



EDUCACIÓN INDÍGENA Y RESILIENCIA: EL CASO DE LOS/AS EGRESADOS/AS DE LA TELESECUNDARIA TETSIJTSILIN

MORALES ESPINOSA MARÍA DEL CORAL
ESCUELA TELESECUNDARIA TETSIJTSILIN
nanatzincoral@yahoo.com.mx

RESUMEN

La investigación muestra los factores personales, familiares y escolares que contribuyeron para que los/as egresados/as de la telesecundaria Tetsijtsilin, ubicada en Tzinacapan, Cuetzalan, Puebla no sólo se adaptaran a los contextos escolares adversos sino, además, superando las situaciones de adversidad y riesgo, derivadas de su condición social y étnica lograron la realización exitosa de sus proyectos de vida. Se analiza también de qué manera el modelo de intervención pedagógica con enfoque intercultural que esta escuela ha consolidado a lo largo de treinta años promueve procesos de resiliencia en sus jóvenes estudiantes.

Se trata de un estudio de caso representado por los/as egresados/as de la telesecundaria Tetsijtsilin de las generaciones 1982-2004. Para el análisis de los datos se realizó una triangulación teórica a partir de la cual se construyó el entramado argumental que caracteriza a las investigaciones con perspectiva etnográfica. El concepto de resiliencia se abordó desde un enfoque sistémico, en este sentido la familia, la escuela y la cultura se constituyeron en los referentes contextuales inmediatos.

Entre los hallazgos más importantes se encuentran la resignificación de los conceptos calidad y éxito, que son descritos por los/as egresados/as a partir de sus vivencias escolares, las cuales describen un ambiente positivo en la telesecundaria Tetsijtsilin que les permitió valorarse positivamente, desarrollar autonomía y forjar sentido de propósito y de futuro para lograr sus proyectos de vida.

Palabras clave: resiliencia, telesecundaria, valoración positiva, sentida de propósito y futura y proyecto de vida





INTRODUCCIÓN

El presente estudio de caso brindó la oportunidad de abordar los procesos personales de los/as egresados/as de la telesecundaria Tetsijtsilin, desde el enfoque de la posibilidad, es decir, reconociendo las capacidades personales y los recursos empleados de los ambientes más próximos para lograr sus proyectos de vida.

A pesar de que la resiliencia es producto de análisis conceptuales con referentes psicológicos y sociológicos, centrados casi exclusivamente en las capacidades individuales, este estudio de caso permitió explorar el impacto de la cultura y la etnicidad como factores que influyen en los procesos de resiliencia en una población culturalmente diferenciada. Desde esta perspectiva etnográfica, los aportes al tema son enriquecedores.

Una implicación obligada: etnicidad y pobreza

Uno de los hallazgos más importantes lo constituye el hecho de constatar que, aunque la resiliencia es observada en tanto la persona demuestra sus capacidades personales para resolver problemas, el proceso como tal “anuda constantemente un proceso íntimo con el entorno social” (Melillo, 2007: 73). La familia y la escuela se constituyen, en este orden, como los sistemas más determinantes durante el desarrollo personal del sujeto. Otros elementos como la cultura y el contexto histórico social también influyen, aunque de manera menos definitiva, en los procesos de conformación de expectativas y consolidación de proyectos de vida.

Las vivencias fueron narradas en función de la experiencia significativa de vivir en la pobreza. En este sentido, la gran mayoría de testimonios de los/as egresados/as pusieron de manifiesto el reconocimiento de la pobreza como un problema estructural que provoca, entre otras cosas, la exclusión de oportunidades y servicios como la educación, la salud y la vivienda digna, indispensables para una buena calidad de vida. Por otro lado, la mayoría de los/as participantes en los grupos focales experimentó, en diferentes etapas de su vida, sensaciones de desventaja que lejos de mermar su sentido de propósito y futuro, los alentaron con la aspiración para mejorar sus condiciones de vida.

El riesgo de vivir en la pobreza se acentúa en el caso de las poblaciones indígenas, debido a que a las relaciones de poder basadas en la diferencia de clase se suman la discriminación y la exclusión como resultado de la diferencia étnica. Sin embargo, las evidencias confirman que hay una reflexión profunda





en cuanto a la consciencia de estas relaciones de dominación, tanto de manera individual como colectiva.

Este estudio no acuñó el concepto de resiliencia como una capacidad lograda, eludiendo el reconocimiento de la problemática social como una forma de violencia estructural. Antes bien, hay en los testimonios de los/as egresados/as un reconocimiento puntual de que la situación de pobreza detona otras vivencias adversas y que el optimismo no es precisamente ni la única ni la mejor forma de superarlas.

Diferentes voces narraron frecuentes situaciones de desigualdad y subordinación, resueltas de manera consciente y digna a través de la reafirmación cultural e identitaria, lo que representa, finalmente, una expresión de resistencia colectiva. Precisamente, el recurrente señalamiento que hacen los/as egresados/as de los elementos y prácticas culturales que poseen los/as sanmiguelenses¹/as: lengua, vestido, danzas y organización tradicional, entre otras, y que “han perdido” las otras comunidades, o que nunca ha tenido Cuetzalan, que es el centro del poder económico y social, representa en el discurso y la práctica cotidiana una ventaja consciente e intencionada sobre “los otros”.

Los/as egresados/as de Tetsijtsilin reconocen las oportunidades que les ha otorgado el manejo eficiente de su lengua materna en sus formas oral y escrita; son conscientes de que este aprendizaje en Tetsijtsilin les ofrece ventajas por encima de otros nahua-hablantes de la región. Recientemente, se acreditaron los primeros 35 intérpretes en procuración de justicia en el estado de Puebla; del total de acreditados/as, ocho son nahua-hablantes de la variante dialectal de la región nororiental de Puebla, de ellos, cinco son oriundos de San Miguel Tzinacapan, cuatro de los cuales son egresados/as de la telesecundaria.

La identidad individual y colectiva de los/as egresados de Tetsijtsilin se puso de manifiesto en las constantes referencias a su pueblo, sus tradiciones y sus costumbres. Ello les ha proporcionado un fuerte sentido de pertenencia a la comunidad de Tzinacapan, lo que reditúa en seguridad y confianza para establecer relaciones interpersonales con “los otros” en igualdad de condiciones: “cuanto más afianzada esté la identidad cultural de un pueblo, mayor será su capacidad para afrontar la interculturalidad sin perder la esencia de lo que consideran propio” (Suárez, De la Jara y Márquez, 2007: 87). Esta es una de las razones encontradas con mayor peso y que se considera determinante para lograr la competencia social, es decir la capacidad para resolver problemas, buscar alternativas y consolidar el





proyecto de vida. ¿Cómo y cuándo se van conformando las expectativas personales y profesionales de los/as jóvenes egresados de la telesecundaria Tetsijtsilin?

Las experiencias compartidas en los grupos focales corroboraron que es en la etapa de la adolescencia cuando se fortalece la habilidad de planificar. Este proceso, que implica en primera instancia poseer un alto sentido de propósito y futuro, generalmente origina dos etapas subsecuentes, una de tipo simbólico, que refleja “el querer ser” y, otra, que “aterriza” las aspiraciones en una etapa más racional en la cual se valoran las posibilidades y oportunidades reales. Este proceso de reconocimiento, evaluación y opción de metas para consolidar el proyecto de vida requiere de características y capacidades personales.

En este estudio de caso, se encontró que la autovaloración positiva sustentada en la reafirmación de la identidad así como la resolución de problemas, que pusieron a prueba la autonomía de decisión y actuación, se constituyeron en los factores personales decisivos para la elección y consolidación del proyecto de vida de los/as egresados/as de Tetsijtsilin.

La escuela: mitigar los riesgos para fortalecer las expectativas

La etapa de la adolescencia que, como se sostiene, es trascendental para la configuración del sentido de propósito y futuro, fue vivida por los/as estudiantes durante su tránsito por la educación secundaria. Por ello, la escuela, en esta etapa juega un papel preponderante.

¿Qué factores de la vida escolar favorecieron en los/as jóvenes indígenas la motivación para la elección y consolidación de sus proyectos de vida? Las acciones escolares impulsadas en Tetsijtsilin gozan del reconocimiento de la gran mayoría de egresados/as, quienes en muchos casos consideran que su tránsito por la telesecundaria se constituye en la experiencia escolar más significativa. Destaca el gran valor que otorgan a los aprendizajes de habilidades para la vida, los cuales son adquiridos en las comunidades de práctica y que representan oportunidades concretas para mejorar, a corto y largo plazo, sus condiciones de vida sin abandonar la familia y la comunidad. Asimismo, la inserción de personas de la comunidad, expertas en saberes locales, es una estrategia educativa altamente valorada por los/as egresados/as, en cuanto permite la articulación entre los aprendizajes formales del currículo con los aprendizajes de la cultura propia.

Por otro lado, resulta significativo que la estructura, generalmente cerrada y rígida de la escuela, en Tetsijtsilin se caracterice por una dinámica red de agentes comunitarios y exalumnos/as que





participan activamente en la vida escolar. Tetsijtsilin logra crear un ambiente escolar propicio para desarrollar una participación efectiva durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; ello fue evidente al manifestar que el trabajo colaborativo, la solidaridad, el apoyo y el afecto contribuyeron a su proceso de formación personal y al reconocimiento de sus capacidades.

De manera recurrente, se hizo hincapié en que las acciones educativas en Tetsijtsilin no sólo son respetuosas de las costumbres y la cultura de Tzinacapan, sino que a través de la educación adquirida en la telesecundaria se fortaleció el orgullo de ser *maseua*ⁱⁱ. Sin duda alguna, estas aseveraciones son de suma importancia, ya que la escuela Tetsijtsilin, de acuerdo a los testimonios de sus egresados/as, ha logrado revertir la aculturación inherente al currículo formal, posibilitando el éxito personal.

La resignificación realizada en los grupos focales, para describir y conceptualizar términos como calidad y éxito, demuestra la posibilidad de afrontar los paradigmas de la modernización y el progreso desde enfoques cualitativos, que distan mucho de las bases materiales de “tener” y “poder”.

Una escuela que no se rige bajo el paradigma de la educación tradicional, es decir, aquel que primeramente segrega para luego expulsar a los/as estudiantes cuyas aptitudes para el aprendizaje son “deficientes” o “escasas”, arroja otros resultados. Efectivamente, una población estudiantil que aprende en ambientes colaborativos desarrolla capacidades, habilidades y valores que le permiten reconocer que el trayecto educativo es una ruta más de una gama más amplia de posibilidades.

En este sentido, las labores nombradas genéricamente como socialmente relevantes son una muestra de profesiones locales que fortalecen y dignifican diferentes acciones de desarrollo local, municipal y regional. Su impacto en la familia y la comunidad es relevante pues, por un lado, significa una fuente de empleo digna que se traduce en un ingreso económico y, por otro, evita la emigración a las ciudades o al extranjero.

Los/as egresados/as que desarrollan labores socialmente relevantes rompen con varios paradigmas y estereotipos, entre ellos que la escuela es la vía exclusiva de la profesionalización y que el éxito personal sólo se alcanza cuando se logra ser profesionista de universidad. En este sentido, los/as egresados/as que desempeñan estas labores son agentes “clave” en la resolución de problemas complejos: equidad de género, violencia doméstica, sustentabilidad, producción agrícola, salud, nutrición, etc., que requieren ser tratados desde los referentes culturales propios, resignificando las prácticas culturales adversas para su transformación, así como fortaleciendo aquellas que hay que rescatar e implementar debido a su importancia y vigencia.





Con respecto a las instituciones de educación superior, en las cuales se formaron la gran mayoría de los/as egresados/as que conformaron el caso, es indispensable hacer algunas precisiones. Un alto porcentaje de ellos/s (72.7%) se formó en universidades particulares y de reciente creación ubicadas en la región, lo que sin duda influye en la calidad de la formación profesional y los servicios que se ofertan; tan sólo un 9.1% cursó la educación superior en universidades públicas de prestigio probado. Hay, sin embargo, un 18.1% de egresados/as formados en el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER), ubicado en Zautla, Puebla, que con treinta años de experiencia ha impulsado un proyecto regional de profesionistas campesinos. Esta institución, al igual que la recién creada Universidad Intercultural del Estado de Puebla, ubicada en Huehuetla, y el campus de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla en Cuetzalan, representan nuevas oportunidades para los/as jóvenes de la región.

¿Qué elementos de la cultura escolar resultaron adversos para el pleno desarrollo de las aptitudes para el aprendizaje y la formación personal de los/as estudiantes? La violencia en las aulas hacia niños/as que hablan una lengua distinta al español está documentada en diversos testimonios aquí narrados; estas experiencias son más frecuentes en las primarias llamadas “regulares”, es decir no indígenas.

Algunas experiencias lacerantes para los/as estudiantes son repetidas en las aulas con argumentos “pedagógicos”. La “creencia didáctica” de que se aprende más rápido el español – considerado aún, en la práctica docente, como el único idioma nacional- al impedir que los/as niños/as hablen su lengua materna, es, hoy en día, una práctica común.

Otro elemento adverso, nombrado de manera recurrente, es el factor económico; las cuotas voluntarias que limitan la posibilidad de acceso a la escuela, que por más mínimas y “voluntarias” que sean, representan un obstáculo real. Asimismo, los gastos extras generados para la participación en los bailables, la escolta o el deporte, son muestra de “disposición para el aprendizaje”, lo que significa que los/as estudiantes de bajos recursos presentan una desventaja adicional.

Un entorno aún más decisivo que la escuela lo constituye la familia. ¿Qué factores familiares contribuyeron a la elección del proyecto de vida? Sin duda alguna, el apoyo y el afecto de la familia son los elementos más comentados. La continua motivación de los padres y las madres, e inclusive de los hermanos se tradujo en seguridad y confianza, considerados los motores para construir escenarios positivos a futuro. La educación es considerada por la mayoría de las familias como un bien heredado,





por lo que el apoyo para estudiar, por lo menos hasta el bachillerato, se constató en la mayoría de los casos.

La insistente motivación para el estudio se traduce en la transmisión de expectativas positivas hacia los/as hijos/as. La falta de dinero para apoyarlos/as de manera más tangible durante el proceso educativo en niveles superiores, se compensa con la continua motivación para lograr la meta. El apoyo y motivación de los/as padres/madres fue, en la mayoría de egresados/as que conformaron la muestra, determinante.

CONCLUSIONES

El presente estudio muestra un acercamiento sistémico al tema de la resiliencia en poblaciones indígenas. En este sentido, los aportes son, aunque modestos, valiosos en tanto la investigación no sólo se concentró en las capacidades personales –ontosistema-, sino en los espacios que conforman, por niveles de proximidad e impacto, los sistemas subsecuentes: familia, escuela y cultura.

La presente investigación permite ampliar el horizonte de estudio de la resiliencia, coloca en el centro del debate la necesidad de tomar en cuenta diferentes factores del entorno social, que influyen positiva o negativamente sobre el proceso de la resiliencia.

REFERENCIAS

- Bertely, B. M. (2000). Investigación etnográfica en escuelas y salones de clases: la entrada al campo. En: Bertely, B. M. (Ed.), *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar* (pp. 43-62). México: Paidós.
- Bonfil, B. G. (1988). *La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos*. Recuperado el 5 de septiembre de 2009, de <http://ciesas.edu.mx/Publicaciones/Clasicos/articulos/TeoriadelControl.pdf>
- Barth, F. (1976). Introducción. En: Barth, F. (Comp.), *Los grupos étnicos y sus fronteras: la organización social de las diferencias culturales* (pp. 9-49). México: FCE
- Criado, M., E. (1997, Julio- Diciembre). *El Grupo de discusión como situación social*. REIS, 79. (pp. 81-112). Recuperado el 26 de enero de 2009, de http://www.reis.cis.es/REISWeb/PDF/REIS_079_05.pdf
- Deepa, R. P., Schafft, K., Rademacher, A. y Schulte, K. (2000). *La voz de los pobres ¿Hay alguien que nos escuche?* Recuperado el 27 de febrero de 2010, de





- http://siteresources.worldbank.org/INTPOVERTY/Resources/335642-1124115102975/1555199-1124115187705/vol1_sp.pdf Banco Mundial: Ediciones Mundi Prensa.
- Ehrensaft, P. y Tougsinant, N. (2000). Ecología humana y social de la resiliencia. En: Manciaux, M. (Comp.), *La Resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 159-174). Argentina: Editorial Gedisa
- Fullana, J. (1998). La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en situaciones de riesgo mediante un estudio de casos. En: *Revista de Investigación educativa*, volumen 16 (19), (pp. 47-70). Recuperada el 12 de junio de 2008, de http://www.udg.edu/pedagogía/personal_fullana.htm
- Hamel, R. E. (2009). La noción de calidad desde las variables de equidad, diversidad y participación en la educación bilingüe intercultural. En: *Revista Guatemalteca de Educación*, volumen 1 (1), (pp. 177-230). Recuperado el 5 de septiembre de 2011, de http://www.wikiguate.com.gt/w/images/c/cc/La_noci%C3%B3n_de_calidad_desde_las_variab les.pdf
- Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*, Buenos Aires: Paidós.
- Ibañez, J. (1991). *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Madrid: siglo veintiuno editores.
- Infante, F. (2002). La resiliencia como proceso: una revisión de la literatura reciente. En: Melillo A, Suárez N. *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas* (pp. 36-49). Argentina: Paidós.
- INEE (2008). *La educación para poblaciones en contextos vulnerables. Informe Anual 2007*. México: INEE.
- Margulis, M. (2009). *Sociología de la cultura. Conceptos y problemas*. Buenos Aires: Biblos
- Melillo, A. (2007). El desarrollo psicológico del adolescente y la resiliencia (pp. 61-79). En: Munist, M., Suárez, E., Krauskops, D. y Silber, T. (Comp.), *Adolescencia y Resiliencia*. Buenos Aires: Paidós
- Morales, E. (enero-julio 2012). Hacia una comunidad de práctica con enfoque intercultural: la escuela telesecundaria Tetsijtsilin en San Miguel Tzinacapan, Cuetzalan. Puebla. En *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, No.14, (pp. 18-43). Recuperada el 21 de septiembre de 2012, de http://www.uv.mx/cpue/num14/inves/morales_telesecundaria_tetsijtsilin.html
- Munist, M. y Suárez, E. (2007). Conceptos generales de resiliencia aplicados a adolescentes y jóvenes. En: Munist, M., Suárez, E., Krauskops, D. y Silber, T. (Comp.), *Adolescencia y Resiliencia* (pp. 37-60). Buenos Aires: Paidós





OMS. (1997). *Informe sobre la salud en el mundo. Vencer el sufrimiento, enriquecer a la humanidad.*

Recuperado el 12 de febrero de 2009, de

http://www.who.int/whr/1997/media_centre/es/index.html

Reymers, F. (2003). La buena enseñanza y el éxito escolar de los estudiantes en América Latina. En: Cuadernos de Discusión 3. *Hacia una política integral para la formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica.* México: SEP

Schmelkes, S. (2001). *Hacia una Mejor Calidad de nuestras escuelas.* Biblioteca para la Actualización del Maestro. México: SEP

Suárez, O. Nestor, Lilian Autler (2006) La resiliencia en la comunidad: un enfoque social. En Henderson, E. (Comp.), *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades* (pp.271-300). Barcelona: Gedisa Editorial

Suárez, O. N., Da la Jara, Marquez, G. (2007). Trabajo Comunitario y resiliencia social. En: Munist, M., Suárez, O., Krauskopf, D. y Silber, T. (Comp.), *Adolescencia y Resiliencia* (pp. 81-108). Buenos Aires: Paidós

UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre educación para todos y Marco de Acción para atender las Necesidades Básicas de Aprendizaje.* Recuperado el 3 de marzo de 2010, de

http://www.oei.es/quipu/marco_jomtien.pdf

Von Groll, M. (2009). *Etnicidad sonora y etnicidad acallada en una escuela implicaciones para la interacción.* En Memorias del VI Foro de Educación Intercultural, vida escolar y migración.

Recuperado el 21 de noviembre de 2011, de

http://www.educacioncontracorriente.org/index.php?option=com_content&view=article&id=11805:contracorriente&catid=19:memorias

Zavala, T. (2009). *Guía a la redacción en el estilo APA*, 6ta. Edición. México: Universidad Metropolitana.

ⁱ Sanmigueño/a gentilicio comúnmente usado para los/as oriundos de San Miguel Tzinacapan.

ⁱⁱ Maseual es el término con el que se autonombres los pobladores indígenas de la región de Cuetzalan para identificarse como un pueblo originario hablante de maseualtjtol (nahuat o mexicano).

