores entienden su realidad para transformarla. En este sentido, la educación popular

Reconoce la politicidad del hecho educativo. Así, discute la pretensión de neutralidad de los saberes y del proceso pedagógico que circula en el discurso educativo hegemónico y pone en tensión la visión del fracaso escolar como producto individual [...] se promueve la formación de subjetividades reflexivas, críticas, participativas y transformadoras; se busca como último fin, la construcción de un sujeto popular consciente de su situación de exclusión y marginación, y protagonista en la transformación de su contexto social (Abritta, p. 2013, p. 147).

Desde la línea crítica, la educación popular alternativa tiene cinco aspectos que la constituyen: el intercambio permanente entre educador-educando en el proceso educativo; recuperación de los saberes de las culturas subordinadas y cuestionamiento de las jerarquías culturales; lo común se plantea no como forma de homogeneizar, sino como una novedad dinámica surgida del aporte diverso de los particulares; la transformación de la escuela al articularse con la dimensión popular; y la organización de la formación para el trabajo desde un posicionamiento político, no tanto económico (Rodríguez et al., 2013).

Se menciona “educación popular alternativa”, con ello aparece *alternativa* como adjetivo que califica e imbrica a la educación popular con carácter de posibilidad, como construcción distinta a los procesos educativos hegemónicos, algo que tiene un carácter desestructurador (en mayor o menor medida) que permite que se transforme lo educativo. Esto se da en la arena de lo político, donde se genera conflictividad, al posicionar lo nuevo; es decir, desde el juego discursivo de “la dimensión de antagonismo constitutiva de las sociedades humanas” (Mouffe, 2011, p. 16), en las que la construcción de proyectos sociales-educativos comunitarios se sostiene por la agencia del colectivo al situarse en la arena de lo educativo:

Lo alternativo no puede concebirse fuera de lo hegemónico, ya que tiene como referente lo institucionalizado y puede surgir en el marco de las propias organizaciones o al margen de las mismas; se expresa por medio de las expectativas y experiencias de los sujetos que reelaboran los saberes, producen, circulan y transmiten nuevas ideas que impactan de una u otra manera la realidad. De ahí que los sujetos generen procesos alternativos que se articulan en la sociedad con prácticas y saberes orientando transformaciones que marcan límites a lo instituido y lo reconfiguran (Gómez-Sollano, 2012, p. 208).

El papel que tienen las alternativas pedagógicas de *reconfigurar* tiene importancia por su papel movilizador de la estructura. Las alternativas como tramas sociales inéditas, pero posibles, dislocan lo instituido, lo que permite pensar la educación como práctica de la libertad a partir de la praxis y reflexión que facilita actuar sobre el mundo (Freire, 2009) y situarse en él con la responsabilidad de transformarlo.

En este sentido, es necesario remitirnos a la historia para reconocer, en el caso de América, los procesos de negación del ser, saber y hacer instituidos históricamente. Desde esta condición, las pedagogías propias (liberadoras y alternativas) deconstruyen los discursos hegemónicos para construir desde diferentes referentes la comprensión del mundo y la manera de situarnos en él.

En este ejercicio reconocen que, históricamente, la constitución poblacional diversa en nuestro territorio fue sometida y homogeneizada por los colonizadores que impusieron una visión totalizadora a partir de cánones externos que redujeron, en una posición

unívoca y en desventaja, la diversidad poblacional en el territorio. “La original diversidad, quedó reducida en una sola identidad: indios, identidad racial, colonial y negativa ...[que] implicaba el despojo de su lugar en la historia de la producción cultural de la humanidad” (Quijano, 2014, p. 801). Con ello, paradójicamente se contuvo, caracterizó y significó hasta nuestros días la diversidad cultural debido a que se fraguó y condensó como determinantes regulatorios la colonialidad del poder, el capitalismo y el eurocentrismo (Quijano, 2014, p. 793), instalados de manera singular en la multiplicidad de contextos, con evidentes tensiones y resistencias.

En este escenario, la violencia epistémica predominó al posicionar como patrón de referencia el eurocentrismo y, con él, instaurar la colonialidad del poder –jerarquía racial y sexual–, del saber –eurocentrismo como perspectiva única del conocimiento que organiza el marco científico y académico–, del ser –inferiorización, subalternización y deshumanización– y de la madre naturaleza y la vida misma –naturaleza-sociedad– (Wash, 2008), lo que propicia desigualdad y exclusión. Con ello, se originó que América Latina fuera la región más desigual del mundo.

En el ámbito educativo, la colonialidad del saber penetró el currículo del cual se eligen los conocimientos y valores válidos para la formación de los estudiantes, y quedaran fuera los saberes de los pueblos originarios, saberes sometidos, “descalificados como no conceptuales, saberes por debajo del nivel del conocimiento o de la científicidad exigidos, pero paralelo o marginal” (Foucault, 2006, p. 21).

Con ello, se instauró una racionalidad que normó identidades, proyectos y devenires, y soterró visiones del mundo y saberes propios. La escuela como institución que sostiene discursos sociales y culturales contribuyó a “reprimir y subalternizar esas formas culturales y propuestas pedagógicas” (Rodríguez, 2015, p. 12), en aras de la construcción y consolidación de los Estados nacionales y, posteriormente, en abierta subordinación a las estructuras económicas mundiales.

En contraparte, al ritmo imparable de la racionalidad tecnócrata, el enfoque decolonial permite situar desde otro registro la realidad social de los sometidos, y reconocer un “Sur epistemológico compuesto por muchos sures epistemológicos que tienen en común el hecho de que son saberes nacidos en las luchas contra el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado” (De Sousa, 2018, p. 29). Desde este planteamiento, la educación popular es el espacio social que desde el sur crea un discurso otro, que reivindica al sujeto histórico y transmite saberes que permiten a los educandos-educadores pensar-se como sujetos capaces de transformar su realidad.

“La inflexión decolonial como paradigma Otro no solo busca problematizar la colonialidad del saber, también busca contribuir a hacer posibles otros mundos desde intervenciones decoloniales que comprenden las diversas dimensiones de la existencia” (Navarro, 2020, p. 56). Así, los espacios de formación desde la inflexión decolonial representan desde su propia dimensión histórica, ética y política transformar el devenir.

Desde las epistemologías del Sur, “el objetivo es posibilitar que los grupos sociales oprimidos representen al mundo como propio y en sus propios términos, para cambiarlo según sus propias aspiraciones” (De Sousa, 2018, p. 29), cuestión viable con base en una educación liberadora sostenida por un proyecto educativo producto de la reflexión y renovación desde las condiciones de posibilidad de los colectivos.

Esto nos lleva a plantear la interculturalidad crítica como eje rector para desmontar relaciones de poder y saber instaladas en las acciones educativas y sociales, y reconocerla como un proceso político en construcción:

Proceso y proyecto social y político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas [...] implosión desde la diferencia en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto; para reconceptualizar y refundar estructuras que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir (Walsh, 2008, pp. 140-141).

Para lo anterior se necesita poner en común el espacio de la palabra y, con ello, comprender la realidad desde la diferencia y singularidad a fin de construir el presente y el devenir en un ejercicio de traducción intercultural, que entendemos como “dimensión del trabajo cognitivo que contribuye a convertir la diversidad epistemológica y cultural en factor de capacitación favorable que fomenta la articulación entre las luchas contra el colonialismo, el capitalismo y el patriarcado desde las diferencias y promueve el consenso básico (De Sousa, 2018, p. 56).

En el ámbito educativo, donde se ha instalado la interculturalidad institucional, es importante advertir la necesidad de posicionar la interculturalidad crítica y sostener que la educación permite formar a los sujetos para la vida buena, y los sitúa frente a su historia para que sean agentes de su devenir. Como sostiene Freire (1973), “el trabajo en las comunidades debe ser dialógico y jamás puede ser disociado de las condiciones existenciales, de la visión cultural y de las creencias” (p. 103). Los saberes que de forma cotidiana se producen, recuperan, comparten y circulan en la escuela-comunidad debieran dar sostén al sentido educativo de cada institución. Esto, desde “una visión epistemológica, ética e incluso política sobre la forma en que construimos conocimiento y afecto en los escenarios educativos, sobre las apuestas comunitarias y sociales de los sujetos con los que interactuamos” (Arroyo, 2016, p. 52) para sostener un mundo posible, como proyecto liberador que incida en el ejercicio pleno del acto reflexivo, dialógico y esperanzador.

Reconocer a la educación como acto formativo consciente, organizado y liberador (cfr. Freire, 1987) permite comprender que el conocimiento que se transforma en conciencia se sitúa en una realidad sociopolítica encaminada al bien común (Zemelman, 1999). En este acto, los colectivos populares toman conciencia del aquí y ahora como construcción epistémica y, desde la expectativa de transformar la vida trascienden la realidad de opresión, gestan un inédito viable (Freire, 1982, 2018) que traspasa las situaciones límite para transitar a otros horizontes posibles. “Utopía freiriana inscrita en la esperanza que permite pensar lo inédito, en los lindes de lo viable, de lo factible” (Rojo, 1996, p. 3).

Freire (1982) refiere desde las situaciones límite, que son el margen real donde empiezan todas las posibilidades de transformación, se comprende la realidad que se vive, como un acto de conciencia que nos sitúa en el horizonte de la esperanza. Así, esa percepción del ya no más nos permite la construcción del inédito viable, como praxis que imbrica reflexión para diseñar la tarea sustantiva que se ha de realizar, “como algo definido a cuya concreción se dirigirá la acción” (Freire, 1982, p. 121). De esta manera, la situación límite deja de ser el contorno infranqueable y se proyecta una transformación real de liberación, que permite el tránsito de ser al ser más.

Considerando la interculturalidad como devenir, el inédito viable se presenta como aspiración real, sostenida desde el vínculo pedagógico, como promesa que se crea como posibilidad de trascender la situación límite que se advierte como determinante histórico, que sujeta, hacia la construcción de algo definido; así, el inédito viable es “recurso imaginativo que proyecta el futuro posible a partir de la desconstrucción crítica del presente” (Rojo, 1996, p. 3), al reconocerse un percibido destacable que solo se puede transformar desde la acción liberadora (Freire, 1982, 2018).

En este sentido, la aspiración educativa permite el tejido social por su horizontalidad y reconocimiento de las pautas culturales de los actores educativos, aspecto imbricado en la educación popular. La interculturalidad crítica y el inédito viable, articulados a la educación popular y a las alternativas pedagógicas, nos permiten situar, problematizar, historizar y advertir las condiciones de producción de la telesecundaria Tejsijtsilin y reconocer su constitución precaria y abierta frente a la NEM.

## **LA NUEVA ESCUELA MEXICANA INSCRITA EN LA REFUNDACIÓN NACIONAL**

En medio de las disputas por la educación y las tensiones entre diferentes agentes sociales y económicos cupulares, a partir de un cambio de régimen (2018-2024) que se posiciona desde la izquierda, se construye en México una propuesta educativa diferente a las reformas suscitadas con anterioridad. Esto encierra la necesidad de transformar el sentido de cómo educar y erradicar la narrativa impuesta en un giro epistémico que plantea la NEM, que tiene como principio el humanismo.

Como antecedente de la NEM, encontramos en las últimas reformas educativas (desde 1992, con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica hasta la Reforma Educativa de 2017), la consolidación de un discurso neoliberal que plantea una educación de calidad desde la racionalidad tecnócrata, y tiene como enfoque la eficacia y la eficiencia, al sostener, como es común desde esta mirada global, que “el profesor cosmopolita ideal tiene que maximizar la utilidad del sistema escolar” (Popkewitz, 2015, p. 431).

Para este cometido, se puso al centro la evaluación de los resultados de las escuelas, maestros y estudiantes a través de mediciones con indicadores unívocos, al funcionar “una tecnología de supervisión y control en el marco de un sistema [...]. Lo que importaba era la verificación del avance de cada parte en referencia a las metas, no explicaciones profundas” (Aboites, 2012, p. 61).

Como contraparte, la NEM formula un nuevo currículo. Este proyecto educativo radicalmente diferente recupera planteamientos de la escuela rural mexicana, con derroteros del momento actual, y recupera propuestas, exigencias y alternativas de grupos contrahegemónicos a los regímenes anteriores. Así, elabora un currículo que “busca garantizar la escolaridad, el aprendizaje, la continuidad de la formación de las y los estudiantes, así como su participación en relaciones pedagógicas que tengan como finalidad posicionar la dignidad humana como núcleo fundante de otros derechos” (SEP, 2022, p. 6).

El Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica tiene como enfoque teórico la pedagogía crítica, además de que hace referencia a la decolonialidad y la interculturalidad crítica y pone a la comunidad al centro como espacio donde se sostiene la

vida en común y el proyecto educativo. “Se plantea el currículo desde la diversidad, y el aprendizaje como hecho histórico-contextual. Los saberes constituyen un lazo social que reconoce el lugar que ocupan los sujetos en la comunidad” (SEP, 2022, p. 8).

Este plan de estudios irrumpe en el discurso que se generó desde la conformación histórica reciente de la educación en México, que devino en una estructura jerárquica y centralista, que determinaba planes, programas, libro de texto, exámenes nacionales para medir logros, e incluso horarios para trabajar las asignaturas. Frente a esto, desde una justificación crítica, la actual administración tomó otro derrotero y planteó una autonomía curricular que da libertad a los docentes para trabajar proyectos educativos a partir del aprendizaje situado:

La nueva escuela mexicana reconoce que el ejercicio de la enseñanza se basa en la autonomía curricular de las maestras y los maestros para decidir sobre su ejercicio didáctico, los programas de estudios y para establecer un diálogo pedagógico con las y los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando la composición de la diversidad de sus grupos, el contexto en el que viven, sus trayectorias formativas, su propia formación como docente, así como su compromiso para hacer efectivo el derecho humano a la educación de las niñas, niños y adolescentes (SEP, 2022, pp. 18-19).

Con ello, cambió el papel del docente porque adquirió la responsabilidad del proceso educativo, al mediar entre los estudiantes y el objeto del conocimiento a partir de situaciones propias del entorno social próximo. Por otro lado, los estudiantes son parte activa de su aprendizaje porque aprenden a problematizar su realidad y, con base en ello, construyen sus aprendizajes.

El colectivo educativo como agente social tiene la posibilidad de organizar y determinar los procesos pedagógicos, al considerar que “el autogobierno permite el despliegue más libre de sus acciones y del actuar común, dentro de los límites de las reglas de justicia que la sociedad se impone a sí misma” (SEP, 2022, p. 14). La autonomía curricular es plena, pues se hace referencia al autogobierno. Cuestión por demás inédita en el trabajo de las escuelas, que funcionan a partir del control de las estructuras jerárquicas de la SEP. En tal sentido, la escuela es

un espacio en el que se articula la unidad nacional desde su diversidad, en donde se hospedan y dialogan las ciencias, la cultura universal, las culturas ancestrales, las lenguas, los valores, los saberes, las costumbres, clases, géneros e identidades de todas y todos aquellos que acuden a este espacio universal de socialización (SEP, 2022, p.11).

Este es un espacio abierto a la diversidad, parte del entramado social en que se sitúa, donde prácticas, cosmovisiones y valores comunitarios se recuperan para el proyecto de formación del estudiantado; de esta manera, los saberes que habían sido sometidos por las prácticas hegemónicas de poder se pretenden instalar en el discurso educativo para formar en libertad y democracia, ya que “la escuela debe encarnar el proyecto de educar y empoderar a todos. Como proyecto fundador de nuestra democracia” (Meirieu, 2019, p. 22).

Para ello, se estructuró un currículo integrado, es decir, que responde a la naturaleza, en la cual los sujetos adquieren los conocimientos para la vida, con “diferentes niveles de concreción y articulación –del plan de estudios, los programas de estudio y los libros de texto–, que busca aterrizar las intenciones educativas de las diferentes fases y grados de la educación básica” (SEP, 2022, p. 8).

Como parte del currículo, se trabajan los ejes articulatorios: inclusión, pensamiento crítico e interculturalidad crítica, que de manera transversal sostienen una visión de justicia social y dignidad de las personas y los pueblos, en pos de la construcción de un Estado nacional equitativo, incluyente y respetuoso de los saberes comunitarios y los conocimientos universales.

Esta propuesta en construcción, a pesar de recuperar planteamientos de la pedagogía crítica (liberadora) y de los grupos educativos más radicales del país y de quienes crearon alternativas pedagógicas (frente a las anteriores propuestas nacionales hegemónicas y unívocas), en su transmisión y prácticas administrativas mantienen las formas jerárquicas en que se plantearon a los maestros/as las reformas educativas en México. Esta imposición constituye un oxímoron frente a la autonomía curricular a la que hace referencia.

Además, para este trascendente proyecto educativo, no se cuenta con presupuesto económico destinado a cada escuela, que permita formar a sus docentes según las necesidades existentes; adquirir materiales didácticos, bibliográficos y digitales que garanticen igualdad de oportunidades y se aminore la brecha digital; y pagar a educadores comunitarios que se integren al proyecto escolar, entre otras demandas que surgen cuando pensamos en autonomía curricular.

## **TETSIJTSILIN, LA ALTER-NATIVA COMO HORIZONTE DE SENTIDO**

La telesecundaria Tetsijtsilin se ubica en San Miguel Tzinacapan, en la sierra nororiental del estado de Puebla, México. Esta comunidad rural es junta auxiliar del municipio de Cuetzalan del Progreso y, “después de la cabecera, es el lugar más poblado, con 3417 habitantes” (INEGI, 2021b, p. 138). El nivel de escolaridad de su población es de 8.7 años y tiene un 6.9% de analfabetismo. En relación con el servicio educativo, Tzinacapan cuenta con tres preescolares (dos de educación indígena y uno del Cosejo Nacional de Fomento Educativo, dos primarias generales, una telesecundaria (Tetsijtsilin) y un bachillerato general (Pueblos América, s.f.).

En el lugar habita población náhuatl. El censo del 2020, registra que el 98.62% de la población se asume como indígena y, de ella, el 81.62% es hablante de una lengua indígena (náhuatl), con diferentes niveles de apropiación y uso. Más allá del grado de conocimiento que las personas tienen del náhuatl, consideramos que es una cifra por demás alta, ya que, a nivel municipal, el 69.37% habla una lengua indígena; en el estado, el 9.87% (INEGI, 2021a) y en el país, el 6.10% (INEGI, 2022). Esto nos muestra que es un territorio que, de manera comunitaria, mantiene su identidad étnica, y la lengua náhuatl sigue siendo importante vehículo de comunicación, incluso cuenta con un medio de difusión: la radio comunitaria Tzinaka 104.9 FM, que transmite en lengua náhuatl por jóvenes de la comunidad.

En Tzinacapan se mantienen prácticas sociales y visión del mundo propias y diversas de los poblados indígenas. Allí, el día a día conforma comunidad, desde el vínculo dinámico de sus habitantes a través de la pertenencia al territorio como espacio cultural, donde se ejercita la comunalidad, que podemos entender desde:

La energía subyacente y actuante entre los pobladores y de éstos con todos y con cada uno de los elementos de la naturaleza. Quiere decir que cuando hablamos de organización, de reglas, de principios comunitarios, no estamos refiriéndonos sólo al espacio

físico y a la existencia material de los seres humanos, sino a su existencia espiritual, a su código ético e ideológico y, por consiguiente, a su conducta política, social, jurídica, cultural, económica y civil (Díaz, 2001).

Desde la comunalidad, es decir, desde la esencia y pertenencia a la vida comunitaria, se reconocen como principios existenciales “la Tierra, como Madre y como territorio, el consenso en asamblea para la toma de decisiones, el servicio gratuito, como ejercicio de autoridad, el trabajo colectivo, como un acto de recreación y los ritos y ceremonias, como expresión del don comunal” (Díaz, 2001). Con ello, Tzinacapan se reafirma como poblado campesino, indígena y artesano que participa activamente en la vida regional con base en su identidad étnica, que se define y transforma a partir de lo contemporáneo y las relaciones con la alteridad como parte de los procesos intra- e interculturales que se generan en la cotidianidad.

Podemos señalar entre sus prácticas sociales

las fiestas comunitarias colectivas, con sus funciones míticas, rituales y simbólicas vinculadas con la identidad, además de otras festividades religiosas más personales como bautizos, casamientos que implican convivencia, el trabajo solidario, la ayuda mutua, la vida cotidiana que generan reciprocidades, compadrazgos y un entramado de vínculos que fortalecen el tejido social (Herrera, 2018, p. 79).

En los años setenta, San Miguel Zinacapan experimentó, con el acompañamiento de agentes sociales externos (universitarios y religiosos), prácticas de reflexión, que lo llevaron a crear proyectos productivos, culturales y sociales para lograr la vida buena en comunidad. Esto generó el Programa de Reanimación y Desarrollo (PRADE).

Es interesante el vínculo que crearon los pobladores de Tzinacapan (entre tensiones y contradicciones) con agentes externos, ya que la comunidad se caracteriza por realizar prácticas comunitarias que delimitan su identidad étnica, es decir, de acuerdo con Bartolomé (2004), los pobladores se identifican con estructuras étnicas que asumen y transforman como parte de su reconocimiento existencial, social y cultural, desde el nosotros, que les otorga “un sentido diferencial respecto a otros grupos sociales” (Bartolomé, 2006, p. 312). En este contexto, los sujetos que trabajan con ellos se integran (con sus diferencias), aprendiendo y respetando las prácticas sociales en procesos de intervención comunitaria consensuada.

En 1977 crearon como parte del PRADE el Centro de Estudios y Promoción Educativa (CEPEC), con actividades productivas agrícolas y artesanales, educativas (educación de adultos) y culturales (tradición oral en lengua náhuatl y teatro). Conformaron una reivindicación social, cuyo eje fue la educación popular situada en la vida indígena de sus participantes (Mantilla, 2018; Morales, 2012).

El CEPEC, en diversos espacios de la comunidad, trabajó proyectos que se fundamentaron en los principios de la educación popular, con un posicionamiento ideológico desde los visos freirianos, ya que sostuvieron “un proyecto político, una utopía, un horizonte de sentido [...] que remite a un horizonte de justicia e igualdad donde se pueda ser parte” (Rodríguez, 2013, p. 36).

El “ser parte” recuperó el sentido existencial de esta comunidad náhuatl, su identidad indígena y la persistente resistencia a la aculturación. Como práctica pedagógica, reflexionaron sobre su contexto histórico, su estar en el mundo y devenir en vínculo con la Madre Tierra. Una educación popular que imbricó lo comunitario y

los saberes indígenas para seguir siendo y transformando desde su capacidad de agentes sociales críticos, capaces de situarse en su momento histórico.

El proyecto del CEPEC permitió que dos años después, en 1979, se pensara como inédito viable en la educación de la población adolescente del lugar. Se ideó una escuela *alter-nativa*, incluyente, que dignificara y transmitiera los saberes propios, junto a los conocimientos curriculares y afianzara la comunalidad como forma existencial.

Ante la posibilidad administrativa que brindó la Secretaría de Educación Pública (SEP), al autorizar una telesecundaria en el lugar, se institucionalizó un proyecto propio dentro del sistema de telesecundarias: la escuela Tetsijtsilin –piedras que suenan– (Morales, 2012). Un proyecto alternativo a los procesos hegemónicos educativos instaurados por el Sistema Educativo Nacional. Este fue posible por el trabajo popular que se instauró en San Miguel Tzinacapan con actividades y gestorías de los profesores Gabriel Salom y Valerio López (ambos llegados a la comunidad), junto con el profesor Miguel Mora y el señor Ignacio Mendoza (originarios de Tzinacapan) (Mantilla, 2018; Morales, 2012).

Desde un inicio, sus gestores determinaron que este proyecto educativo estuviera inscrito en la estructura de la SEP (teniendo que acatar normas, lineamientos y el currículo nacional) para contar con el reconocimiento oficial. Desde esa estructura, idearon una telesecundaria alterna a la educación hegemónica a través de “tácticas intersticiales” (Buenfil, 2003, p. 389), que permitieron al colectivo escolar desarrollar un proyecto educativo que recuperara las prácticas sociales, la visión del mundo, los afectos y los saberes de la comunidad. Con ello se abre la institución educativa a los intereses de la población y lleva a cabo un proceso de decolonización de saberes.

Los enseñantes fueron profesores contratados por la SEP, quienes impartían el currículo oficial y tenían un vínculo con las familias de sus estudiantes y con la comunidad; los otros fueron los sabios de la comunidad con conocimientos valiosos que debían transmitir a las nuevas generaciones desde el ritual establecido en la escuela. Estos últimos fueron contratados por la propia escuela (Morales, 2012). Todos ellos conformaron el colectivo docente que, junto con padres, madres y estudiantes, dieron origen a esta *alter-nativa* educativa.

En la actualidad, la escuela es un sitio propio de la comunidad acorde con el trazo arquitectónico de Tzinacapan, lugar donde se ejercitan los saberes comunitarios, tanto en las aulas como en los espacios naturales. “Todas las áreas de su territorio son utilizadas como espacio del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Mantilla, 2018, p. 171). De esta manera, los conocimientos curriculares entran en relación con los conocimientos comunitarios a partir de diversas actividades de aprendizaje, en las que es posible el ejercicio de la comunalidad y la relación con la Madre Tierra.

La parte donde se potencia la alternatividad del proyecto es en las áreas productivas, en las comunidades de práctica y en el curso de lengua materna, en el que se recuperan saberes, haceres y valores comunitarios de manera sistemática a fin de que el estudiantado mantenga el amor a la tierra, se apropie de los saberes de sus ancestros y produzca en vínculo con la naturaleza.

Las áreas productivas sustentables son “el mariposario, el orquideario, área de compostas, hortalizas, invernadero, área de plantas medicinales, siembra de café, de

maiz y viveros” (Mantilla, 2018, p. 174), que están a cargo de un agrónomo exalumno de la institución. Estas actividades permiten que cada estudiante se vincule desde el valor cultural y relacional con la Madre Tierra con respeto y responsabilidad.

Las comunidades de prácticas: “danza, telar de cintura, carpintería, medios de comunicación, manualidades, corte y confección, artes plásticas, bordado, taller de ceras, arte local, banda de guerra, recreación artesanal, teatro, papel reciclado y música regional” (Mantilla, 2018, p. 175), movilizan en los estudiantes conocimientos comunitarios a través de la transmisión intergeneracional, al ser impartidos por expertos de la comunidad que van a la escuela a enseñar conocimientos desde las formas propias de acceder a esos saberes-haceres.

Por su parte, la enseñanza de la lengua materna es un taller que imparte un sabio náhuatl de la comunidad, quien, mediante la reflexión sobre la lengua, investigaciones sobre tradición oral, historia comunitaria y creación literaria, contribuye a la producción oral y escrita de la lengua y transmite la cosmovisión del pueblo de Tzinacapan. Así, también se realiza un legado intergeneracional y se vitaliza la lengua con la apropiación de esta por parte de las nuevas generaciones.

Las áreas productivas, las comunidades de práctica y el taller de lengua náhuatl son áreas educativas de irrupción contrahegemónica a la escuela instituida desde procesos coloniales-ilustrados, que tuvieron la función de transmitir conocimientos y visiones del mundo desde una única mirada civilizatoria que dejó fuera los saberes comunitarios, castellanizó y deploró ser campesino entre otras acciones insertas en procesos de dominación y exclusión ontoepistemológica. Este replanteamiento de la vida escolar respecto a los saberes que se transmiten, los enseñantes, los métodos de enseñanza y el uso de la lengua de herencia (instrumento de comunicación y aprendizaje) son los ejes de resistencia, lucha, posicionamiento disidente y libertario respecto a fundamentos que silenciaron y menospreciaron la cultura propia.

En la escuela se recuperan dos aspectos importantes en la transmisión. Uno, la transmisión de legado pedagógico, es decir, los enfoques en que se sustenta la enseñanza, y dos, la transmisión de saberes comunitarios. El primer aspecto refiere los postulados que se recuperan en este proyecto educativo, como la escuela rural mexicana, la escuela activa, la educación popular, la interculturalidad crítica y las formas de transmisión de los saberes de los sabios de la comunidad:

La escuela está inspirada entre otros principios y postulados, en la escuela rural mexicana, la enseñanza activa y la educación popular. Así como la decisión de promover la valoración de la lengua materna, que encuentran actualmente concurrencia con planteamientos teóricos como el aprendizaje situado, las comunidades de práctica y el enfoque intercultural (Morales, 2012, p. 26).

La constitución de esta alternativa se nutre de diversos principios pedagógicos para el diseño del plan de estudios junto a propuestas novedosas que surgen de la realidad socioeducativa. De esta manera, advertimos que se recuperan tradiciones pedagógicas a la vez que se construyen acciones ideadas en el marco de lo inédito como posibilidad y esperanza. Este tejido de la tradición y lo imaginado emana de principios políticos, filosóficos, sociales y comunitarios para la gran tarea de formar desde un posicionamiento de ruptura y rearmar a la escuela como espacio de lo público, lo común y lo compartido.

Respecto a la transmisión del legado comunitario, encontramos la enseñanza de la lengua náhuatl, las actividades artesanales, la agricultura, el trabajo comunitario y la cosmovisión náhuatl. Estas actividades, conocimientos y visiones del mundo no suelen enseñarse en las escuelas; sin embargo, en Tetsijtsilin representan prácticas diarias que crean cohesión entre el colectivo educativo y conforman un ethos institucional; se forma para situarse en el mundo con dignidad, en colaboración, para entender el mundo y vivir en él de modo sustentable y sostenible.

Recuperando los planteamiento de Da Costa y Medina (2016) respecto a lo vivido-construido, que deviene en experiencia, sostenemos que en el transcurso de tres décadas en la alternativa pedagógica que nos ocupa, “lo *potencial de la experiencia como acto* es lo que permite al imaginario producir inteligibilidad en las propias acciones sociales a las que se inscribe, así como en la transformación de vínculos y en las formas de aprehensión/configuración de realidades” (Da Costa y Medina, 2016, p. 116).

En la institución subsisten los principios que le dieron origen y se reconfiguran otros desde el diálogo intra- e intercultural, lo que permite edificar de manera comunitaria la acción social desde lo educativo, como institución de y para la comunidad en un proceso institucional-autogestivo, cuestión que imbrica lo instituido por la SEP, con procesos autonómicos comunitarios. Esto le otorga plena legitimidad; en este sentido, día a día la comunidad interviene socialmente en ella de múltiples formas y esta lo hace en el poblado, lo que produce una acción dialéctica en el entramado social.

En estas tres décadas, la telesecundaria impactó en los procesos educativos de las escuelas de la región. Otras instituciones recuperan prácticas educativas de Tetsijtsilin (el uso de la indumentaria tradicional, talleres productivos o artesanales y la enseñanza del náhuatl). Destaca, entre ellas, la escuela Kalnemachtloyan de la Cooperativa Tosepan Titataniske, que rescata parte del legado filosófico y pedagógico de esta experiencia alternativa desde su propio proyecto inscrito en la identidad indígena, cooperativista y campesina, y se potencia también como un proyecto alterno de gran calado educativo, desde su propia concepción y agentes sociales. La huella de Tetsijtsilin muestra el alcance que tiene por su legitimidad y pertinencia como un proyecto que se instituye en el campo de la educación indígena y de la educación propia.

## **TETSIJTSILIN ANTE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA**

Es relevante que Tetsijtsilin y la NEM retoman la herencia pedagógica del país en lo relativo al papel social de la educación, ya que recuperan un principio fundamental de la escuela rural mexicana: “Responder a las características propias del lugar en donde se estableciera” (Rangel, 2006, p. 170). Esto muestra la vigencia del legado pedagógico mexicano.

Respecto a la telesecundaria Tetsijtsilin, advertimos que abrió brecha junto a otros programas generados desde la herencia de la escuela rural mexicana (en el compromiso con las comunidades) y la línea de las pedagogías propias con base en el diseño de programas inscritos en la realidad e identidad comunitaria. Esta experiencia que se consolidó a partir de sus aciertos, retos, ensayos, contradicciones y reajustes da cuenta de una realidad fundacional, ligada a la lucha libertaria comunitaria y al análisis del presente. Como resultado, sitúa el devenir construyendo un inédito viable que mantiene la esperanza y la resistencia de los actores educativos/comunitarios.

Para reconocer las articulaciones y tensiones que se generan entre esta alternativa y la NEM, nos centramos en tres aspectos de análisis: uno, el origen del proyecto y la forma de situarse como parte del campo de las alternativas pedagógicas; dos, los agentes involucrados; y tres, la intención del proyecto. En principio estos aspectos nos sitúan en dos dimensiones: la macro- (nacional con influencia internacional) y la micro- (comunitaria-local, con influencia con el exterior).

#### *El origen del proyecto y la forma de situarse como campo*

Respecto al origen, Tetsijtsilin surge como parte de un proyecto de educación popular en un contexto indígena con fuerte identidad náhuatl que confronta prácticas coloniales, racistas y discriminatorias de pobladores mestizos de la región, quienes realizaban prácticas de explotación laboral y acaparamiento de insumos básicos. Por su parte, en las escuelas se castellanizaba y los contenidos educativos y discursos escolares denostaban los saberes locales y las prácticas campesinas e indígenas. En este contexto, la educación popular conforma prácticas políticas libertarias, reflexivas y de resistencia. Al generarse en San Miguel Tzinacapan una articulación de los pobladores con universidades y la iglesia de los pobres, se conforma un acompañamiento que deviene entre otros proyectos en la telesecundaria.

Así, Tetsijtsilin surgió como inédito viable a partir de un trabajo comunitario de educación popular articulado a una comunidad con una identidad indígena en proceso de concientización. Desde lo político cobra relevancia porque irrumpe y se enfrenta a formas unívocas de instaurar lo escolar y a la sociedad mediante una alternativa pedagógica que incluye en el currículo prácticas sociales y culturales propias. Desde lo político, es posible su consolidación porque aprovecha los intersticios de la estructura hegemónica para instaurar un proyecto contrahegemónico.

Lo anterior nos permite sostener que Tetsijtsilin y otras propuestas pedagógicas constituyen un campo de las alternativas pedagógicas en contextos indígenas, legitimado y consolidado *in situ* que recupera lenguas, prácticas y saberes propios. Además, ante un cambio de política a nivel nacional como la Cuarta Transformación, Tetsijtsilin se convirtió en uno de los referentes para el diseño de la NEM. De esta manera, el vínculo se observa en la recuperación en mayor o menor medida del enfoque, principios y modelo de trabajo empleados en esta telesecundaria.

Por otro lado, el plan de estudios de la NEM permite al colectivo académico de Tetsijtsilin analizar una propuesta orgánica con enfoques y aspectos educativos que se han construido desde diversos referentes para seguir aprendiendo e incluir, de manera reflexiva y situada, conocimientos generados por las luchas sociales de otros movimientos sociales y de los avances científicos, y ponerlos en diálogo con los postulados que sostiene el acto pedagógico de la institución y la comunidad.

#### *Los agentes involucrados*

Tetsijtsilin es resultado de un proyecto de intervención para transformar la realidad; es decir, “una práctica social crítica desde la que una colectividad tiende a la autodeterminación y a su mejora social [...] La intervención, desde el enfoque crítico, no puede entenderse sino es situándola en los contextos sociohistóricos, plenos de intereses humanos y valores donde ella se produce” (Sáez, 1993, p. 96). De esta

manera, desde la educación popular se interviene por los sujetos de la agencia, que, según Giddens (2011), tienen la capacidad de modificar o transformar los mundos sociales en los que interactúan a partir de la reflexividad.

La agencia se conforma en el caso que nos ocupa a partir de la colectividad. Desde el inicio, la colectividad tiene la responsabilidad de pensar, idear, construir, operar, sostener, defender y transformar un proyecto propio inscrito como inédito viable en los márgenes del proyecto hegemónico. Así, la autonomía, autodeterminación y responsabilidad sostuvieron la esperanza a pesar de las dificultades vividas.

En este caso, es pertinente reconocer la emergencia del proyecto como resultado del trabajo de los actores sociales: profesores, educadores comunitarios, padres de familia, estudiantes y exalumnos. En este sentido, la agencia en común es acto pedagógico fundacional y continuo que se transmite en el presente y por-venir.

Así, la telesecundaria es un espacio de intervención intra-, pero también con la comunidad como proceso dialéctico que da sentido al acontecer, y que está inscrito en el campo de lo político, donde se confronta y acuerda desde lo público, lo que compromete a los involucrados. Lo político permite (no sin conflictos) consensos desde abajo, cuestión que posibilita la autonomía y responsabilidad con los otros-nosotros.

Por ello, creemos que la divergencia entre Tetsijsilin y la Nueva Escuela Mexicana se da en los niveles de lo político cuando esto requiere que se tome la palabra para incidir en la vida social. En este sentido, son dos rumbos distintos, lo mismo que dimensiones y sujetos de lo educativo que determinan cada proyecto, uno a nivel local donde se involucran desde abajo los sujetos de la agencia para transformar su educación y el otro, el nivel nacional, donde lo político se establece desde las relaciones de poder instituidas y condensadas en el Sistema Educativo Nacional: grupos al interior de la SEP (los incrustados y los que aspiran transformarla), académicos de diversas ideologías y grupos políticos como el SNTE, la CNTE y sociedad civil (tanto de derecha como de izquierda), entre otros. Con ello, la participación de los colectivos escolares es menor y las decisiones en muchos aspectos es determinada desde arriba y en espacios de poder regionales (estatales y de sector).

Si bien el plan de estudios 2022 hace referencia a la autonomía curricular, esta se vio limitada cuando diferentes grupos de poder instaron a que la SEP construyera y desarrollara programas, materiales, libros de texto y guías de consejo técnico con la intención de seguir rigiendo las acciones de los docentes. Con ello, la agencia de los colectivos se desvanece. Esto representa un reto para esta telesecundaria, donde la autodeterminación (con la evidente articulación a los programas federales) debiera potenciar la tarea educativa.

### *La intención del proyecto*

América Latina es el continente más desigual del mundo y en él subyacen procesos sociales de despojo y explotación, producto de condiciones sociohistóricas que tienen como huella la colonialidad, la cual instauró lo que se legitima como saber, y excluyó otros conocimientos que sostienen sentidos de vida de pueblos enteros. Por ello, consideramos la importancia de la alternativa pedagógica que nos ocupa, ya que sus participantes recuperan, de acuerdo con Quijano (2014), “su lugar en la producción

cultural de la humanidad” (p. 801), en un acto pedagógico liberador. Esto lo logran desde la fuerza de la rebeldía organizada que hace posible la utopía de existir con dignidad (Enlace Zapatista, 2023). En este sentido, fraguaron como rumbo:

Ir más allá de los programas establecidos de las telesecundarias que son deficientes e inadaptados, conocer las inquietudes de los jóvenes; [...] establecer la relación comunidad-escuela, escuela-comunidad; establecer un programa de orientación educacional, vocacional y profesional para los jóvenes; perfil del maestro como investigador permanente, aprendiz y ejercitante de la lengua náhuatl, involucrado en el trabajo productivo (Almeida, 2010, en Morales, 2012, p. 25).

Esta alternativa da un giro epistémico en los intersticios de la estructura escolar. Para ello, el colectivo toma decisiones permanentes, emplea tiempo extraescolar y realiza mayores actividades, que además de rebasar lo instituido por la SEP, da otro rumbo al quehacer escolar, y en el devenir se ajusta y transforma.

La educación como práctica de la libertad es eminentemente acción política e ideológica (Freire, 2009); por ello, en el currículo de esta telesecundaria se inscriben saberes, métodos, prácticas sociales y uso de la lengua de herencia, esta última como instrumento de enseñanza, objeto de conocimiento e instrumento de producción cultural y artística. De acuerdo con Dolz et al. (2009), “son tres las finalidades en la enseñanza de una lengua: comunicar de manera adecuada, reflexionar sobre la comunicación y la lengua, así como construir referencias culturales” (p. 125). De esta manera, usan de forma coordinada tanto el náhuatl como el español en actividades académicas como modo de pensar y narrar su mundo.

Podemos concluir este aspecto reconociendo que la intención fundacional de Tetsijtsilin es esencial, porque marca el rumbo de la acción social y pedagógica del colectivo escolar, motor que desde la esperanza fortalece a todas y todos, quienes se empeñan con tenacidad en dar sentido a su escuela, donde todos aprenden desde los referentes, lengua y visión del mundo de los pobladores de San Miguel Tzinacapan junto con los referentes nacionales e internacionales. Así, forjan futuro con dignidad.

Respecto a la Nueva Escuela Mexicana, la intención fundacional de quienes la diseñaron fue “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. Consejo de la Unión, 2019).

Si bien el plan de estudios tiene como antecedente una consulta ciudadana, la está conociendo aún la base magisterial que es diversa en formación y prácticas pedagógicas. Los docentes se encuentran en proceso de apropiación de este proyecto nacional que se determinó desde arriba, pero recuperó formas de trabajo y enfoques de proyectos alternativos y enfoques académicos humanistas.

## **CONSIDERACIONES FINALES**

Al revisar tres aspectos sobre Tetsijtsilin y la Nueva Escuela Mexicana (el origen del proyecto y la forma de situarse en el campo de las alternativas, los agentes involucrados y la intención del proyecto), encontramos que ambas propuestas educativas se instituyen desde dimensiones diferentes (una micro- y otra macro-), lo

que determina que sus génesis tengan que ver con acciones de lo político como campo de pugnas y negociaciones: uno, desde el nivel de la intervención comunitaria ante la estructura educativa, y el otro, desde el diseño e implementación de una política pública de alcance nacional.

La contundencia del campo de las alternativas pedagógicas permite sostener la pertinencia de una educación nacional desde la diversidad y esto lo recupera la política educativa de la Cuarta Transformación en el Plan de Estudios de la Educación Básica (SEP, 2022). El proyecto educativo nacional que surgió por las consultas nacionales que realizó el gobierno y la participación de investigadores y expertos educativos rescata enfoques de las alternativas pedagógicas que se han consolidado. Así, sostenemos que alternativas como Tetsijtsilin tienen un papel movilizador de la estructura educativa nacional.

Reconocemos la importancia fundacional de las alternativas inscritas en condiciones de producción y en la agencia del colectivo capaz de pensar y diseñar otro rumbo de vida. En este caso, lo potencial fue crear una *alter-nativa* frente al proyecto hegemónico (inscrito en planteamientos neoliberales con raíz colonial), desde el locus de resistencia, utopía y esperanza. Con ello, el acto político se realiza desde abajo, lo que crea corresponsabilidad entre los participantes, cuestión que no tiene la misma fuerza en la base, cuando se crea por decreto. Sin embargo, el acercamiento epistemológico de las alternativas pedagógicas que cuentan con una historia de trabajo, y la educación pública actual, permite potenciar las propuestas existentes y que estas se apropien de manera reflexiva de planteamientos de otras luchas sociales que se incluyen en el programa actual, por ejemplo, los estudios de género, así como institucionalizar planteamientos del campo de las alternativas, lo que afianza los horizontes de posibilidad de lo educativo.

Consideramos, igual que Da Costa y Medina (2016), que “la experiencia de lo temporal, lo afectivo y del sentido del estar en mundos-vida, constituye y condensa huellas/marcas” (p. 116). Por ello, los más de treinta años de Tetsijtsilin son surcos que trazan sueños-realidades del estar siendo, desde la experiencia que contribuyó a representar y transformar desde los referentes comunitarios, es decir, “desde y en términos propios” (De Sousa, 2018, p. 29), el anhelo del mundo posible. Esta es la gran lección pedagógica.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aboites, H. (2012). *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia (1982-2012)*. UAM/CLACSO/ITACA.
- Abritta, A. (2013). Educación popular en organizaciones sociales. En L. Rodríguez (coord). *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina* (pp. 139-155). APPEAL.
- Arendt, H. (1993). *Between past and future*. Penguin Books.
- Arroyo, A. (2016). Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas. En V. Di Caudo, D. Llanos y C. Ospina. *Interculturalidad y educación desde el sur. Contextos, experiencias y voces* (pp. 47- 66). CLACSO. [https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20161004101819/Interculturalidad\\_y\\_educacion.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20161004101819/Interculturalidad_y_educacion.pdf)

- Bartolomé, M. (2006). *Procesos interculturales. Antropología política del pluralismo cultural en América Latina*. Siglo XXI.
- Bartolomé, M. (2004). *Gente de costumbre y gente de razón*. Siglo XXI.
- Buenfil, R. (2003). Lo político, la política y las tácticas intersticiales. En A. de Alba (coord.). *Filosofía, teoría y campo de la educación: perspectivas nacionales y regionales* (pp. 389-420). COMIE.
- Cámara de Diputados del H. Consejo de la Unión (2019). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*.
- Da Costa, L. y Medina, P. (2016). Entre telescopios y milpas construimos resistencia. Horizontes metodológicos en diálogo con niños y niñas nahuas en la sierra norte de Puebla. *Argumentos*, vol. 29, núm. 81, pp. 111-133. <https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/80/79>
- De Sousa, B. (2018). Introducción a las epistemologías del Sur. En P. Meneses y K. Bidaseca. *Epistemologías del Sur* (pp. 25-61). CLACSO. [https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181124092336/Epistemologias\\_del\\_sur\\_2018.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181124092336/Epistemologias_del_sur_2018.pdf)
- Díaz, F. (2001). *Comunidad y comunalidad*. Jornada semanal, 3 de noviembre. <http://www.jornada.unam.mx/2001/03/11/sem-comunidad.html>
- Dolz, J., Gagnon, R. y Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, núm. 21, pp. 117-141.
- Enlace Zapatista (2023). *Vigésima y última parte: el común y la no propiedad*. <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/2023/12/20/vigesima-y-ultima-parte-el-comun-y-la-no-propiedad/>
- Foucault, M. (2006). *Defender la sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Franco, M. (2021). *Política educativa hacia la población migrante. Un recuento necesario*. UPN.
- Franco, M., Cabrera, N. y Cruz, Ch. (2023). Hegemonía y alternativas pedagógicas en territorios indígenas. *Reflexao e Acao*, vol. 31, núm. 1, pp. 25-39. <file:///Users/marthafranco/Downloads/17625-Texto%20del%20art%C3%ADculo-88209-1-10-20231112.pdf>
- Freire, P. (2018). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2009) *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía, diálogo y conflicto*. Ediciones Cinco.
- Freire, P. (1982). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1973) *¿Extensión o comunicación? la concientización en el medio rural*. Siglo XXI.
- Giddens, A. (2011). *La constitución de la sociedad. Base para la teoría de la estructuración*. Amorrortu
- Gómez-Sollano, M. (2012). Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Recuerdos de observación y articulación conceptual. En M. A. Jiménez (coord.). *Investigación educativa. Huellas metodológicas* (pp. 193-218). Juan Pablos Editor.
- Hamel, R., Erape, A., Hernández, M. y Márquez, H. (2016). T´arhexperakua. Creciendo juntos. Investigación acción colaborativa entre maestros p´urhepechas, investigadores y estudiantes de la UAM para el desarrollo de una educación intercultural bilingüe. *Bricolage*, vol. 21, pp. 52-62.

- Herrera, B. (2018). La festividad tradicional de San Miguel Tzinacapan y su transformación como objeto de consumo por parte de los turistas. *Mitológicas*, vol. 33, pp. 71-92, file:///Users/marthafranco/Desktop/San%20michel%20.pdf
- Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) y Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE 22) (2012). Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca. <http://www.elorienten.net/home/wp-content/uploads/2014/05/pteo-2012.pdf>.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (2022). Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas. 8 de agosto. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP\\_PueblosInd22.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_PueblosInd22.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (2021a). *Panorama sociodemográfico de México*. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva\\_estruc/702825197711.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825197711.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (2021b). *Panorama sociodemográfico de México. Puebla*. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva\\_estruc/702825197940.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825197940.pdf)
- Mantilla, D. (2018). El impacto de la educación telesecundaria en México y su relación intercultural: el caso de la telesecundaria Tetsijtsilin en la sierra norte de Puebla. *Tla-Melaua. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 12, núm. 44, pp. 164-180. <http://dx.doi.org/10.32399/rtla.12.44.598>
- Meirieu, P. (2019). *Pedagogía: el deber de resistir*. UNIFE.
- Morales, C. (2012). Hacia una comunidad de práctica con enfoque intercultural: la escuela telesecundaria Tetsijtsilin en Tzinacapan, Cuetzalan, Puebla. *CPUE Revista de investigación Educativa*, núm. 14, pp. 18-43. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i14.28>
- Mouffe, Ch. (2011). *En torno a lo político*. Fondo de Cultura Económica.
- Navarro, S. (2020). *Discursos y prácticas de la educación superior intercultural. La experiencia de Chiapas*. CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20201124055040/Discursos-y-practicas.pdf>
- Popkewitz, T. (2015). La práctica como teoría del cambio. Investigación sobre profesores y su formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 19, núm 3, pp. 428-453. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18878/18372>
- Pueblos América (s.f.). *Tzinacapan*. <https://mexico.pueblosamerica.com/i/tzinacapan/>
- Puiggrós A. (2013) Enfoques de la educación latinoamericana en el siglo XXI. En L. Rodríguez (coord). *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina* (pp. 9-18). APPEAL.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En CLACSO. *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- Quiroz, E. y Velázquez, J. (2020). Modelo educativo 2016, entre el diseño y su implementación en Valles Centrales de Oaxaca. *RELAPE*, núm. 13, pp. 36-50. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/594/765>

- Rangel, A. (2006). La educación rural mexicana y la educación fundamental en los inicios del CREFAL. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 28, núm. 2, pp. 169-176. <https://revistas.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2006-2/contrapunto3.pdf>
- Rodríguez, L. (2015). *Paulo Freire. Una biografía intelectual. Surgimiento y maduración de la pedagogía del oprimido*. Colihue.
- Rodríguez, L. (2013) La elección categorial: alternativas y educación popular. En L. Rodríguez (coord). *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina* (pp. 25- 40). APPEAL.
- Rodríguez, L., Abritta, A., Fernández, M., Marengo, R. y Zysman, A. (2013). Educación popular y alternativas en Argentina. En M. Gómez y M. Corenstein. *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas* (pp. 165-199). FFL/DGAPA/UNAM.
- Rojo, A. (1996). Utopía freiriana. La construcción del inédito viable. *Perfiles Educativos*, núm. 74, pp. 1-10. <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/1996-74-utopia-freireana-la-construccion-del-in%C3%89dito-viable.pdf>
- Sáez, J. (1993). La intervención socioeducativa entre el mito y la realidad. *Pedagogía Social*, núm. 8, pp. 89-106.
- Sartorello, S. (2016). Política, epistemología y pedagogía: El métyodo inductivo intercultural en una escuela tseltal de chiapas, México. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, vol. 14, núm. 1, pp. 121-143. <https://liminar.cesmecha.mx/index.php/r1/article/view/427/424>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2022). Plan de Estudios de la Educación Básica 2022. México.
- Silva, C. (2019). La Escuela Zapatista: educar para autonomía y la emancipación. *Revista de Educación Alteridad*, vol. 14, núm. 1, pp. 109-124. [file:///Users/marthafranco/Downloads/2400-Texto%20del%20art%C3%ADculo-16377-4-10-20190315%20\(3\).pdf](file:///Users/marthafranco/Downloads/2400-Texto%20del%20art%C3%ADculo-16377-4-10-20190315%20(3).pdf)
- Tancara, C. (1993). Investigación documental. *Temas Sociales*, núm.17, pp. 91-106.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, núm. 9, pp. 131-152. <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1498/2032>
- Zemelman, H. (1999). *Reflexiones en tiempos de globalización. Reformas de Estado y reformas educativas. La crisis de las ciencias sociales*. CIAE.
- Zysman (2013). Educación popular, instrucción pública y alternativas pedagógicas. En L. Rodríguez (coord). *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina* (pp. 83-93). APPEAL.