

Algunas reflexiones sobre la configuración de las pedagogías comunitarias en Oaxaca, México

Carlos Luis Maldonado Ramírez¹
Universidad La Salle Oaxaca

Introducción

Desde finales del siglo xx el estado de Oaxaca se ha caracterizado por generar proyectos de educación alternativa dirigidos a atender la diversidad cultural presente en la entidad no sólo a través de programas compensatorios, sino también promoviendo iniciativas que son parte del sistema educativo estatal dentro de la llamada educación oficial. Estas iniciativas encuentran en la comunalidad su sustento filosófico y epistemológico, cuya principal característica radica en disputar al Estado la función social de la escuela en contextos originarios, empleando un modelo educativo que tiene entre sus premisas la resignificación de los roles desempeñados por el docente y los estudiantes, así como la visibilización, análisis y reflexión en torno a los conocimientos locales utilizando la investigación como método pedagógico, el uso de la lengua originaria como canal de comunicación-reflexión, además del vínculo escuela-comunidad, percibiendo a este último como fuente generadora de conocimiento.

Oaxaca cuenta con instituciones que promueven este modelo de educación comunitaria desde educación inicial hasta posgrado, mostrando logros visibles en mayor y menor medida tanto en educación pública como privada. A pesar de que cada iniciativa implementa su modelo educativo con las características que más se ajusten a su contexto, la comunalidad, entendida como forma de vida en comunidad (Maldonado, 2011), es la columna vertebral de las experiencias.

En ese sentido, al reflexionar sobre el potencial pedagógico de la comunalidad y las formas de apropiación que tienen lugar dentro de la educación comunitaria al momento de implementarla, se torna necesario analizar el proceso de configuración de lo que Ángeles (2018) ha denominado pedagogía de la comunalidad. Ésta: se deriva de las prácticas de vida comunales de los pueblos originarios de Abya Yala, reconociéndolas como prácticas sociales que devienen de su ya larga trayectoria histórica de resistencia y su ejercicio político de

¹ Seminario de Investigación Binacional Oaxaca-San Diego: Un espacio intercultural DOI: <https://doi.org/10.56643/Editorial.LaSalleOaxaca.12.c79>

¹Maestro en Antropología Social por el CIESAS Pacífico Sur. Docente de licenciatura, formación humana y de los posgrados en Educación de la Universidad La Salle Oaxaca.

reconfiguración como sociedades con su propia perspectiva civilizatoria, siempre situadas en un tiempo y espacio territorial.

La comunalidad conlleva formas de ser / estar con la otredad y nosotredad, configurada en los avatares de la vida comunal y en la adversidad de los tiempos y relaciones históricas (p. 343).

El autor enfatiza de manera clara, posicionada, articulada y sentipensante los ejes centrales de lo que, desde la experiencia del pueblo Iñ bakuu (cuicateco), configura la pedagogía de la comunalidad, destacando la dimensión comunitaria (filosófica) como eje articulador.

La propuesta de Ángeles (2018) es sumamente interesante para percibir el potencial epistémico y la capacidad de apropiación de la vida comunal en la escuela, reflexionándola desde diversos asideros teóricos e incorporando en ella lo que históricamente el Estado excluyó. No obstante, es necesario analizar y potenciar otras dimensiones que, complementando la visión comunitaria (dimensión filosófica), ubiquen el proceso contrahegemónico de la propuesta y su eje etnopolítico (dimensión política), con la finalidad de esclarecer la forma en que se expresan en planes y programas de estudio (dimensión curricular), invitando a la resignificación de roles educativos (dimensión actoral) y determinar la manera en que los docentes, consciente e inconscientemente, se apropian de las dimensiones antes mencionadas, para aterrizarlas en el aula (dimensión didáctica).

En este texto se busca enfatizar la articulación de estas cinco dimensiones básicas, a fin de vislumbrar la configuración de lo que se conoce como pedagogías comunitarias.

La pluralización de la pedagogía: cinco dimensiones a considerar en las pedagogías comunitarias

Como punto de partida es necesario plantear la siguiente interrogante: ¿por qué hablar de pedagogías comunitarias antes que de una pedagogía intercultural en Oaxaca? Considero que esta pregunta tiene dos aproximaciones resolutivas complementarias: 1) porque, con base en lo expuesto por Maldonado y

Maldonado (2018), lo comunal implica la base cotidiana y, por lo tanto local (oaxaqueña), para reflexionar y aproximarse a lo intercultural, y 2) debido a que representa la forma de construir una política educativa generada “desde abajo” (López, 2006; González y Rojas, 2013), emanada de los movimientos sociales e indígenas, los cuales, tal y como argumenta Baronnet (2013) “han provocado transformaciones que contribuyen a la construcción de una mayor autonomía política, especialmente en el sector educativo” (p. 130). Este proceso cumple la premisa planteada por Velasco, Medina y Baronnet (2020), según la cual el movimiento social generó su propia forma de entender lo educativo desde una perspectiva situada, encontrando en el magisterio oaxaqueño un gran aliado, cuyo claro posicionamiento contrahegemónico buscó y sigue buscando disputar al Estado la configuración del acto educativo; en esta lucha destaca la reformulación del eje epistémico, lingüístico, estructural, social y comunitario (Maldonado Ramírez, 2021).

Habiendo establecido las razones para hablar de pedagogía comunitaria antes que, de pedagogía intercultural, resulta prioritario explicar por qué hacerlo en plural y no en singular, pasando de la pedagogía comunitaria a las pedagogías comunitarias. Este proceso tiene que ver con la primera dimensión que las configura: la filosófica.

Dimensión filosófica

La comunalidad, entendida como “el modo de vida tradicional de los pueblos originarios en Oaxaca, compartido por los pueblos pertenecientes a la matriz civilizatoria mesoamericana” (Maldonado, 2011, p. 66), nos permite aproximarnos a comprender, aprender y reaprender la forma en que se vive dentro de una comunidad. Esta noción surge de las reflexiones de Jaime Martínez Luna, zapoteco de Guelatao de Juárez, y Floriberto Díaz, ayuujk de Santa María Tlahuitoltepec, en la década de los ochenta, emergiendo como palabra y como término (Esteva, 2015), para mostrarnos a quienes no pertenecemos a una comunidad originaria cómo se configura su cotidianidad anclada en procesos sociales, culturales, lingüísticos, naturales y simbólicos.

Si reflexionamos sobre la comunalidad como forma de vida, y se considera la existencia de 16 grupos étnicos diferentes en el estado de Oaxaca, cada uno de ellos con su propia forma de expresar su comunalidad (forma de vida) a

través de sus propios idiomas y sus respectivas variantes, no es posible pensar la comunalidad en singular; necesariamente debemos hacerlo en plural; hablar de comunalidades nos permite comprender que cada comunidad tiene su propia forma de vida. Asimismo, esta forma de ser, pensar y actuar (filosofía) se enuncia desde sus propios códigos lingüísticos. Tal es el caso en el plano local de *Nashinanda* en la cultura mazateca o de *Guendalizaa* para los zapotecos del Istmo de Tehuantepec.

Con base en lo anterior, se puede decir que la forma de vida de la mayoría de las comunidades indígenas oaxaqueñas es comunal, siendo la comunalidad la mentalidad que funge como motor y guía su cotidianidad. Como argumenta Ángeles (2018), esta dimensión filosófica es la piedra angular de la pedagogía de la comunalidad; no obstante, en correspondencia con lo hasta ahora mencionado, prefiero hablar de pedagogías comunitarias en lugar de pedagogía de la comunalidad, para enfatizar la especificidad que cada grupo étnico o comunidad puede imprimir a la construcción del proceso educativo.

Así, en lugar de un núcleo denso concentrado en la pedagogía comunitaria o de la comunalidad, se vislumbran núcleos heterogéneos, contrastantes y no reproductibles, como resultado de la forma en que cada grupo o comunidad edifica su forma de comprender el acto educativo. Será precisamente a esa multiplicidad de núcleos a la que me refiero cuando hablo de pedagogías comunitarias.

Expuesta la importancia de la base filosófica como dimensión central de las pedagogías comunitarias, es necesario aproximarnos al plano normativo que las posibilita dentro del sistema educativo estatal.

Dimensión política

Como consecuencia de la presión ejercida por el movimiento magisterial e indígena oaxaqueño para la reivindicación de sus derechos desde los años setenta, en 1995, en el artículo 6 de la Ley de Educación para el Estado Libre y Soberano de Oaxaca, se reconoció a la comunalidad (dimensión filosófica) como el cuarto principio que orientaba la educación en el territorio oaxaqueño; esto generó en el estado y el país un escenario inédito en torno a la educación comunitaria: ésta se posiciona como una propuesta educativa dentro del siste-

ma educativo oficial, contraria a la visión federal de la educación denominada comunitaria. En la actualidad, y con la reforma de 2016, se incorporaron más principios y fines de la educación; en el apartado IV se visibiliza el énfasis dado a la dimensión comunitaria “en cuanto a que respetará, fomentará y fortalecerá la interculturalidad y diversidad cultural como forma de vida y razón de ser de los pueblos originarios y demás etnias”.

En perspectiva diacrónica, Maldonado (2018) hace referencia a esta configuración histórica impulsada durante más de tres décadas por diferentes actores sociales que en su conjunto perfilaron lo que el autor denomina política educativa comunitaria:

La política educativa comunitaria en Oaxaca se ha ido conformando durante más de tres décadas con un conjunto de propuestas y acciones realizadas por maestros de diversos niveles educativos, basados en la percepción contrahegemónica de su quehacer a partir del pensamiento de Paulo Freire, Carlos Marx, Frantz Fanon y otros pensadores y corrientes radicales, y en la constitución de un movimiento democrático de los trabajadores de la educación de Oaxaca (mdteo) conformado hoy por la gran mayoría de los 90 mil trabajadores de la educación en Oaxaca, que ocupan casi todas las 12 mil escuelas de educación básica en la entidad. Es desde esa plataforma contestataria que se formula, ampara e impulsa la educación comunitaria y sus avances dentro del sistema educativo oficial (pp. 176-177).

Es precisamente esta política educativa comunitaria la que justifica y ha permitido la construcción de proyectos educativos con enfoque comunitario desde educación básica hasta posgrado (Maldonado y Maldonado, 2018). No obstante, si bien el avance ha sido sumamente significativo, aún no es suficiente, pues la educación comunitaria sigue siendo un conjunto de experiencias que da cuenta de la difícil tarea de promover educación alternativa desde la perspectiva oficial.

Dimensión curricular

Lo que en Oaxaca se denomina modelo de educación comunitaria responde a una serie de elementos interconectados a partir de los cuales se busca reorientar la función social de la escuela en contextos indígenas, cuyos ejes se

edificaron bajo la lógica etnocida de la política educativa del siglo xx. Si bien la escuela se perfila como el espacio por excelencia que intentó, y desgraciadamente sigue intentando, incorporar al indígena a la cultura nacional, negando y castigando desde el aula su forma de vida; hoy en día puede ser la instancia desde la que revertir el mismo proceso que ella inició, a partir de la apropiación social del espacio y de la resignificación de su estructura, su contenido y el desempeño de sus actores.

Para lograrlo, de acuerdo con Maldonado (2015), las características principales de la educación comunitaria en Oaxaca se co-construyen siguiendo los siguientes ejes: 1) la comunalidad como su filosofía orientadora, 2) los conocimientos comunitarios como eje del aprendizaje, 3) la articulación de conocimientos locales y hegemónicos, 4) el uso de la lengua originaria en el proceso formativo, 5) la investigación como método pedagógico y, 6) la participación comunitaria en el proceso de aprendizaje.

Las iniciativas que trabajan este modelo desde educación inicial hasta posgrado, tanto en el sector público como privado, tienen la responsabilidad de adaptar dicho planteamiento a su contexto. En el caso de educación básica pública existen dos documentos que lo posibilitan y promueven: el Documento Base de la Educación de los Pueblos Originarios y el Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (pteo). Este último fue generado como propuesta pedagógica del magisterio oaxaqueño tras rechazar la reforma educativa impulsada a nivel federal durante el sexenio del presidente Peña Nieto; en su objetivo se percibe con claridad el horizonte perseguido:

Transformar la educación pública en el estado de Oaxaca mediante la formación crítica de los involucrados, la comprensión y la modificación de su entorno recuperando los conocimientos, los saberes pedagógicos y comunitarios, a través de la construcción colectiva de programas y proyectos para lograr una educación integral de los niños, jóvenes y adultos (IEEPO-SNTE, 2012, p. 12).

Ambas propuestas esbozan cómo trabajar dentro y fuera del aula empleando el modelo educativo comunitario. No obstante, cabe reflexionar y preguntarse: ¿qué función o características deben tener o desarrollar los principales actores educativos involucrados para impulsar este modelo adaptándolo a cada esce-

nario y cumplir el objetivo buscado? Algunas aproximaciones se presentan en la siguiente dimensión.

Dimensión actoral

Promover iniciativas situadas que consideren las dimensiones esbozadas hasta el momento requiere nuevos sujetos, entendidos como producto y productores de su propia realidad (Zemelman, 1997). Resignificar la función social que han desempeñado históricamente los docentes, alumnos y la comunidad en general como parte del acto educativo será esencial.

El docente debe reconocer que no posee todo el conocimiento, pero estará dispuesto a aprender constantemente de dos actores que poco habían figurado en la ecuación convencional: los estudiantes y la propia comunidad. Habrá que fomentar en los alumnos el gusto por aprender investigando, para que funjan como productores y no reproductores de conocimiento, por lo que es indispensable desempeñar un papel activo y crítico en su formación. La comunidad deja de ser un agente externo a la escuela que sólo participa en ceremonias y actos protocolarios, para convertirse en una fuente inagotable de conocimiento y en el escenario macro en el que se promueve la co-construcción del aprendizaje.

El eje que resignifica la dimensión actoral es la investigación, elemento central del modelo educativo comunitario. Esta premisa no es nueva; Freire (1997) señaló claramente su importancia, argumentando que “no hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza” (p. 30). Por tanto, hablar de un docente, alumnos y comunidad que investigan en conjunto nos lleva, inmediatamente, a reflexionar en torno a desde dónde se investiga, para qué y cómo hacerlo.

Desde dónde se hace implica comprender la lógica epistémica y filosófica de la comunidad, en síntesis, su comunalidad, respetando sus tiempos, ritmos y espacios. Para qué hacerlo remite a revertir la herencia colonial del acto educativo en contextos comunitarios, trazando nuevos horizontes de lo que implica la educación escolar en dichos contextos.² Finalmente, cómo hacerlo pasa necesariamente por el eje didáctico, el cual se expone a continuación.

² El Taller Estatal de Educación Alternativa (teaa) por ejemplo, cumple la función de ser uno de los espacios en que los docentes de educación básica se capacitan para promover el modelo comunitario en el aula, escenario en el que analizan los procesos de apropiación teórica y resignificación de roles educativos.

Dimensión didáctica

Es en esta dimensión que convergen todas las demás; en ella cada experiencia educativa establece la forma específica en que se apropia cada dimensión.

Al respecto, y desde una dinámica sociocultural, habrá que entender la apropiación (Rockwell, 2000; Rogoff, 1997) como una transformación multidireccional, que implica la transformación del espacio, de prácticas y procesos, así como de las propias personas que intervienen en ella.

El proceso de apropiación se acompaña de la resignificación, pues no basta con adaptar teorías, prácticas o procesos; además, es necesario resignificarlos desde su base, para dotarlos de nuevos sentidos y significados.

Por ello, la función de la escuela, de la política educativa, el currículo, el docente, los alumnos y la comunidad debe pasar por este proceso.

¿Qué implica esto a nivel de didáctica? Reconectar con la base filosófica como punto de partida para promover aprendizajes contextualizados que se nutran de la lógica de la vida comunal, con la finalidad de adquirir y sistematizar nuevos conocimientos, respetando dos matrices epistémicas diferentes que convergen en el aula.

Calvo y Maldonado (2022) dan cuenta del proceso de apropiación efectuado por los docentes en coordinación con estudiantes y padres de familia de escuelas multigrado a nivel preescolar y primaria en Oaxaca; en este sentido, recurren al método por proyectos de Kilpatrick o a la tipografía escolar de Freinet para promover la dinámica cultural en el aula partiendo de la investigación como método pedagógico.

Jiménez (2019), por su parte, reflexiona críticamente sobre la fundamentación teórica y experiencial del modelo educativo comunitario en la secundaria comunitaria al desarrollar los proyectos de aprendizaje, poniendo en evidencia el potencial y al mismo tiempo los retos involucrados en la investigación hecha por estudiantes, docentes y padres de familia en Tlaxiact Viejo.

Sartorello (2021) recupera la experiencia del Proyecto Milpas Educativas para el Buen Vivir, a fin de dar cuenta tanto de los mapas vivos como de los calendarios sacionaturales. Entiendo por los primeros “una cartografía propia y contextualizada que pone énfasis en elementos y procesos claves que conforman el territorio de las localidades indígenas” (p. 296), mientras que los segundos se constituyen de “aquellos conocimientos, saberes, haceres, sentires, pensares, vivires, que resultan fundamentales para consolidar los entramados sacionaturales comunitarios que propician la vida buena de la colectividad” (p. 293). Ambas herramientas comunitarias se construyen mediante la investigación y sistematización realizada por docentes, acompañantes, padres de familia y estudiantes.

Los tres ejemplos sirven para percibir la manera en que en el acto educativo se están resignificando los roles a partir de la filosofía comunal, encontrando en el plano normativo el eje que lo posibilita y en la dimensión curricular la forma en que cada escuela lo adaptará a su contexto.

Sin pretender generalizar el desarrollo de las cinco dimensiones expuestas como la panacea, considero que su visibilización en el campo educativo oaxaqueño permite seguir repensando desde abajo formas propias de construir escuela.

Reflexiones finales

Mediante este trabajo se buscó esbozar algunas dimensiones que considero necesarias para hablar del proceso de configuración de las pedagogías comunitarias en Oaxaca. Más que una estructura definida, se considera una propuesta que están dándose, la cual ha ido y seguirá adquiriendo nuevos matices a lo largo del tiempo.

Como estructura inacabada será necesario que, independientemente del nivel, modalidad y sector que cubra, cada proyecto educativo lleve a cabo un proceso de apropiación y resignificación no solamente de lo que el acto educativo implica, sino también de las propias formas de vida de la comunidad en que se ubica, es decir, de su comunalidad.

La intención de reflexionar sobre la relación existente entre las distintas dimensiones de las pedagogías comunitarias responde a la necesidad apremiante de recuperar la visión comunitaria de vida, misma que analiza e integra en lugar de aislar. Esta premisa básica de la vida comunal encuentra eco en la perspectiva global planteada por Morin (2008), quien argumenta la necesidad de que “un pensamiento que aísla y separe debe ser sustituido por un pensamiento que distinga y reúna. Un pensamiento disyuntivo y reductor ha de ser reemplazado por un pensamiento de lo complejo, en el sentido original del término *complexus*: lo que está entretejido” (p. 73).

Las diversas dimensiones de las pedagogías comunitarias se encuentran entretejidas; aunque se analizan de forma aislada para reflexionar sobre sus elementos constitutivos, existe la clara necesidad de que se articulen para comprender el horizonte que promueven. Nuestro compromiso dentro del campo educativo oaxaqueño radica precisamente en visibilizar este proceso de configuración, acompañarlo y nutrirlo desde la propia mirada de las comunidades, tarea nada sencilla pero necesaria.

Referencias

- Ángeles, I. (2018). *Pedagogía de la comunalidad. Herencia y práctica social del pueblo iñ bakuu*. Fundación Comunalidad, SNTE, Escuela Normal Experimental “Presidente Venustiano Carranza”.
- Baronnet, B. (2013). Movimientos sociales y educación indígena en América Latina. En Baronnet, B. y Medardo, U. *Educación e interculturalidad. Política y políticas*. UNAM-crim.
- Calvo, C. y Maldonado, C. (2022). Del aula al territorio: estrategias de enseñanza-aprendizaje comunitarias para docentes de educación indígena en Oaxaca. En Moreno, R. y Maldonado, B. *Territorio y comunidad en disputa: alternativas educativas y pedagógicas*, Universidad de Guadalajara (en prensa).
- Esteva, G. (2015). Para sentipensar la comunalidad. En *Bajo el volcán*, Vol. 15, núm. 23. buap.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores.

- González, E., y Rojas, A. (2013). Proyectos educativos locales, autonomía y resistencia indígena. En Bertely, M, Dietz, G., y Díaz Tepepa, M. (Coords.) *Multiculturalismo y educación 2002-2001*. comie.
- IEEPO-SNTE (2012). *Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca* (Documento de trabajo).
- Jiménez, D. (2019). *Experiencia en el modelo de Escuelas de Educación Secundaria Comunitaria Indígena del estado de Oaxaca*. Tesis de Maestría. Centro de Estudios para el Desarrollo Rural, Puebla.
- López, L. (2006). Desde arriba y desde abajo. Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina. En Gros, C., y Strigler, M (Eds.), *Être indien dans les Amériques: spoliations et résistance*. Mobilisations ethniques et politiques du multiculturalisme, Institut des Amériques.
- Maldonado, B. (2018). Entre la modernidad y las luchas indígenas en Oaxaca: el reto de construir política educativa comunitaria. En Salas, M., Salas, M. L., y Herrera, B. (Coords.), *Problemas educativos y sociedad. Una mirada desde los investigadores*. Taberna librería editores / Universidad de Zacatecas.
- Maldonado, B. (2015). La educación comunitaria en Oaxaca: fundamentos, experiencias y características. En *Memorias del Primer Congreso Internacional de Experiencias de Pedagogía Crítica de América Latina*, México, UNAM.
- Maldonado, B. (2011). *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria y su contexto*. Universidad de Leiden / csseo / ceesci / Cedelio.
- Maldonado, B., y Maldonado, C. (2018). Educación e interculturalidad en Oaxaca: Avances y desafíos. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación* (50), 1-17.
- Maldonado Ramírez, C. (2021). Hacia un nuevo horizonte de educación superior: la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca. *Ichan Tecolotl*, Año 32 (344).

Morin, E. (2008). *La mente bien ordenada*. Siglo XXI.

Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico cultural. *Interações*, vol. V, núm. 9,

Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En Wersch, J., del Río, P., y Álvarez, A. (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Fundación Infancia y Aprendizaje.

Sartorello, S. (2021). Milpas educativas. Entramados sacionaturales comunitarios para el buen vivir. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 26, Núm. 88.

Velasco, S., Medina, P., y Baronnet, B (2020). Movimientos indígenas, educación y autonomía. En Olivier, G. (Coord.), *Estado del conocimiento de los movimientos sociales en México*, vol. I. sep / upn.

Zemelman, H. (1997). *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. El Colegio de México.

Derechos de Autor © 2023 por Carlos Luis Maldonado Ramírez

Este sitio de libros está bajo una licencia [Creative Commons de Atribución Internacional 4.0](#)

Usted es libre para compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato y adaptar el documento, re-mezclar, transformar y crear a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de atribución: usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no deforma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.