

Avances y desafíos de la educación comunitaria oaxaqueña como estadio (apropiado) de la educación intercultural³⁴

Ángel Vásquez Rodríguez³⁵
Carlos Luis Maldonado Ramírez³⁶

En memoria de mi mamá, María Rodríguez. Que éste sea el inicio de más proyectos en tu honor y que tu cariño perdure para siempre.

Resumen

El presente trabajo surge como resultado del Módulo dos “Políticas y enfoques interculturales en la educación para los pueblos originarios” del diplomado Interculturalidad y Comunalidad: Posibilidades de un Diálogo en las Escuelas de Educación Básica, impartido en colaboración por la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) y la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES-Aragón) de la UNAM. Tanto el módulo como este trabajo tienen por objetivo comprender los principios y las formas que rigen la interculturalidad hegemónica para conocer formas de apropiación de experiencias locales en el campo educativo. A partir de las reflexiones, casos y experiencias generadas en el módulo se busca problematizar, mediante el análisis documental y una metodología descriptiva, algunos alcances y limitaciones de experiencias que tienen lugar en el ámbito de la educación comunitaria oaxaqueña. Para ello, en los primeros dos apartados se muestra la revisión documental que sustenta y problematiza el entendimiento de la interculturalidad, mientras que en el tercero se analizan algunas experiencias.

Palabras clave: Interculturalidad, educación comunitaria, experiencias educativas significativas y apropiación

³⁴ Derivado del Diplomado Interculturalidad y Comunalidad: Posibilidades de un Diálogo en las Escuelas de Educación Básica enbio-unam

³⁵ Estudiante del cuarto semestre de la licenciatura en Educación de la Universidad La Salle Oaxaca, correo electrónico: 014427100@ulsaoaxaca.edu.mx

³⁶ Licenciado en Ciencias de la Educación por el Ice-uabjo y maestro en Antropología Social por el cieras Pacífico Sur. Actualmente funge como docente en la Universidad La Salle Oaxaca, correo electrónico: 000001352@ulsaoaca.edu.mx

Introducción. Múltiples maneras de comprender la interculturalidad en México

En el devenir histórico de la sociedad, la lucha de los pueblos indígenas por el reconocimiento de su autonomía ha sido compleja, puesto que han sido sometidos por el Estado-nación mediante la imposición de relaciones asimétricas de poder que, desde una concepción del desarrollo occidental, los han subalternizado y visto como un obstáculo que debe superarse. Esto ha llevado a la implementación de políticas cuya meta es la manipulación de la identidad étnica-cultural, utilizando elementos como la desaparición de las lenguas indígenas o, peor aún, poniendo a los indígenas en contra de su propia cultura e interiorizando en ellos una imagen de aprecio de los colonizadores y una imagen autonegativa que favorece el menosprecio de su cultura. Ejemplo de ello son las políticas implementadas por José Vasconcelos en los proyectos de alfabetización para la homogeneización cultural.

A lo largo del siglo xx los pueblos y comunidades indígenas ocuparon una posición de sumisión al Estado. En la década de 1990 tuvo lugar el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). Éste fue resultado del cansancio de las comunidades indígenas ante la opresión, la falta de derechos humanos y la heteronomía del Estado, por lo que decidieron luchar por su autonomía. El levantamiento del EZLN constituye un parteaguas en la historia y fue tan significativo que logró que el Estado dirigiera la mirada hacia las comunidades indígenas. Esto quedó plasmado en los Acuerdos de San Andrés Larrainzar, los primeros acuerdos que un gobierno firma con las comunidades indígenas. Sin embargo, también es una promesa que el Estado no cumplió y quedó como letra muerta.

A raíz del levantamiento del EZLN, múltiples organizaciones, movimientos sociales, pueblos y comunidades indígenas encontraron eco para sus demandas históricas de libre determinación y autonomía. Este proceso es analizado por Velasco, Medina y Baronnet (2020) como una de las fases más recientes de los movimientos sociales y su relación con lo educativo a nivel nacional, durante la cual “los indígenas movilizados en México, no sólo exigirán educación propia, sino que van a comenzar a proponerla y a ejecutarla sin ninguna oposición” (p. 202).

En el mismo sentido, la experiencia oaxaqueña resulta significativa a nivel de política educativa, debido al alcance e influencia que ha llegado a tener el movimiento encabezado por las comunidades, encontrando en la corriente democrática de la Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), en ONG, así como en intelectuales indígenas y no indígenas, la fuerza necesaria para generar propuestas educativas contrahegemónicas, cuyo rasgo central descansa en la manera en que se apropia el discurso intercultural.

Dos acontecimientos son claves dentro de esta visión: 1) en 1995, en el artículo 6 de la Ley de Educación para el Estado Libre y Soberano de Oaxaca se reconoció la comunalidad (forma de vida de las comunidades) como el cuarto principio orientador de la educación en nuestro estado; y 2) en 1998 se expidió la primera ley que reconoce los derechos de los pueblos indígenas en Oaxaca y su acceso al poder; antes de esto, el sistema de usos y costumbres (actualmente llamado Sistema Normativo Indígena) era considerado un acto de criminalidad, pues no estaba contemplado por la ley.

A pesar de lo anterior, la diversidad cultural ha sido entendida como sinónimo de problemas y diferenciación. Esto ha llevado a la adopción de una actitud de discriminación y superioridad hacia grupos minoritarios, cuando realmente la diversidad cultural debería ser concebida como sinónimo de riqueza, ya que “ se debe concebir no como una suma mecánica de diferencias, sino como un enfoque multidimensional y multiperspectivista que estudia las líneas de diferenciación” (Krüger-Potratz, 2005, citado en Dietz y Mateos, 2011). Las líneas de diferenciación yuxtaponen dimensiones de identidades bipolares y asimétricas entre dominantes y dominados, lo cual, traducido en el discurso público, implica contrastar lo normal con lo anormal, socavando la visión de diversidad que surge ante el reconocimiento de la heterogeneidad como normalidad.

Sin embargo, el Estado lucha por ser homogéneo, lo que responde a la influencia del pensamiento eurocéntrico aunada a la agravante colonialidad del poder que jerarquiza y subalterniza. Así, en la colonialidad de saber —de carácter epistemológico— se encuentra un imperialismo cognitivo que hace que, si el conocimiento no reúne los estándares del conocimiento científico, sea silenciado o negado, como sucede con los conocimientos comunitarios. Asimismo, la colonialidad aliena a la persona, llevándola a dejar de ser quien es, rompiendo la dinámica cultural que le da sentido y significado a sus discursos y prácticas.

Esta visión, anclada en la herencia colonial en sus tres dimensiones, poder, saber y ser, debe ser replanteada por formas específicas de vivir dentro de cada comunidad. Desde esta perspectiva, la interculturalidad como una política de Estado brinda herramientas para promover o negar el diálogo. Cuando lo promueve, implementa políticas de discriminación positiva, las cuales, desde la perspectiva de Tubino (2002), son incompletas e insuficientes y favorecen únicamente a los grupos más radicales o a los que más acciones realizan. Esto es, se trata de medidas de emergencia que no resuelven de raíz el problema de la discriminación, pero propician espacios de libertad. Por ello, de acuerdo con Tubino (2002), se debe multiculturalizar la discriminación positiva, para dar paso a la interculturalidad, pues multiculturalismo e interculturalidad son conceptos que difieren en sus concepciones

mientras que en el multiculturalismo la palabra clave es TOLERANCIA, en la interculturalidad la palabra clave es DIÁLOGO. La interculturalidad reasume en parte el multiculturalismo, en el sentido de que para dialogar hay que presuponer respeto mutuo y condiciones de igualdad entre los que dialogan (Tubino, 2002, p. 300).

Esto significa que, si bien puede existir un Estado que sea multicultural, eso no implica que sea intercultural; en cambio, cuando se trata de un Estado intercultural, se asume *de facto* que es multicultural.

Dietz y Mateos (2011) hacen una reflexión-articulación-problematización de cuatro categorías clave para comprender la interculturalidad en relación con la comunalidad oaxaqueña. Estas categorías son interculturalidad, interculturalismo, comunalidad y comunalismo. En el primer binomio, interculturalidad-interculturalismo, la interculturalidad es concebida como “un enfoque que analiza y visibiliza las interacciones a menudo desiguales y asimétricas entre miembros de grupos cultural e identitariamente diversos (ante la multiculturalidad, que sólo constata la existencia de diferencias, sin estudiar sus interacciones e hibridaciones)” (p. 143); por el contrario, el interculturalismo es entendido como “una propuesta político-pedagógica que enfatiza y celebra estas interacciones, intercambios e hibridaciones como deseables (frente al multiculturalismo, que sólo promueve el reconocimiento de diferencias, no de intercambios o hibridaciones)” (p. 143).

Respecto al binomio comunalidad-comunalismo argumentan lo siguiente: “mientras que la comunalidad se refiere al habitus comunitario definido por Maldonado (2002, 2004a, 2004b) como praxis internalizada de origen mesoamericano, el comunalismo representaría un modelo normativo-reivindicativo de *hacer comunidad*” (Pérez Ruiz, 2005, citado en Dietz y Mateos, 2011, pp.146-147).

A partir de los diferentes polos, Dietz y Mateos (2011) proponen un modelo que incluye cuatro formas diferentes de relación entre comunalidad / interculturalidad:

- La interculturalidad-comunalidad, en la cual existe un modelo educativo implícito, una praxis habitualizada, híbrida, de enseñanza-aprendizaje local; es producto de imposiciones externas y de resistencias internas, combina vivencialmente intercultural e intracultural y es una fuente identitaria y punto de partida de los modelos educativos.
- La interculturalidad-comunalismo, cuyo modelo educativo es implícitamente monológico; es explícitamente intracultural; prescribe contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje endógenos; se invisibilizan aportaciones fácticas de métodos de enseñanza-aprendizaje exógenos.
- El interculturalismo-comunalidad posee un modelo educativo implícitamente monológico; es explícitamente intercultural; prescribe contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje exógenos; e invisibiliza aportaciones fácticas de métodos de enseñanza-aprendizaje endógenos.
- El interculturalismo-comunalismo, cuyo modelo educativo es explícitamente dialógico; combina recursos intraculturales e interculturales; negocia contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje tanto endógenos como exógenos.

Ante lo mencionado, surge la pregunta: ¿cómo educar en un plano intercultural? Una aproximación resolutive profunda debe reflexionar sobre la noción que se tenga de interculturalidad, los actores involucrados en ella y el papel que desempeñan las propias comunidades en su desarrollo. A nivel nacional ello supone educar para la tolerancia, fomentando entre el alumnado el respeto por lo intercultural mediante valores como el respeto y la solidaridad con las comunidades indígenas. Sin embargo, como se ha analizado, las comunidades indígenas no necesitan que se las tolere, por lo que es necesario empezar a educar para la transformación y la descolonización.

En México, el enfoque intercultural se ha centrado sólo en el ámbito de la educación, dirigida específicamente a la población indígena, cuando la interculturalidad debe ser para todos. Al respecto, Tubino (2002) afirma que “debemos empezar por despedagogizar la interculturalidad, ampliar su radio de acción, concebirla como un enfoque ínter-sectorial y como el gran eje transversal de las políticas de Estado” (p. 311).

Esta visión restringida al acto educativo es cuestionada por Bensasson (2013), quien alude al convenio 169 de la OIT y a la interpretación que se le da en México, donde se la acota tan sólo a un enfoque que permite ver una sola dimensión. En este sentido, Bensasson argumenta que se “pretenden establecer relaciones más ecuanímes y armónicas entre las diferentes culturas, pero México la reduce a una modalidad educativa para indígenas que permite cumplir con los acuerdos internacionales, sin traicionar el viejo esquema basado en la supuesta superioridad de la cultura occidental” (p. 60).

Catherine Walsh, por su parte, propone tres enfoques posibles para abordar la interculturalidad. El primero es *relacional* y hace referencia a la “forma más básica y general de contacto e intercambio entre culturas, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad” (Walsh, 2010, p. 77). El segundo enfoque es *funcional* y tiene que ver con que la interculturalidad es “funcional” al sistema existente, “no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales, tampoco ‘cuestiona las reglas del juego’, por eso es perfectamente compatible con la lógica del modelo neoliberal existente” (Tubino, 2005, como se citó en Walsh, 2010, p. 78). El último es el enfoque *crítico*. De acuerdo con éste, la interculturalidad:

Se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente [...] Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas (p. 78).

Analizar la interculturalidad desde distintos enfoques nos permite ver cuáles son las bases de las que partimos para definirla, así como su vínculo con estructuras y actores sociales. El enfoque relacional es adoptado principalmente

por el engranaje social; el enfoque funcional es asimilado por el Estado-nación, mientras que el enfoque crítico describe el anhelo de los pueblos indígenas. De esta manera se concluye que “el problema con las acepciones de diversidad e interculturalidad, y con las de ‘enfoque intercultural’, reside en sus formas de mirar, de reconocer, de escuchar” (Medina 2013, p. 153).

Para comprender los retos a los que debe hacer frente la interculturalidad, es necesario voltear a ver su configuración histórica, a fin de no cometer los mismos errores cometidos por Stavenhagen (2013): analizar para el modelo educativo castellanizador y para el modelo bilingüe-bicultural. Lo anterior posibilita pensar en formas en que los pueblos y comunidades indígenas pueden apropiarse de la interculturalidad a nivel discursivo, es decir, de formas de reconocimiento, que les permitan dotarla de otro sentido y significado, tal y como acontece en el caso oaxaqueño.

La educación alternativa oaxaqueña. Horizonte comunitario como sustento de otro tipo de educación

En Oaxaca, la educación comunitaria se entiende como un tipo de educación con carácter formal, alejada de cualquier comparación que pueda realizarse con la educación comunitaria a nivel nacional, a excepción de la impartida por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe). Desde 1995 dicha educación está respaldada por la Ley de Educación para el Estado Libre y Soberano de Oaxaca, específicamente en su artículo 6. El artículo en cuestión establece que, en Oaxaca, la educación será democrática, nacionalista y humanista, añadiendo en su fracción IV que “respetará los principios de la comunalidad, como forma de vida y razón de ser de los pueblos indígenas”. En 2016, la ley estatal fue objeto de algunas reformas que eliminaron la comunalidad como cuarto principio, pero transversalizaron la educación comunitaria como un modelo educativo adecuado para la realidad oaxaqueña:

Artículo 15. Además de lo dispuesto en el artículo anterior, también proporcionará educación comunitaria a los pueblos originarios de Oaxaca en el nivel de educación básica y en otros niveles y modalidades cuya presencia en los contextos de los pueblos originarios sea significativa. Toda la educación comunitaria del tipo básico y normal y demás para la

formación de maestros, se impartirá atendiendo los planes y programas de estudios determinados por la Secretaría. El Gobierno del Estado propondrá los contenidos regionales que hayan de incluirse en dichos planes y programas.

Artículo 16. El Poder Ejecutivo reconoce que el modelo pedagógico de educación comunitaria es significativo y pertinente para la atención educativa de los pueblos originarios, para ello se procurará la creación de la modalidad de Secundaria Comunitaria de Educación Indígena dentro del sistema educativo estatal. La prestación de servicios en dicha modalidad, se realizará atendiendo los planes y programas determinados por la Secretaría.

Artículo 17. La educación comunitaria es un estadio de la educación bilingüe intercultural que reconoce los valores culturales de la Comunidad y la existencia de conocimientos propios como base para ofrecer educación pertinente a los pueblos originarios de la Entidad.

I. Los planes de estudio para la educación comunitaria distintos a los de educación básica y normal y demás para la formación de maestros de educación básica deben contemplar la existencia de una geografía ritual, de conocimientos ancestrales contenidos en las lenguas originarias y de conocimientos de su vida cotidiana;

II. La educación comunitaria reconoce la existencia de portadores de conocimiento comunitario que forman parte del grupo social de pertenencia, y

III. La educación comunitaria reconoce la existencia de un sujeto comunitario que se contrapone con el sujeto individual.

A nivel normativo se reconoce que la educación comunitaria es un estadio de la educación bilingüe intercultural e incluso la pertinencia y el potencial subyacente en experiencias como las secundarias comunitarias; a la vez, los conocimientos comunitarios se vuelven indispensables para su accionar.

En este sentido es necesario definir qué se entiende por educación comunitaria en Oaxaca, estableciendo su objetivo y sus características. En principio, la educación comunitaria:

Es un conjunto de experiencias educativas con las que se pretende apoyar a los pueblos originarios en su fortalecimiento a través de la búsqueda

de modelos y prácticas escolares que promuevan la formación de niños y jóvenes con alto grado de conciencia comunal, conocimientos e identidad (Maldonado, 2015, p. 118).

Su objetivo central implica:

La formación de intelectuales orgánicos, es decir, la paciente formación de académicos de alto nivel o de profesionales exitosos que además tengan un compromiso estrecho con su cultura y reflexionen y propongan caminos para la regeneración cultural de los pueblos originarios, colaborando en su construcción (Maldonado, 2004, p. 39).

Las características de su método pedagógico se sustentan en seis dimensiones: la comunalidad como filosofía orientadora, los conocimientos comunitarios como eje del aprendizaje, la articulación de conocimientos locales y hegemónicos, el uso de la lengua originaria en el proceso formativo, la investigación como estrategia pedagógica y la participación comunitaria en el proceso de aprendizaje.

Con base en el objetivo y en sus características, nuestro estado cuenta con experiencias de educación comunitaria en todos los niveles educativos, desde inicial hasta posgrado (Maldonado y Maldonado, 2018), teniendo como uno de sus rasgos distintivos el hecho de que han sido reconocidos a nivel oficial, por lo que son parte del sistema educativo estatal.

Considerando lo que se ha dicho, cabe hacerse otro cuestionamiento: ¿es posible ser alternativo desde la institución educativa oficial? Ser alternativo conlleva la idea de otra educación, esto es, “refiere a los sentidos de reconocimiento de la sabiduría y del proyecto étnico-político en México y en distintos países de nuestro continente como expresión de las demandas de diferentes movimientos sociales” (Medina, 2015, p. 34). El ser alternativo se conceptualiza a partir de distintas nociones. De acuerdo con el estado del arte presentado por Bermúdez, Cuevas y Hernández (2015), encontramos que se puede ser alternativo *a)* por tener una pedagogía o didáctica distinta; *b)* por retomar dentro de las didácticas y contenidos conocimientos o epistemologías indígenas; *c)* por sostener un posicionamiento político y asumir una posición crítica y de resistencia a las políticas neoliberales en la educación que imparte el Estado; y *d)* porque su propuesta no pertenece al ámbito de la educación oficial.

Esto ha llevado al surgimiento de propuestas alternativas que parten de los pueblos indígenas; las mismas abonan a la defensa de lo suyo. Así, “los pueblos oprimidos, explotados y discriminados que reclaman sus derechos culturales y colectivos lo hacen para garantizar sus derechos humanos y para lograr un mínimo de poder en la polis que les permita participar en condiciones de igualdad en la gobernanza democrática de sus países” (Baronnet, 2013, p. 145).

La educación comunitaria oaxaqueña cumple con tres de los cuatro ejes clave para ofertar una propuesta educativa alternativa; el único eje que no se cumple es que su propuesta esté fuera de la educación oficial. Todo ello nos invita a reflexionar sobre los avances que se han dado en Oaxaca a nivel de educación intercultural. Coincidiendo con el planteamiento de Medina (2015):

Estamos ante la emergencia en las dos últimas décadas de una corriente crítica y reflexiva de los procesos pedagógicos latinoamericanos, que señalan distintos horizontes de búsqueda, cuya referencialidad se formula en la asunción de los terrenos de la otredad y la condición de lo posible que se gesta a través de la expresión y figura del lenguaje bajo la idea de: otro mundo es posible; otras educaciones y pedagogías otras (p. 35).

En este sentido, cabe reflexionar sobre otra interrogante: ¿qué se gana y qué pierden estas experiencias de educación comunitaria dentro del sistema educativo oficial? Prawda (1984) advertía que uno de los principales riesgos que corre este tipo de propuestas al incursionar en el plano oficial es su institucionalización.

Al respecto, Rockwell (2004) expone las tensiones que se suscitan entre estos proyectos y la normatividad, argumentando que esta última queda contenida en un discurso que se materializa “cuando determinadas personas las retoman, las interpretan, y las usan, ya sea para detener o propiciar acciones, para avalar o denunciar hechos consumados, para castigar o premiar a determinados sujetos” (Rockwell, 2004, p. 14).

A pesar del poco margen existente para maniobrar dentro de la normatividad, Rockwell destaca el rol de grupos indígenas que han logrado tomar en sus manos la conducción de la educación de sus hijos. Lo relevante para la autora

es ver cómo “estas comunidades trascienden las contradicciones anteriores y definen un espacio propio [...] para ello, a veces utilizan [...] partes del discurso dominante para ejercer derechos negados en la práctica y para crear alternativas dentro de los espacios que les son propios” (p. 22).

Maldonado (2004) retoma estos proyectos como innovaciones y menciona que dichas iniciativas se enfrentan a un doble reto:

Por una parte, deben negociar con la normatividad gubernamental para encontrar las formas en que sus proyectos logren tener un cauce institucional, dado que todos ellos pertenecen o se cruzan con la estructura institucional educativa. Y, por otro lado, una vez que lograron un lugar aceptado por esta norma burocrática, aspiran a ser cobijados por la normatividad comunal, es decir, a que la comunidad se lo apropie y le dé la dinámica propia de sus marcos normativos comunales (Maldonado, 2004, p.38).

A continuación, se presentarán tres experiencias, una en educación inicial, otra en educación primaria y la tercera en educación superior. Las tres forman parte de la estructura de la educación comunitaria. Para cada una de ellas, se plasman su génesis, así como sus alcances y limitaciones.

Experiencias, alcances y retos dentro de la educación comunitaria oaxaqueña

Revitalización lingüística a partir de los nidos de lengua

Los nidos de lengua representan una propuesta educativa impulsada en nuestro estado y a nivel nacional gracias a la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO) y el apoyo de la doctora Lois Meyer de la Universidad de Nuevo México. Antes de exponer sus características y su objetivo es necesario señalar que los nidos de lengua conforman una propuesta que ha sido apropiada del contexto maorí en Nueva Zelanda, espacio donde florecieron en 1980 ante la necesidad de revitalizar su lengua originaria como primera lengua.

Desde la perspectiva de sus principales impulsores en Oaxaca:
Un nido de lengua es un esfuerzo comunal para recuperar la lengua y culturas originarias en comunidades en donde ambas ya están en proceso de perderse. Una evidencia de la pérdida lingüística y cultural consiste en que los padres de estas comunidades ya no usan la lengua originaria con sus niñas y niños ni se la enseñan, y los infantes no la pueden hablar (CMPIO, 2009, p. 39).

Constatada la problemática lingüística, y tras proponer la iniciativa al Congreso Nacional de Educación Indígena Intercultural (CNEII) para su implementación a nivel local y nacional, en 2007 se obtuvo su aprobación. Para 2008 se creó el primer nido de lengua en la comunidad mixteca de Guadalupe Llano de Avispa, Tilantongo, Nochixtlán. En tan sólo un año se crearon 10 nidos de lengua en nuestro estado.

Respecto a la forma empleada para revitalizar la lengua originaria, este proceso se ancla no sólo en lo lingüístico, sino también en lo cultural, bajo el entendido de que al promover una se refuerza la matriz general. En palabras de Meyer y Soberanes (2009):

Las actividades del nido son las actividades ordinarias de la comunidad y del hogar, son las actividades que los niños observan todos los días y en las que participan. También damos prioridad a las actividades culturales

que se están perdiendo o que ya no se practican en la comunidad, como son ciertos ritos, fiestas o formas tradicionales de mostrar respeto (pp. 33-34).

Desde esta perspectiva, se torna evidente que un nido de lengua es un esfuerzo comunal, por lo que implica el compromiso de las autoridades comunitarias, educativas, guías (docentes) y padres de familia para su desarrollo. Este esfuerzo conjunto se extendió apenas 10 años; en 2018 cerró sus puertas el último de los 10 nidos de lengua iniciales.

La investigación realizada por Erdösová y Juárez-Torres (2019) sobre el funcionamiento del nido de lengua Naaxwiinyëtë Käjpxy (“El Hablar de la Tierra”) entre 2010 y 2014 resulta ilustrativa, ya que aborda una experiencia que no estuvo vinculada con las 10 comunidades que contaron con un nido de lengua, sino que recupera una experiencia de atención a migrantes ayuuk (mixes) asentados en un fraccionamiento en la periferia de la capital oaxaqueña.

Si bien este nido de lengua ya no sigue operando, en el trabajo realizado por Erdösová y Juárez-Torres se recupera la experiencia de sus tres impulsores, así como de siete de los 22 niños atendidos por el nido de lengua, cuyas edades oscilaban entre los 6 y 19 años al momento de hacer el estudio.

Enfocados en el análisis de la experiencia, los autores enfatizan el objetivo planteado por Soberanes y Meyer sobre la intencionalidad del nido de lengua, que operó como un espacio de promoción de actitudes lingüísticas que se buscaba revitalizar. Al respecto, enfatizan la importancia de la participación de los padres de familia en diferentes niveles durante el proceso:

Si los padres deciden no enviar a sus hijos al “nido”, éste carecerá de la “razón de ser”. Asumiendo que las actitudes de negación y rechazo son la causa general del paulatino abandono de las lenguas, antes de fundar un “nido de lengua” conviene trabajar primero para la sensibilización de la población para que acepte y aproveche el proyecto (Erdösová y Juárez-Torres, 2019, p. 59).

En este proceso, y a través de testimonios, los autores constataron la aceptación de algunas familias del fraccionamiento y el rechazo inicial de otras al

abordaje de la lengua ayuuk en el nido de lengua. Asimismo, la edad, la inmersión en la lengua y su uso dentro de casa se volvieron factores internos determinantes para su adquisición paulatina. Entre los factores externos al desarrollo del proyecto cabe señalar la escasa infraestructura, recursos pedagógicos y económicos insuficientes, poco vínculo con instituciones y escaso respaldo de estructuras oficiales. Si bien estos aspectos dificultaron la continuidad del proyecto, no mermaron la disposición de las personas a participar en él.

A partir de las pláticas con los siete niños y jóvenes egresados del nido de lengua los autores exponen lo siguiente:

Se puede inferir que la experiencia del “nido” favoreció la posición valorativa y actitudinal hacia la lengua mixe, aunque también se puede apreciar un fuerte desbalance respecto al uso lingüístico entre ellos. Respecto a la competencia lingüística y comunicativa, las memorias de los asistentes permiten observar las diferencias en el manejo del mixe, porque algunos manifestaron que ya tenían cierto nivel de uso (así el “nido” era un complemento y un lugar para practicar), mientras que, para otros, el programa representó una experiencia lingüística totalmente nueva (Erdösová y Juárez-Torres, 2019, p. 60).

Las conclusiones de los autores pueden segmentarse en tres ámbitos específicos:

1) La pérdida de las lenguas como problemática nacional:

La experiencia del “nido de lengua” Naaxwiinyëtë Käjpxy, dirigido a la revitalización de la lengua mixe, se torna relevante porque da cuenta del problema nacional que afecta a las lenguas originarias respecto a su cada vez mayor desuso, sobre todo para el contexto urbano (Erdösová y Juárez-Torres, 2019, p. 64).

2) El objetivo central del nido de lengua. De la revitalización a la concientización:

Desde el punto de vista de los gestores, aproximadamente la mitad del objetivo principal —la revitalización y enseñanza de la lengua mixe— se cumplió: todos los participantes llegaron al nivel de mínimo 50% de comprensión de esta lengua y se logró desarrollar también cierto dominio oral activo (aunque bastante más bajo) en los asistentes que empezaron a aprenderla desde cero. Pero sobre todo logró concientizar a

los participantes acerca del valor no sólo de la lengua mixe, sino de las lenguas indígenas en general y del bilingüismo como una cualidad social e individual deseable (Erdösová y Juárez-Torres, 2019, p. 64).

3) La articulación y esfuerzo de los actores educativos:

La enseñanza que ha dejado el “nido” Naaxwiinyëtë Käjpxy es que los logros lingüísticos dependen de la formación y audacia de quienes enseñan y transmiten el uso de la lengua, así como del grado de involucramiento de los padres y otros actores de la comunidad, para recrear un ambiente cercano a su entorno original (Erdösová y Juárez-Torres, 2019, p. 64).

Algunas estrategias para trabajar el Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO)

La génesis del PTEO en Oaxaca es fruto de la visión contrahegemónica del magisterio oaxaqueño, siendo impulsado, principalmente, por la corriente democrática de la Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la educación (SNTE), que en 2009 y en contra de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) impuesta a nivel federal por el Estado mexicano, buscó generar una propuesta alterna centrada en los principios de vida que emanan de la comunidad.

Luego de tres años de diálogo coordinado entre la Sección 22 y el gobierno del estado para generar la alternativa exigida por el gobierno mexicano, en 2012 se hizo público el PTEO y su puesta en práctica a manera de pilotaje. El objetivo del PTEO se percibe en las primeras líneas del documento que lo sustenta:

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 (PTEO, 2012, p. 12).

El objetivo es claro, así como la estructura de base para poder implementarlo: Está estructurado por tres programas y dos sistemas. Los Programas son el de Mejoramiento Escolar y de Vida de Niños, Jóvenes y Adultos; el de

Reconocimiento Educativo de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca; y el Programa Popular Comunitario de Infraestructura y Equipamiento Educativo de Oaxaca; los sistemas son: el Sistema Estatal de Evaluación de Oaxaca y el Sistema Estatal de Formación Profesional de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (PTEO, 2012, p. 5).

No obstante, con el paso de los años se ha vuelto evidente que existe una gran diferencia entre el planteamiento del PTEO (plano normativo) y su ejecución (plano experiencial). Lo anterior responde en buena medida a lo que Benjamín Maldonado expone como uno de los grandes vacíos dentro de la Sección 22: las propuestas generadas se concentran en la dimensión política y descuidan la parte pedagógica. Lo anterior quiere decir que se prioriza la forma, pero no el fondo.

En las jornadas de capacitación impulsadas por instituciones como el IEEPO es común encontrar a docentes frente a grupo de niveles preescolar y primaria indígena en cuya zona escolar se promueve el uso del PTEO. Uno de los principales cuestionamientos que nos realizan durante las jornadas tiene que ver no con el fundamento teórico, el cual les queda claro, sino con su operatividad áulica. Por lo que, aterrizar los postulados del PTEO en acciones y estrategias o en el diseño de instrumentos y herramientas se perfila como uno de los principales retos.

Sin la pretensión de generalizar el quehacer docente en los diferentes niveles en que se implementa el PTEO, existen colectivos escolares que han interpretado y generado sus propias herramientas, tanto metodológicas como didácticas, para su puesta en práctica. Calvo y Maldonado (2023) recuperan las jornadas de capacitación docente brindadas al colectivo escolar que aglutina preescolar y primaria en la comunidad de Magdalena Teitipac, que en un esfuerzo notable de investigación y sistematización de experiencias ha desarrollado proyectos de aprendizaje encaminados a recuperar la dimensión comunitaria al interior de la escuela. Para ello han generado estrategias que incluyen mapeos comunitarios o calendarios sacionaturales en las que participan la comunidad, las autoridades municipales, escolares, padres de familia, docentes y estudiantes.

Un espacio que sin duda ha ayudado a que los docentes puedan adquirir herramientas o implementar estrategias para trabajar con el PTEO son los Talleres Estatales de Educación Alternativa (TEEA) que ofrece cada año la Sección 22.

Cornelio y Gutiérrez (2022) documentan las experiencias que han tenido con la Cartografía Curricular Comunitaria (ccc) como propuesta educativa-metodológica que han compartido en los TEEA.

En ambas experiencias se destaca la importancia de la investigación como método pedagógico, eje clave dentro del modelo educativo comunitario. Ésta permite redimensionar narrativas, representaciones, prácticas y comportamientos en relación con las instituciones sociales y el territorio, brindando luces respecto a cómo los docentes pueden implementar las premisas del PTEO considerando el contexto de sus centros de trabajo.

El rol de los conocimientos en el Bachillerato Integral Comunitario

El Bachillerato Integral Comunitario (BIC) nace en 2001 como un proyecto sustentado en el esfuerzo, la síntesis y la apropiación de las experiencias generadas por el Bachillerato Integral Comunitario Ayuuk Polivalente (BICAP) en Tlahuitotepc y el Instituto Comunitario Kong Oy en Totontepec, Villa de Flores.

Blanco, Guillen y Reyes (2004) argumentan que es precisamente del BICAP que se extrae “la organización curricular-metodológica basada en un proceso educativo centrado en la comunidad, su entorno y su interculturalidad” (p. 301), cuyo plan y programas de estudio dieron origen al Modelo Educativo Integral Indígena (MEII). Éste:

Se caracterizó por fomentar en el alumno sus conocimientos y valores a fin de mejorar sus condiciones de vida y las de su comunidad; también se consideró que la cosmovisión, usos y costumbres, así como las necesidades, aspiraciones y lenguas de los pueblos indígenas, podrían convertirse en aportes de la cultura de las etnias oaxaqueñas a la cultura universal. En el MEII se establece la intención de fomentar en los alumnos la reflexión, creatividad y capacidad de aprender por sí mismos, así como su capacidad teórico-práctica para la toma de decisiones y solución de problemas comunitarios, propiciando a partir de esto que los resultados obtenidos, con una validación científica, podrían convertirse en nuevo conocimiento (Blanco, Guillen y Reyes, 2004, p. 304).

De 11 planteles creados en 2011, el número ha crecido, contándose actualmente con 50 planteles y extensiones localizados en las ocho regiones de nuestro estado. El proceso de gestión, diseño, aceptación por parte de autoridades educativas y comunitarias, su desarrollo e incluso su reorientación no han sido fáciles. A continuación, se presenta, desde la voz de una egresada, la que fue su experiencia en el BIC de Santa María Nutio, uno de los 11 primeros planteles creados.

De acuerdo con Mendoza (2013), el BIC de Nutio “vino a solucionar uno de los problemas de los pueblos indígenas: la continuidad de los estudios a nivel medio superior” (p. 35). Sin embargo, tras su apertura, fueron visibles las carencias materiales y la poca importancia que dio el estado a esta modalidad educativa. Gran parte de los materiales habían sido donados por algunos pobladores o algunas instituciones del pueblo. A pesar de ello, esto no limitaba el aprendizaje, sino que lo potencializaba, y sirvió para concientizar a los alumnos sobre la manera de ver las cosas.

En sus inicios el BIC era una institución diferente para nosotros y para la sociedad, nadie se esperaba un modelo así, distinto a otros bachilleratos, a ninguna otra institución le importaban la cultura ni los usos y costumbres de la comunidad, la lengua materna, en nuestro caso el mixteco, era algo intrascendente y hasta vergonzoso para los jóvenes y para algunas instituciones. Pero puedo decir que con la llegada del BIC eso fue cambiando, se le dio la importancia que necesitaba a nuestra lengua, a los usos y costumbres de la comunidad, nuestras tradiciones eran valoradas e importantes, podíamos dialogar con los ciudadanos y *tatamandon*, ellos son personas respetadas con mucha experiencia y de gran jerarquía en la comunidad. (Mendoza, 2013, p. 34).

Dado que se trataba de una opción diferente de las demás modalidades ofertadas en educación media superior, en innumerables ocasiones los propios padres de familia cuestionaron su validez o la relevancia de sus contenidos.

Sin embargo, con el paso del tiempo y al trabajar los conocimientos comunitarios, se generó conciencia de la importancia tanto de su lengua como sus costumbres, no sólo en los alumnos sino también en la comunidad:

Pasamos de un sistema educativo tradicional donde los maestros te dictan los apuntes y tú sólo tomas notas, eso para nosotros era un cambio enorme: al ingresar al BIC nosotros como estudiantes realizábamos las investigaciones y ellos como asesores nos orientaban, dándonos las herramientas necesarias para desarrollar el tema, sin imponer condiciones, dejándonos ser libres de realizar lo que nosotros consideramos necesario para desenvolver el tema (Mendoza, 2013, p. 36).

Al igual que en el caso de la secundaria comunitaria, la evaluación se hace de manera diferente; el maestro ya no es el único que evalúa el proceso de investigación y aprendizaje de los alumnos, sino que se plantea una evaluación en conjunto con la comunidad los trabajos eran presentados públicamente cada fin de semestre y debían ser evaluados por los asesores [...] teniendo como testigos a los tatamandones, el cabildo de la agencia municipal y parte de la población. Eso era lo que más me gustaba, que la población viera los trabajos que se realizaban allí en el BIC (Mendoza, 2013, p. 36).

Esto forma alternativa de educación generaba en los estudiantes el deseo de involucrarse en la comunidad y formar parte de ella como defensores de la misma, pues les ofrecía libertad: “no nos consideraban incapaces de realizar nuestra investigación, como alumnos teníamos voz y voto, podíamos tomar decisiones y éstas eran respetadas por los asesores, sin tomar represalias” (Mendoza, 2013, p. 37).

A pesar de ser otro modelo educativo caracterizado como alternativo, Tovar (2004) plantea el difícil panorama en el que se desenvuelven y desenvolverán los BIC y su modelo educativo:

Se advierte también en la propuesta educativa la tensión entre lo local, lo regional y lo nacional. Por un lado, el BIC debe constituirse en un modelo orientador de la política estatal donde la educación se conciba como factor de afirmación de la identidad comunitaria, regional y nacional; por otro, se intenta construir un currículo que recupere los conocimientos, destrezas, tradiciones y valores de las comunidades. Además, se persigue dotar a los egresados de las herramientas necesarias para acceder a los planteles de educación superior y acercarlos al conocimiento de la cultu-

ra universal. Asimismo, el modelo educativo se propone el reconocimiento de los saberes y cultura de los pueblos indígenas como aportación a la cultura universal, a la vez que se propone desarrollar en los egresados perfiles de arraigo comunitario (p. 326).

Para lograr lo anterior se trabaja por proyectos de aprendizaje centrados en la investigación como método pedagógico, pero, a diferencia de la experiencia de las secundarias comunitarias, donde el asesor sí ha podido dejar de jugar el rol de docente para convertirse en acompañante, en el caso del BIC romper ese esquema ha resultado ser verdaderamente difícil y supone un reto en el que se experimentan avances y retrocesos. Así lo documentan Auli y De Ibarrola (2022) para el caso del BIC 11 en Mazatlán Villa de Flores desde las experiencias de sus egresados.

Consideraciones finales. De retos a oportunidades y viceversa

A pesar de las dificultades políticas, normativas e incluso comunitarias, las experiencias de educación comunitaria en Oaxaca constituyen un gran avance en el sentido de incorporar la visión de los pueblos y comunidades desde la interculturalidad crítica, pasando de ser un anhelo a ser una realidad impulsada por la fuerza y vitalidad de diferentes actores educativos, sociales y comunitarios. Ello ha permitido que, en Oaxaca, la educación alternativa haya obtenido el reconocimiento del estado. Sin embargo, su apoyo es más nominal que fáctico, es decir, otorga su reconocimiento en lugar de impulsarlo o difundirlo.

Las tres experiencias dan cuenta de lo complejo que resulta gestar estas iniciativas aun ante la posibilidad de hacerlo por el reconocimiento en el plano normativo del estado. Lejos de ser una puerta que represente una vía de fácil acceso, su gestión, desarrollo y sostenibilidad han sido posibles gracias al impulso de las propias comunidades, los docentes y los padres de familia. Esto nos hace dimensionar que el reconocimiento normativo de las experiencias no garantiza que sean apoyadas y promovidas. Antes bien, permite refrescar la memoria a la herencia colonial en tiempos modernos, invitándonos a problematizar categorías cotidianas, su uso, implicaciones y formas de apropiación tanto a nivel nacional como local.

Por otra parte, resulta importante dimensionar el alcance de la propuesta educativa local, al generar su propuesta alternativa y contrahegemónica, el PTEO o Documento Base de la Educación de los Pueblos Originarios, que representan algunos de los principales logros y avances de la educación intercultural comunitaria en Oaxaca. Así, se torna evidente que la interculturalidad no puede ser recibida sin cuestionar su origen y a los actores que engloba; es ahí que subyace la manera en que nos podemos aproximar a ella. Cada una de esas aproximaciones supone retos que afrontar, alcances que compartir y limitantes que solucionar, siendo la más compleja de las barreras el diálogo intercultural que se busca establecer entre las comunidades y el Estado, pues desde el Estado se ha pretendido dialogar con las comunidades indígenas, pero imponiendo sus propios intereses.

La experiencia oaxaqueña representa una de diversas formas de apropiarse de la interculturalidad, tanto a nivel discursivo como experiencial. La interculturalidad no puede ser entendida como sinónimo de educación comunitaria, pero tampoco se aleja completamente de ella. Si bien ambas comparten un reclamo histórico común, las formas de proceder y las bases desde las que parten son diferentes.

Finalmente, si bien la educación comunitaria en el estado de Oaxaca ha presentado grandes avances tanto a nivel normativo como en la praxis, enfocándose en la interculturalidad, existen muchos desafíos aún por alcanzar, pero la solución a los mismos no vendrá del estado. El movimiento educativo oaxaqueño ha demostrado que no es su intención esperar una respuesta de éste, y por ello ha creado sus propias estructuras y condiciones para dar respuesta a las problemáticas situadas que enfrenta. En ese proceso se han producido tropiezos, tensiones, avances o contradicciones, pero no por ello se detiene el camino recorrido que inició hace aproximadamente 50 años. La experiencia adquirida, la ayuda mutua y la reivindicación de lo propio son ejes que posibilitan y seguirán posibilitando su andar.

Referencias

- Auli, I., y De Ibarrola, M. (2022). La formación para el trabajo en un Bachillerato Integral Comunitario de Oaxaca. Análisis desde sus egresados. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, (52) 2. pp.53-92.
- » Baronnet, B. (2013). Movimientos sociales y educación indígena en América Latina. En Baronnet, B., y Medardo, U., *Educación e interculturalidad. Política y políticas*. CRIM-UNAM.
- » Bensasson, L. (2013). Educación intercultural en México ¿Por qué y para quién? En Baronnet, B., y Tapia, M., *Educación e interculturalidad. Política y políticas*. CRIM-UNAM.
- » Bermúdez, F., Cuevas, J., y Hernández, A. (2015). Experiencias educativas dentro del sistema de educación oficial mexicano. ¿Es posible ser alternativo desde la institución educativa oficial? En Medina, P., *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. UnicaCh / Cesmecha / JP.
- » Blanco, G., Guillén, G, y Reyes, A. (2004). Programa de Bachillerato Integral Comunitario (BIC). En Meyer L., y Maldonado, B. (Comps.), *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*. Fondo editorial del IEEPO.
- » Calvo, C., y Maldonado, C. (2023). 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).
- » CMPIO (2009). Nidos de lengua. *Educación Comunal. Revista oaxaqueña para el diálogo intercultural* (2). pp. 39-52.
- » Cornelio, M., y Erna, C. (2022). Cartografía curricular comunitaria: hacia un giro comunitario territorial en educación. *Goiania* (20) 1. pp.142-169.
- » Dietz, G., y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. CGEIB.

- » Erdösová, Z., y Juárez-Torres, R. (2019). Experimentar con la revitalización lingüística comunitaria. El caso del nido de lengua mixe naaxwiinyëtë käjpxy, Oaxaca, México. *Ra Ximhai* (15) 5. pp.51-66
- » 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*. UNAM.
- » Maldonado, B. (2004). Comunalidad y educación en Oaxaca. En Meyer, L., y Maldonado, B. (Comps.), *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*. Fondo editorial del IEEPO.
- » Maldonado, B., y Maldonado, C. (2018). Educación e interculturalidad en Oaxaca: Avances y desafíos. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación* (50), 1-17.
- » Medina, P. (2015). *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. Unicach / Cesmeca / JP.
- » Medina, P. (2013). Palabras que hacen política: “interculturalidad”. Contornos epistémicos sobre identidad, diferencia y alteridad. En Baronnet, B., y Tapia, M., *Educación e interculturalidad. Política y políticas*. CRIM-UNAM.
- » Mendoza, Y. (2013).. Una mirada desde la primera generación: el caso de Santa María Nutío. En Maldonado, C., y García, E., *10 años del CSEIIO desde una mirada universitaria*. Unidad de Estudios Superiores Alotepec.
- » Meyer, L., y Soberanes, F. (2009). *El nido de lengua. Orientación para sus guías*. CMPIO/CNEII/CSEIIO.
- » Prawda, J. (1984). *Teoría y praxis de la planeación educativa en México*. Grijalbo.
- » Rockwell, E. (2004). Herencias y contradicciones de la educación en las regiones indígenas. En Meyer, L., y Maldonado, B. (Comps.), *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*. Fondo editorial del IEEPO.

- » Stavenhagen, R. (2013). La política indigenista del Estado mexicano y los pueblos indígenas en el siglo xx. En Baronnet, B., y Tapia, M., *Educación e interculturalidad. Política y políticas*. CRIM-UNAM.
- » Tovar, M. (2004). Programa de Bachillerato Integral Comunitario). En Meyer, L., y Maldonado, B. (Comps.), *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*. Fondo editorial del IEEPO.
- » Tubino, F. (2002). Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. En *Derecho y sociedad* (19). pp. 299-311.
- » 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.
- » Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J., Tapia, L., y Walsh, C. *Construyendo Interculturalidad Crítica*. III-CAB.

Derechos de Autor © 2023 por Ángel Vásquez Rodríguez, 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.