

Educación comunitaria y pedagogía de resistencia en Oaxaca, México

Benjamín Maldonado Alvarado*

Recibido: 27/04/2018

Aceptado: 13/06/2018



Resumen

En este artículo se presentan aspectos generales de la conformación de la educación comunitaria en Oaxaca como un modelo contrahegemónico en construcción, basado en una pedagogía que recupera elementos de la vida comunitaria para fortalecer la resistencia de las comunidades frente al proyecto colonial del Estado mexicano. Esta educación es impulsada, principalmente, por una organización sindical de trabajadores de la educación que, por su fuerza política, logra crear espacios para el desarrollo de la educación comunitaria.

Palabras clave

Educación hegemónica, educación comunitaria, pedagogía de resistencia, lucha magisterial.

Communitarian Education and Resistance Pedagogy in Oaxaca, Mexico

Abstract

This article presents some general aspects of the conformation of communitarian education in Oaxaca as a counter hegemonic model in construction, based on a pedagogy that recovers elements of communitarian life to strengthen the resistance of the communities against the colonial project of the Mexican State. This education is promoted mainly by a union organization of workers of education that, for its political force, is able to create spaces for the development of communitarian education.

Key Words

Hegemonic education, communitarian education, pedagogy of resistance, teachers fight.

* Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201, Oaxaca, México. *E-mail*: benjaoax@yahoo.com.mx

1. Introducción

Oaxaca es uno de los estados que conforma la nación mexicana y se caracteriza por tener una gran cantidad y variedad de pueblos indígenas descendientes de la tradición civilizatoria mesoamericana. Hay actualmente, en Oaxaca, unos dos millones de indígenas pertenecientes a alguno de los 14 grupos etnolingüísticos que ocupan su territorio ancestralmente, y constituyen la mayoría de la población del Estado.¹

La vida comunitaria es todavía sólida, basada en las costumbres y prácticas sociales de los pueblos mesoamericanos. Tanto el ejercicio colectivo del poder local, como las prácticas de ayuda mutua y la constante donación de trabajo e incluso bienes y dinero para obras acordadas por la comunidad, dieron origen a su caracterización bajo el concepto de «comunalidad», formulado por antropólogos indígenas en los años ochenta para nombrar esa vida comunal (B. Maldonado, 2010; Martínez, 2016; Rendón, 2003; Robles & Cardoso, 2007; Sigüenza, 2013).

Oaxaca también es conocido como un escenario fundamental del movimiento social en el país, porque desde 1980 los maestros lograron dirigir la Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y han conformado, junto con secciones de otros estados, uno de los movimientos contrahegemónicos más importantes de México. En Oaxaca se encuentran actualmente cerca de 90 mil miembros de la Sección 22 y de su Movimiento Democrático (MDTEO), y resisten contra la imposición de la reforma educativa con un instrumento de lucha, el *Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca* (PTEO), que es una propuesta de sistema educativo alternativo y una posibilidad pedagógica basada en la educación comunitaria (Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca [IEEPO], Sección 22, 2013). Con este enfoque colectivo trabajan en las escuelas, además del plan nacional de estudios.

2. Educación comunitaria oaxaqueña

Se trata de un modelo para comunidades con profundidad histórica y cultural; no se trata de formar vida comunitaria, como en otras propuestas (p. ej. Morata, 2014), sino de fortalecer la existente. En México se le ha llamado así, tanto a la educación no formal para adultos, como a la que imparte el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) en las comunidades más dispersas y en las peores condiciones (Morales, 2014; Pieck, 1996; Sigüenza, 2014). La educación comunitaria de Oaxaca, a la que nos referimos en este texto, es una orientación dada al sistema educativo mexicano y está conformada por una gran cantidad de propuestas y acciones impulsadas por el magisterio y organizaciones sociales desde la década de 1970 y hoy, no solamente es un conjunto de propuestas en todos los niveles educativos (que no tiene todavía articulación entre ellos), sino que además, es la base de la lucha contrahegemónica del magisterio frente al Estado y su proyecto de reforma educativa.

La educación comunitaria de Oaxaca se inscribe en la praxis de la pedagogía crítica en tanto que cuestiona la educación dominadora y, consecuentemente, actúa como una propuesta contrahegemónica (B. Maldonado, 2015). La síntesis que de esa pedagogía hacen Juan y Luis Gómez describe las intenciones de la educación comunitaria oaxaqueña:

1 Sin embargo, el criterio oficial de identificación étnica es la lengua, por lo que el censo decenal del gobierno mexicano determina que solamente la tercera parte de los casi cuatro millones de habitantes de Oaxaca declaró hablar alguna lengua indígena en 2010.

La pedagogía crítica intenta, desde la enseñanza, empoderar a los sujetos para que sean artífices de sus vidas, y puedan desarrollar su autonomía, que sean capaces de cuestionar, desafiar la dominación, así como sus prácticas, valores y creencias establecidas y proponer—construir alternativas de sociedades solidarias, justas, inclusivas, políticas, defensoras de la vida como imperativo del vivir bien. En esos términos, la pedagogía crítica también se puede definir como una teoría y práctica en la que los estudiantes alcanzan una conciencia crítica (concientización) para (re)significar sus vidas. (J. Gómez & Gómez, 2011, p. 186)

Entiendo aquí la hegemonía como una tendencia colonial envolvente que, desde el poder y la cultura dominantes, es «apropiada» por los dominados y, por tanto, contrahegemonía es la reacción contraria a esa tendencia:

Gramsci define la hegemonía como «dirección política, intelectual y moral». Cabe distinguir en esta definición dos aspectos: 1) el más propiamente político, que consiste en la capacidad que tiene una clase dominante de articular con sus intereses los de otros grupos, convirtiéndose así en el elemento rector de una voluntad colectiva, y 2) el aspecto de dirección intelectual y moral, que indica las condiciones ideológicas que deben ser cumplidas para que sea posible la constitución de dicha voluntad colectiva. Lo novedoso en la concepción gramsciana de hegemonía es el papel que le otorga a la ideología. Esta no es para nuestro pensador un sistema de ideas, ni se identifica con la falsa conciencia de los actores sociales, sino que constituye un todo orgánico y relacional encarnado en aparatos e instituciones, un cemento orgánico que unifica en torno a ciertos principios articuladores básicos un «bloque histórico» y las prácticas productoras de subjetividades en el proceso de transformación social. Para Gramsci, los hombres toman conciencia de sí y de sus tareas en el contexto de una determinada concepción del mundo, y toda posibilidad de transformar la sociedad pasa necesariamente por la modificación de esta concepción del mundo. (Giacaglia, 2002, pp. 153–154)

José Antonio Cieza (2006) dice que *“la educación comunitaria encuentra su cobertura teórica y técnica en el ámbito disciplinar de la pedagogía comunitaria”* (p. 766). Pero en el caso oaxaqueño no se basa en una pedagogía comunitaria, sino en la inclusión de elementos comunitarios que la pedagogía hegemónica excluyó de la escuela, porque es una pedagogía escolar, para la escuela, y no una pedagogía familiar. Esto significa que su objetivo no es recuperar lo propio, sino confrontar lo ajeno, desactivar su carácter nocivo, para fortalecer lo comunitario. No persigue reproducir las formas en que la comunidad se ha educado tradicionalmente, sino que busca, por principio, denunciar y combatir las formas en que la educación hegemónica coloniza y domestica.

En esta tarea se ha recurrido a ideas de pensadores críticos como Paulo Freire e Iván Illich, entre otros. Una perspectiva de la crítica que fundamenta a la educación comunitaria oaxaqueña es la que ofrece el pensador boliviano Emilio Hurtado que, siguiendo a Enrique Dussel, señala:

La pedagógica colonial reforzó sus principios en la obra de «El Emilio» de Rousseau, que establece las bases para una educación acorde a los intereses de la revolución burguesa. En «El Emilio», se señala que el niño educando más adecuado a la educación es el huérfano, es decir, alguien que no tiene padre ni madre, que por lo tanto desde que nace no halla educadores, el único que está presente allí para educarlo es el Padre—Estado. El niño debe cortar toda relación con su padre y con su madre para poder ser educado por el Padre—Estado. El Estado burgués se apropia de la educación del hijo, frente a lo cual nada pueden hacer la familia y su cultura popular. De esta manera, se sobrepone la escuela como institución pedagógica exclusiva. (2013, párr. 29).

Su crítica a la pedagogía hegemónica también es coincidente desde la perspectiva con que se ha construido la educación comunitaria en Oaxaca. Utilizando un concepto de Hugo Zemelman y Estela Quintar, sostiene que la pedagogía «bonsái»:

(...) ilustra claramente los propósitos de la imposición de una pedagógica colonial. La pedagogía no fue creada o inventada en América Latina para liberar a nadie, sino por lo contrario para oprimir. Como al bonsái, al cual para que sea tal se le va mutilando delicadamente la raíz central, al niño a través del disciplinamiento en la escuela se le va mutilando su capacidad de pensar y crear, se le va despojando de su potencialidad de ser sujeto capaz de construir su propio destino. De este modo, sólo podrá actuar y comportarse dentro de los parámetros establecidos por el sistema mundo moderno-colonial, y no así cuestionarlos y actuar para transformarlos. (Hurtado, 2013, párr. 33)

La obra de Freire muestra reiteradamente que educar es un acto político. Es entonces una praxis de formación desde una perspectiva de poder. La comunidad de origen meoamericano —no sólo ella— es necesariamente una sociedad educativa, por lo que ha desarrollado los recursos necesarios para educar a sus miembros a partir de una estructura: planeación, evaluación, roles, funciones, pedagogía, didáctica, etc. La escuela para la dominación y el sistema educativo hegemónico cuestionan, desarticulan y excluyen todo esto y despojan a la familia y la comunidad de la función educativa, generando una doble praxis formativa: por un lado, la escuela domesticando para la dominación; por otro, la familia y la comunidad formando a los niños y niñas en las prácticas y conocimientos propios. En esta relación desigual se produce una fricción permanente derivada del desplazamiento de la educación propia por la escolarización.

Tal vez el principal aprendizaje alcanzado, a la fecha, por la educación comunitaria, radica en asumirse como una posición intermedia, es decir, inmediata a la educación dominadora, no en su superación ilusoria. Significa que no se mira como la supresión de la colonización educativa, sino como la confrontación inicial, previa a la reformulación descolonizadora.

3. Momentos fundamentales de su proceso

3.1. Educación colonial etnocida

Después de la llamada revolución mexicana de 1910–1917 el Estado mexicano declaró la guerra a las comunidades indígenas en aras del desarrollo nacional. Para lograrlo era necesario, en la perspectiva capitalista, apropiarse y utilizar los recursos naturales de las comunidades y destruir sus recursos culturales para crear una nación de iguales, es decir uniforme cultural y hasta racialmente.

La educación pública, gratuita y obligatoria en México, inicia su expansión masiva hace apenas un siglo, una vez concluida la fase armada del movimiento de 1910. La Secretaría de Educación Pública se crea en 1921 y, en las siguientes décadas, el país vivirá un intenso proceso de escolarización en el que las comunidades rurales serían invadidas como nunca antes, esta vez por escuelas y maestros. En esas décadas, los indígenas seguían siendo la mayoría de la población mexicana y el objetivo principal de la educación. En otras palabras, la gran mayoría de la población mexicana vivía en comunidades rurales.

Dos intereses gubernamentales destacan por ser una constante en la política educativa del último siglo: someter a los indígenas por la lengua y despreciar los conocimientos comunitarios. En efecto:

Forjar patria era una de las primeras preocupaciones de los arquitectos del sistema educativo mexicano. Moisés Sáenz, subsecretario de Educación de 1924 a 1933, afirmó que los dos propósitos principales de la educación rural eran “*la incorporación de [la] gran masa indígena a la familia mexicana; [y] la formación del espíritu rural*”. Sin considerar el conocimiento que la población rural había acumulado tras siglos de vivir de la tierra (o simplemente caracterizándolo como retrógrada), el gobierno revolucionario se propuso instruir a las comunidades en los mejores métodos de cultivo. (Padilla, 2009, p. 68)

La escuela se convirtió en la principal institución política en esa tarea etnocida, por su carácter masivo y permanente. Los maestros fueron un ejército de ocupación en las comunidades y las escuelas eran sus trincheras. Durante décadas, prácticamente todos los maestros, compartieron la ideología racista de Estado, que ridiculizaba y despreciaba las prácticas, ideas y costumbres «bárbaras» de las comunidades, al tiempo que ensalzaba algunos aspectos «aceptables» de las mismas, como la música y las danzas.

La asimilación del discurso hegemónico no era lo sorprendente, sino la rapidez con que los mismos profesores indígenas asumirían la misión colonizadora. En el editorial de la revista *El Indito* de alumnos de la Normal Rural de San Antonio de la Cal, de febrero de 1927, se expresa tempranamente la percepción hegemónica de la educación de los indígenas. En voz de ellos mismos:

El Indito saluda, humilde y sencillo, a sus genitores los alumnos de la Escuela Normal Rural de Oaxaca, a sus maestros, a los estudiantes de las Normales similares de la República, a las autoridades escolares federales y a todas aquellas personas que se interesan por la civilización de los indígenas que existen en nuestra patria. Sale desnudo y desaliñado, mas con un muy firme propósito, como todo indio, de lucha constante, enérgica y lealmente, por su mejoramiento en todos sentidos. *El Indito* es el portavoz del Cuerpo Estudiantil de esta escuela y de todos aquellos alumnos que estudian, trabajan y luchan por realizar uno de los postulados de la Revolución: la redención del indio. Ayudádle a conseguirlo. (En Sigüenza, 2007, p. 112)

La visión etnocida hegemónica ha permanecido hasta la fecha en el quehacer de muchos docentes en Oaxaca, pero en otros no. El carácter contestatario del movimiento magisterial no implica siempre una práctica docente contrahegemónica, de manera que muchas comunidades oaxaqueñas están expuestas al cambio de rumbo de la educación de sus hijos debido a la movilidad de los docentes por los cambios constantes de escuela. Pero el mismo carácter contestatario lleva a muchos a una conciencia y práctica críticas de la dominación.

3.2. Génesis y desarrollo de la educación comunitaria

Un momento que es de suma importancia en la construcción y desarrollo de la crítica contrahegemónica es el que vio a un conjunto de corrientes de pensamiento confluir simbólicamente en torno al 68, el del mayo francés. Luego de casi medio siglo de educación etnocida en las comunidades oaxaqueñas, algunos jóvenes rurales habían logrado salir a estudiar en bachilleratos y universidades de Oaxaca y otros estados, y unos cuantos de ellos habían sabido aprovechar esas corrientes críticas y renovadoras del pensamiento académico para cuestionar las percepciones hegemónicas sobre su realidad y empezar a formular nuevos enfoques desde la combinación de su ser comunitario y su ser académico crítico.

Esto derivaría no sólo en liderazgo intelectual, sino en impulsos organizativos, que coincidieron con el principal aporte del movimiento estudiantil de México, consistente en llevar el conocimiento de las aulas a diversas comunidades, principalmente a colonias pobres, fábricas y comunidades campesinas. Generar conciencia de la situación de dominación a través de ideas críticas, llevaría a formar organizaciones que buscarán transformaciones coherentes con las ideas adquiridas. La escuela se convertía en un escenario contradictorio, aunque mayoritariamente domesticador, quedando el florecimiento académico reducido a las universidades. El Estado monopolizaba la educación básica y previa a la universitaria, es decir la escuela masiva. En Oaxaca, y otras partes del mundo, los esfuerzos contrahegemónicos de diversos intelectuales, entre ellos muchos profesores, se orientarían a tratar de arrebatarse al Estado la conducción de la educación escolar de masas.

Paralela a la percepción y crítica del desarrollo capitalista y sus consecuencias económicas, se perfila la percepción y crítica del colonialismo etnocida y sus consecuencias culturales, destacando el papel masivo de la escuela en esa relación devastadora del Estado mexicano con las comunidades mesoamericanas.

La educación comunitaria en Oaxaca empieza a formarse entre intelectuales comunitarios o ligados a las luchas comunitarias hacia la década de 1970, al lograr tener conciencia étnica y visibilizar las consecuencias negativas de la cultura escolar en la vida comunitaria. Han sido dos ámbitos desde los cuales los actores principales del proceso han formulado e impulsado sus proyectos: uno, mayoritario, es el de la pedagogía crítica vinculada principalmente a Paulo Freire y a la visión marxista de la sociedad (Bautista & Briseño, 2010). Otro es el de la pedagogía comunitaria, específicamente la pedagogía indígena, vinculada a la cosmovisión étnica, a la lengua mesoamericana y a la vida comunal.²

En esta perspectiva de una educación basada en la pedagogía comunitaria y, por tanto, formulada por intelectuales comunitarios, destaca una comunidad mixe de la sierra, Tlahuitoltepec, que generó una de las organizaciones indígenas más importantes de Oaxaca: la Asamblea de Autoridades Mixes y que ha diseñado e impulsado un conjunto de importantes experiencias educativas basadas en la filosofía y conocimientos indígenas desde 1976. Éstas son: la Escuela Normal Cempoaltépetl (1976–1986), el Centro de Capacitación Musical y Desarrollo de la Cultura Mixe, hoy CECAM (1977 a la fecha), la Secundaria Comunal «Sol de la Montaña» (1977–1984), el Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (1996 a la fecha), la Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl (2012 a la fecha), según lo destaca Gallardo (2013).

En cuanto a la pedagogía crítica impulsada por el magisterio organizado, la más antigua organización indígena de Oaxaca y, una de las primeras del magisterio consciente, es la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPPIO),³ constituida en 1974 para luchar contra el proyecto castellanizador del Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca. Unos años después, en 1980, la corriente democrática del magisterio gana las elecciones del Comité Ejecutivo de la Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y se instituye, desde entonces, el Movimiento

2 Es muy interesante, compleja y detallada, la historia de los cruces, distanciamientos y relaciones de ambas posturas. Un ejemplo es el de la propia Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPPIO), cuyos integrantes manejan, de muy diversas formas, su pertenencia simultánea al sindicalismo de tendencia marxista y a la militancia comunitaria.

3 En la actualidad cuenta con unos 1.500 profesores que trabajan en más de 300 escuelas de nivel preescolar y primario en todo el Estado de Oaxaca.

Democrático de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (MDTEO).

La obtención y conservación de la dirigencia sindical en Oaxaca ha sido fundamental en el desarrollo de la educación contrahegemónica porque esa ha sido la intención del MDTEO. Aunque la lucha sindical se haya ido dedicando, cada vez más, a la defensa y obtención de prestaciones laborales y menos a la educación, lo cierto es que dentro del magisterio oaxaqueño hay muchos docentes que tienen como su prioridad una educación pertinente y, por tanto, alternativa. Quince años después, bajo el impulso de la CMPIO y derivado de la aparición del movimiento indígena rebelde del EZLN en Chiapas, la Sección 22 acordó en 1995, impulsar un movimiento pedagógico paralelo a su movimiento sindical.

Como parte sustancial del movimiento pedagógico de la Sección 22 es que se han desarrollado las experiencias de educación comunitaria que han tenido tres logros principales: 1) la orientación pedagógica en numerosas escuelas públicas de Educación Básica a partir de la discusión y orientación del quehacer docente con base en varias propuestas de educación comunitaria en escuelas del Estado de Oaxaca, 2) la creación de escuelas de educación comunitaria en distintos niveles educativos de Educación Básica, Media Superior y Universitaria, reconocidas por el Estado mexicano como parte del sistema educativo oficial y, 3) la formulación, por parte de la Sección 22, de una propuesta pedagógica y administrativa conocida como Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO), basada en la educación comunitaria y con la cual enfrenta a la reforma educativa que impone el Estado mexicano.

La educación comunitaria en Oaxaca es una propuesta alternativa a la educación nacional hegemónica y a la interculturalidad, que impulsa principalmente la Sección 22, y que por tanto, debe tener concreción en las cerca de 13 mil escuelas de Educación Básica que controla el MDTEO en Oaxaca, con más de 50 mil docentes.

Tabla 1

Docentes de Educación Básica Pública en Oaxaca al finalizar el ciclo 2015, por nivel y función

Nivel educativo	Docentes	Directores con grupo	Directores sin grupo	Supervisores	Jefes de Sector/Zona
Preescolar General	5133	710	1336	76	--
Preescolar Indígena	1279	121	1727	--	--
Primaria General	18419	1573	1483	173	40
Primaria Indígena	4282	434	1310	191	24
Secundaria General	3195	414	30	31	--
Secundaria Técnica	2780	436	34	33	--
Telesecundaria	4615	459	1074	61	12
Secundaria Indígena	23	--	8	--	--
Total	40,626	4147	7002	565	76
Porcentaje	77.51	7.91	13.36	1.08	0.14

Tomado de IEEPO (2015, p. 21)

La fuerza de la Sección 22 y de sus planteamientos se puede ver también en la Ley de Educación para el Estado Libre y Soberano de Oaxaca, que promulgó el Congreso del Estado en abril de 2016, con base en una propuesta de ley que formuló y presentó la Sección 22:

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.

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.

El modelo de educación comunitaria ha sido llevado por intelectuales indígenas y organizaciones sociales a los niveles siguientes de la Educación Básica, que son Bachillerato y Universidad.

En general, podemos ubicar dos tipos de escuelas de educación comunitaria: uno, el de las escuelas cuyo modelo educativo es comunitario (como las secundarias comunitarias indígenas —que son 10—, los 48 bachilleratos integrales comunitarios (Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca [CSEIIO], 2018), los 100 telebachilleratos comunitarios (Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS], 2018), la Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl, la Maestría en Educación Comunal de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca [UABJO]). El otro tipo, que es el mayoritario, es el de las escuelas con plan de estudios nacional y que, por acuerdo de la Sección 22, trabajan principalmente con base en el modelo comunitario (S. 22 en la tabla siguiente).

Tabla 2

Experiencias de educación pública y privada comunitaria en Oaxaca y año de creación

Nivel educativo	Educación pública	Educación privada
Inicial	S.22	No
Preescolar	S.22	No
Primaria	S.22	No
Secundaria	S.22 Secundarias Comunitarias Indígenas (2004)	No
Bachillerato	Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (1996) Bachilleratos Integrales Comunitarios (2001) Telebachilleratos Comunitarios (2013)	Preparatoria «José Martí» de San Francisco Ixhuatán (1982) Bachillerato de Asunción Ixtaltepec (1987)

Superior	Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (2000)	Instituto Superior Intercultural Ayuuk (2006)
	Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (2011)	
	Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl (2012)	
	Maestría en Educación Comunal de la UABJO (2016)	

Fuente: Elaboración propia (Ver C. Maldonado & García, 2013).

Aquí conviene destacar la distancia que ha tomado la educación innovadora y propositiva en Oaxaca con respecto a la interculturalidad. La educación comunitaria se ha llamado intercultural solamente cuando ha convenido a sus intereses, pero en realidad se ha construido como una alternativa ante la educación intercultural, que es ubicada como una política de Estado y, por tanto, al servicio de la dominación. La forma de librarse de la imposición del modelo domesticador intercultural ha sido a través de la fuerza sindical (en Educación Básica) y de la educación privada crítica en bachilleratos y una universidad (B. Maldonado, 2016).

4. Elementos pedagógicos del modelo comunitario oaxaqueño

Podemos identificar seis elementos que se encuentran presentes en todas las iniciativas de educación comunitaria en Oaxaca, con diferentes ritmos e intensidad en cada uno:

- La investigación como estrategia pedagógica.
- Los conocimientos comunitarios como eje del aprendizaje.
- La articulación de conocimientos locales y hegemónicos.
- La participación comunitaria en el proceso de aprendizaje.
- El uso de la lengua originaria en el proceso formativo.
- La comunalidad como su filosofía orientadora.

Si la educación hegemónica excluyó lo comunitario, entonces una estrategia para intervenir la escuela, en un sentido contrahegemónico, consiste en incluir lo que el Estado-Nación había dejado fuera, e incluso prohibido, como los conocimientos comunitarios, la historia y cultura locales, la participación social y la lengua.

Con base en el análisis de las características del modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje, que Freire caracterizó como educación bancaria, hemos podido percibir que la educación hegemónica permite, e incluso fomenta, fingir el conocimiento en vez de ayudar a construirlo o siquiera a adquirirlo. Es un sistema que privilegia la certificación del saber, de manera que el estudiante se orienta principalmente a aprobar exámenes para mostrar que sabe. Así, el conocimiento adquirido es, en gran medida, superficial y efímero. Tenemos un porcentaje muy bajo del total de conocimientos que hemos acreditado tener a través de exámenes. Y, obviamente, pasar un examen es más un proceso de astucia que de sabiduría, es más una competencia. Nos preparamos para aprobar exámenes y, una vez aprobado, la mayor parte de los conocimientos certificados desaparecen en poco tiempo.

Un modelo alternativo tenía, necesariamente, que evitar la simulación, lo que significaba desestructurar las bases pedagógicas del modelo hegemónico. Lo primero era desechar el sistema de aprendizaje mediante dictados del maestro o la lectura para aprobar exámenes: había que lograr que el aprendizaje dejara de ser superficial. Para ello se incorporó la investigación como la estrategia pedagógica principal. Investigar, incluso desde preescolar,

permite al estudiante adquirir conocimientos de manera profunda, que no se olvidan fácilmente y que generan una reserva a la que podrá recurrir cuando lo necesite para argumentar ideas.

En algunos casos, como el de los Bachillerato Integral Comunitario de Oaxaca (BIC), la propuesta está basada más en el enfoque de problemas locales mediante conocimientos «universales», pero, en la mayoría de las propuestas de los otros niveles, la investigación es sobre conocimientos locales comunitarios. Idealmente, se trata de que los estudiantes de cada grupo escolar, decidan un tema que les interese investigar, lo sistematicen y lo enriquezcan con la perspectiva de los conocimientos «universales» correspondientes, tratando de lograr una articulación de conocimientos en la que el eje de significación no sean esos conocimientos, sino los comunitarios. Por ejemplo, un grupo decide investigar usos de las plantas medicinales, elabora metodológicamente sus temas a conocer y sale a buscar las fuentes de esos saberes, que puede ser un médico tradicional o sus propias madres o madrinas. Los papás lo orientan en el desarrollo de su trabajo. Muchas veces lo hacen en su lengua indígena, por lo que pueden realizar mucho mejor sus trabajos. El docente ayuda al grupo a sistematizar lo investigado y, además, lo orienta en la búsqueda de conocimientos «universales» que se vinculen con el tema, como por ejemplo, biología, ética, historia, geografía, etc.

La investigación, como estrategia principal, también posibilita que el docente reconozca sus limitaciones, inhiba sus ansias de enseñar y opte por ayudar al estudiante a aprender investigando, y él mismo aprender en ese proceso.

Si el modelo tradicional está basado en maestros que enseñan a alumnos que aprenden, certificando sus conocimientos a través de exámenes, había que construir propuestas con maestros que no enseñan, alumnos que construyen conocimientos y una certificación no basada en exámenes. La propuesta emblemática de este modelo es el de las Secundarias Comunitarias Indígenas (Kreisel, 2017), que tiene como orientación fundamental los trabajos de la pedagoga venezolana Aurora Lacueva sobre el aprendizaje por proyectos de investigación, y las secundarias comunitarias han sido ejemplo seguido por docentes de primaria y preescolar. Además, fue el modelo de referencia para la elaboración del PTEO y su puesta en marcha.

El modelo de educación comunitaria se propone que los docentes no enseñen, sino que ayuden al estudiante a identificar ideas y construir conocimientos. Al criticar el rol del maestro tradicional, sobre todo los que trabajan en Educación Básica, quedó claro que ellos no son los productores del conocimiento que circulan, y eso mostró a la escuela dominadora como una tienda y no como una fábrica, es decir, como un lugar donde se vende o circula algo que se produjo en otro lugar por otras gentes. Los maestros son entonces consumidores de un conjunto de saberes (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Aritmética, Lenguaje) que circula en las escuelas, articulando así dos procesos productivos que, en realidad, no producen.

Al basar el aprendizaje en los conocimientos comunitarios (que son los conocimientos locales de la comunidad o región), la educación comunitaria abre (más bien devuelve) a los niños, niñas y jóvenes la gran oportunidad de dialogar con los productores de conocimiento, y libera a los docentes de la dura tarea de transmitir conocimientos que no producen y, por tanto, el aprendizaje del niño y el joven ya no depende de la cantidad y calidad de saberes consumidos por el docente y de su habilidad para circularlo.

Otro punto de gran relevancia consiste en que, al basarse en conocimientos locales, la educación comunitaria posibilita que las familias participen en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas. Hasta entonces habían quedado excluidas por la barrera de la escuela, dado que como en su mayoría, las madres y padres, no tuvieron estudios, salvo primaria incompleta, no tenían condiciones para apoyar a sus hijos e hijas en el aprendizaje de esos conocimientos escolares. Una madre de familia rural o indígena difícilmente podría ayudar a sus hijos en una tarea de Matemáticas o de Geografía, pero indudablemente que podrá participar si el aprendizaje de sus hijos se basa en conocimientos que ella tiene y que, en ocasiones, son de alto nivel, por ejemplo, en herbolaria o conocimiento del paisaje.

Además, la orientación filosófica explícita de todas las propuestas de educación comunitaria es la de la vida comunal, es decir, la comunalidad de las comunidades. Esto es fundamental, pues a final de cuentas, el objetivo de la educación comunitaria es fortalecer la vida comunitaria formando niños, niñas y jóvenes que asuman responsablemente su tarea de conducir los rumbos de su comunidad y pueblo, con base en una identidad consciente y crítica para circular con los pies en la tierra por el mundo global. Una importante aportación al tema es la tesis doctoral del pedagogo cuicateco Isaac Ángeles (2017).

5. Conclusión

Al principio de este texto planteamos que, en Oaxaca, muchos hemos aprendido que para enfrentar a la educación dominante, hegemónica, no es adecuado oponer un modelo que pretenda superarla, trascenderla, porque eso es parte de otro momento del proceso. Primero hay que intervenir la institución de dominación, después desactivar su carácter etnocida y, posteriormente, construir una propuesta alterna, que la supere. En otras palabras, a la educación para la dominación, es necesario oponer una educación de resistencia y después formular una educación liberadora.

En estos momentos, de acuerdo con este planteamiento, en Oaxaca estaríamos en pleno proceso de educación para la resistencia, un proceso defensivo, con muchas contradicciones, con un conjunto de preguntas cuyas respuestas adquieren diferentes tonos, pero que está cumpliendo en distintos grados, la función de detener el etnocidio escolar, de cuestionar el horizonte hegemónico, de conformar un cuerpo de ideas que permitan ver con claridad la certeza del rumbo, no de la meta.

Este proceso tiene su génesis, en buena medida, en ideas y propuestas externas a las comunidades. Por las condiciones históricas en que se ha desarrollado el proceso de dominación y resistencia en la escuela oaxaqueña, la mirada crítica y la construcción de propuestas, en ese sentido, han sido elaboradas por académicos y activistas comprometidos con las comunidades, pero que no son originarios de ellas. La educación para la resistencia tiene, en buena medida, muchas de sus contradicciones en ese hecho. De manera que para la construcción de una educación liberadora, más constructiva que defensiva, se requiere que sean principalmente los intelectuales y activistas originarios de las comunidades quienes definan el rumbo y características del proceso.

En términos pedagógicos diríamos entonces que, ante la pedagogía de la opresión, no se opone una pedagogía de la liberación inmediatamente, sino una pedagogía de la resistencia, que intervenga la institución escolar, reformule los lineamientos de la pedagogía hegemónica con base en aspectos diversos de la pedagogía comunitaria y, finalmente, construya una pedagogía de la liberación paralela al proceso de liberación de las comunidades.

Estamos en el momento de la resistencia escolar, del análisis, denuncia y desmantelamiento de la dominación educativa, del ensayo de la liberación. De la contribución al fortalecimiento de lo propio para que, desde esta fase intermedia, se avance con solidez al momento de reconstrucción.

En ese siguiente momento, el de la educación comunitaria para la liberación, seguramente la base será la pedagogía comunitaria, una pedagogía constructiva, incluso reconstructiva. La orientación decolonial deberá estar activa en los dos momentos, significando la resistencia y también la liberación, no sólo en un momento.

Referencias bibliográficas

- Ángeles, I. (2017). *Pedagogía de la comunalidad: herencia y práctica social del pueblo Iñ Bakuu*. Oaxaca: Escuela Normal Experimental de Cacahuatpec.
- Bautista, E. & Briseño, L. (2010). La educación indígena en Oaxaca, entre la pedagogía y la política. *Matices: Revista de Posgrado*, 5(11), 133–146.
- Cieza, J. A. (2006). Educación comunitaria. *Revista de Educación*, (339), 765–799. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_33.pdf
- Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca. (2018). *Directorio de planteles*. Recuperado de <http://www.cseiiio.edu.mx/cobertura/cobertura.html>
- Gallardo, C. (2013). *Educación escolar, política comunal e ideología étnica: los maestros indígenas de Santa María Tlahuitoltepec, Mixe*. (Tesis de maestría inédita). Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Oaxaca, México.
- Giacaglia, M. (2002). Hegemonía: concepto clave para pensar la política. *Tópicos*, (10), 151–159. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/288/28801009.pdf>
- Gómez, J. & Gómez, L. (2011). Elementos teóricos y prácticos de la pedagogía crítica: más allá de la educación, metáfora, escena y experiencia. *Praxis*, (66), 181–190. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/praxis/article/view/3983/3825>
- Hurtado, E. (2013). *Para una pedagógica comunitaria*. Recuperado de <https://www.alainet.org/es/active/64192>
- Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. (2004). *Proyecto de secundaria para la atención de comunidades pertenecientes a los pueblos originarios del Estado de Oaxaca*. Manuscrito inédito. Oaxaca: IEEPO.
- Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. Sección 22. (2013). *Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca*. Oaxaca: IEEPO.

- Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. (2015). *Indicadores del Sistema Educativo Estatal*. Oaxaca: Dirección de Planeación Educativa del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.
- Kreisel, M. (2017). *Las secundarias comunitarias indígenas de Oaxaca: resignificaciones de la educación escolarizada desde una propuesta alternativa para la formación de los jóvenes*. (Tesis de doctorado). Recuperada de https://www.uv.mx/pdie/files/2015/06/Tesis_Maike-Kreisel.pdf
- Maldonado, B. (2010). *Comunidad, comunalidad y colonialismo: la nueva educación comunitaria y su contexto*. (Tesis de doctorado). Recuperada de <https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/15950/fulltext.pdf>
- Maldonado, B. (febrero, 2015). *La educación comunitaria en Oaxaca: fundamentos, experiencias y características*. Trabajo presentado en el Primer Encuentro Internacional de Experiencias de Pedagogía Crítica de América Latina. Recuperado de <http://encuentrodepedagogiacritica.blogspot.mx/p/memorias.html>
- Maldonado, B. (2016). Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero. *Liminar: Estudios Sociales y Humanísticos*, 14(1), 47–59. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/liminar/v14n1/v14n1a4.pdf>
- Maldonado, C. & García, E. (Coords.). (2013). *10 años del CSEIIO desde una mirada universitaria*. Oaxaca: CSEIIO/UESA. Recuperado de http://cseiio.edu.mx/atciudadana/librodiezanos_cseiio.pdf
- Martínez, J. (2016). *Textos sobre el camino andado. Tomo II: Eso que llaman comunalidad y más*. Oaxaca: CMPIO/CEEESCI.
- Morales, L. (2014). La educación comunitaria en México: una experiencia en perspectiva. *Correo del Maestro: Revista de Profesores de Educación Básica*. Recuperado de https://www.correodelmaestro.com/publico/html5042014/capitulo4/capitulo_04.html
- Morata, T. (2014). Pedagogía Social Comunitaria: un modelo de intervención socioeducativa integral. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa* (57), 13–32. Recuperado de <file:///C:/Users/User/Downloads/278526-385653-3-PB.pdf>
- Padilla, T. (2009). Las normales rurales: historia y proyecto de Nación. *El Cotidiano*, (154), 85–93. Recuperado de <https://www.iteso.mx/documents/11109/0/Normales+en+M%C3%A9xico.pdf/dedf04e5-d25f-4fa5-9b00-ea6694728456>
- Pieck, E. (1996). *Función y significado social de la educación comunitaria: una sociología de la educación no formal*. Toluca: El Colegio Mexiquense/Unicef.
- Rendón, J.– J. (2003). *La comunalidad: modo de vida en los pueblos indios. Tomo I*. México, DF: Dirección General de Culturas Populares e Indígenas–Conaculta.

- Robles, S. & Cardoso, R. (Comps.). (2007). *Floriberto Díaz, escrito: comunalidad, energía viva del pensamiento mixe. Ayuujksënää 'jën-ayuujuwënää 'ny- ayuuju mäk 'äjtën*. México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2018). *Servicios de Telebachillerato Comunitario que operan en el ciclo escolar 2017–2018*. Recuperado de <http://www.sems.gob.mx/telebachilleratos>
- Sigüenza, S. (2007). *Héroes y escuelas: la educación en la Sierra Norte de Oaxaca (1927–1972)*. Oaxaca: IEEPO–INAH.
- Sigüenza, S. (2013). Presentación. *Cuadernos del Sur. Revista de Ciencias Sociales*, (34), 4–5. Recuperado de <http://cuadernosdelsur.com/wp-content/uploads/archivo/cds34.pdf>
- Sigüenza, J. (2014). *Educación rural actual: la visión comunitaria de los servicios de Conafe*. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, México.