

Política educativa comunitaria y educación alternativa. Definiciones emergentes desde las voces de los pueblos originarios de Oaxaca

Morales González, Martha y Herrera Guzmán, Beatriz. (2017). Política educativa comunitaria y educación alternativa. Definiciones emergentes desde las voces de los pueblos originarios de Oaxaca. *Revista Digital FILHA*. [en línea]. Diciembre. Número 17. Publicación bianual. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas. Disponible en: www.filha.com.mx. ISSN: 1870-5553.

Resumen: *La vorágine expansionista del modelo neoliberal ha trasladado su emporio en todos los ámbitos de la sociedad; en el ámbito educativo especialmente, la intromisión de actores externos como los organismos multilaterales provocan una suerte de escuela colonizadora. Desde hace más de tres décadas los pueblos originarios de Oaxaca reflexionaron en torno a su situación de oprimidos y las posibilidades de transformación del acto educativo a través de procesos de (re)construcción identitaria, priorizando la recuperación de epistemologías indígenas, empoderando valores colectivos que les permitan alcanzar el bien común. En el presente trabajo abordamos un conjunto de reflexiones derivadas del trabajo etnográfico en dos escuelas de educación preescolar indígena del estado de Oaxaca, México.*

Palabras clave: *Política Educativa Comunitaria, Educación Alternativa, Pueblos Originarios, Epistemología Indígena.*

Abstract: *The expansionist maelstrom of the neoliberal model has moved its empire in all areas of society; In the educational sphere, the interference of external actors such as multilateral organizations provokes a kind of colonizing school. For more than three decades the original peoples of Oaxaca reflected on their situation of oppressed and the possibilities of transformation of the educational act through processes of (re) construction of identity, prioritizing the recovery of indigenous epistemologies, empowering collective values that allow to achieve the common good. In the present work, we address a set of reflections derived from ethnographic work in two indigenous preschool schools in the state of Oaxaca, Mexico*

Keywords: *Community Education Policy, Alternative Education, indigenous peoples, indigenous epistemology.*

Introducción

Los modelos educativos vigentes son una representación de las necesidades del modelo neoliberal; las transnacionales y los organismos supranacionales esbozan a los gobiernos para elaborar reformas educativas en función de los requerimientos de mano de obra, estas necesidades son vertidas en los currículos de la escuela pública, donde confluyen sujetos de bajos recursos, de modo que garantiza la reproducción (Bourdieu y Passeron, 1996) de mano de obra para las empresas, todo ello mediante un currículo ajustado a la teoría del capital humano (Monroy y Flores, 2009, pp.277-280).

Las transformaciones promovidas por el actual capitalismo explican la vorágine expansionista del modelo económico que incide en la reestructuración y reforma de los sistemas educativos hasta someterlos a las mismas reglas que rigen la economía (Torres, 2007); los efectos globalizadores han ocasionado una mutación de la escuela; los valores promovidos incentivan la competencia e individualismo, además de adoptar un sentido universal y homogeneizante de la cultura y la sociedad. Laval (2004) identifica la visión utilitarista de la escuela desde el S. XVI, donde la sociedad de mercado determina más directamente las mutaciones de la escuela (p.39), se adiestra a los estudiantes con la ideología conveniente para el sistema; ocasionando una ruptura con las personalidades colectivas propias de las comunidades indígenas, los valores colectivos de las comunidades son contraposiciones al enfoque individualizado de las competencias para la vida (PEP, 2011).

La ruptura de la relación escuela-comunidad

Posterior a la conquista europea, los gobernantes han experimentado diversas estrategias para asimilar a los indígenas a la vida civilizatoria, esto se acentuó aún más en el periodo post-revolucionario, donde los proyectos educativos -desde la escuela rural con sus procesos de castellanización y asimilación forzada hasta la escuela de unidad nacional- han sido desconfiguradoras de los valores característicos de las comunidades originarias (Jiménez, 2009), toda vez que para la vida civilizatoria urbana que promueve la modernidad, no se consideran válidos los conocimientos existentes en las sociedades indígenas. Aunado a ello, los profesores que se desempeñan en contextos rurales, son adiestrados en la prepotencia, se les hace creer que ellos son los portadores del conocimiento, que implica llevar la luz del conocimiento a las comunidades indígenas, y en este ejercicio de poder, el profesor convencional no alcanza a comprender, mucho menos rescata los saberes valiosos de las comunidades indígenas, lo que se torna en una práctica epistemicida (Grosfoguel, 2013); ocasionando que los estudiantes sean confundidos o en el peor de los casos, nieguen sus identidades indígenas.

De ahí que desde hace más de tres décadas, los profesores indígenas de Oaxaca reflexionaran en torno a su práctica pedagógica racista y dieran el primer paso para conformar un movimiento pedagógico que contrarrestara los efectos del proyecto castellanizador de los años 40, que evidentemente, comenzaba a dar muestras del éxito que tuvo para distorsionar la relación entre los miembros de las comunidades indígenas. Es en este escenario cuando emergen las necesidades para lograr una formación integral de los nuevos sujetos sociales, por ello ha sido necesario replantearse muchos aspectos curriculares, en un intento por la humanización verdadera, en este sentido, el acto educativo debe conciliar el binomio escuela y comunidad, pues solo así se puede reducir la desigualdad, conduciendo procesos múltiples de (re)significación identitaria.

En este tenor, la identidad comunitaria en los contextos observados tiene que ver con largos procesos de resiliencia y resignificación de los pueblos mixes y chinantecos de Oaxaca, cobrando nuevo sentido, pues se ha transformado en una estrategia de resistencia, acentuando el reconocimiento fundamental de la diversidad y exigiendo condiciones reales para que dicha diferencia no sea eliminada, sino reconocida, por lo que surgen planteamientos de colectividad, autonomía y democracia, sustentados por medio de una Política Educativa Comunitaria.

El espacio de investigación

Dado que en el Sistema Educativo de Oaxaca coexisten dos posturas pedagógicas dentro del subsistema de educación indígena; por un lado, la Jefatura de Plan Piloto, conformado por profesores de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO) y por el otro, las escuelas “convencionales” del servicio de educación indígena -que observan una superioridad numérica en comparación con los primeros-, elegimos una escuela representativa de cada postura pedagógica: el Preescolar “Alma Mixe” ubicado en la localidad de San Cristóbal Chichicaxtepec en la región comprendida por la Sierra Mixe, asimismo el Centro de Educación Preescolar “Felipe Matías” ubicado en la Colonia Oaxaca, periferia de la ciudad de Tuxtepec, región de la Chinantla.

El trabajo de campo se realizó en función de tres fases - exploración, mapeo y cierre- empleando la técnica de la entrevista en profundidad, ya que se nutre de la interacción verbal entre el investigador y el sujeto entrevistado mediante una conversación cara a cara sostenida por un propósito específico -los objetivos de la investigación- y siempre en un determinado rol, se entabla la relación de quien dirige y ordena la interacción verbal -el entrevistador- y el entrevistado que será la fuente (Pope, 1979, p.64). Las entrevistas se realizaron -salvo escasas excepciones- por medio de la entrevista exploratoria grupal o *focal groups*; al respecto Monje (2011) hace hincapié en que el grupo focal permite “alcanzar o lograr el descubrimiento de una estructura de sentido compartida sobre un

aspecto particular de interés, si es posible consensualmente, o, en todo caso, bien fundamentada por los aportes de los miembros del grupo” (p.152); al integrarse el grupo focal y tras despejadas las precauciones que garantizan el anonimato (Flick, 2004), los sujetos participantes brindaron las condiciones para el acceso a la información. El siguiente cuadro describe las características y el número de actores entrevistados en cada contexto estudiado.

Tabla 1. Entrevistas realizadas en las dos escuelas seleccionadas

ACTORES ENTREVISTADOS	PREESCOLAR “ALMA MIXE”, CHICHICAXTEPEC (MIXE)	PREESCOLAR “SIERRA MATÍAS”, (CHINANTLA)	PREESCOLAR “FELIPE TUXTEPEC
Profesores	2	2	
Padres de familia	4	5	
Autoridad comunitaria	1	0	
Autoridad oficial	6	2	
Intelectuales	1	1	
Líderes	1	0	
Sub-total	15	10	
<i>No. Total entrevistas</i>	25		

Fuente: Morales (2017).

El análisis de la información se realizó a partir de la triangulación (Denzin, 1970) -teórica, analítica- así también mediante la hermenéutica (Thompson, 1993) por medio de las perspectivas emic/etic (Trujillo, 2015). Otra herramienta de gran valía fue el software *Atlas.Ti* que nos permitió ordenar la información durante el proceso de codificación-categorización.

El constructo Comunalidad

Para Benjamín Maldonado (2011) la comunalidad reside en una resignificación de lo mesoamericano como un proceso de liberación de la cultura occidental –dominante-, una dignificación de lo indígena desde el indígena mismo. La comunalidad es la forma inmediata que tienen los pueblos mesoamericanos para resistir a la dominación occidental; es una forma de vida de los pueblos indios que conforman la identidad de los mismos, por tanto, los procesos sociopolíticos pueden y deben regirse bajo esta forma de organización.

Por otro lado, Martínez (2002) concibe a la comunalidad como un espacio de autodeterminación educativa, toda vez que en décadas anteriores a la actual política educativa, los maestros estrechaban lazos muy cercanos con las comunidades, aprendían su lengua, al no existir materiales educativos, éstos se construían en colectivo, bajo el principio comunal, pero con la llegada del neoliberalismo, además de las incipientes reformas educativas, esto fue cambiando, ocasionando una ruptura en la relación escuela-comunidad:

La autonomía en materia educativa suele entenderse de manera práctica en la vuelta al pasado. Sin embargo, nosotros pensamos que no, la vuelta al pasado significa evaluar lo logrado y así diseñar un futuro educativo más libre, más comunitario. Pero aquí empieza el problema. [...] toda iniciativa de educación comunitaria afecta de manera directa al magisterio. En primer lugar, porque atenta contra sus intereses sindicales, fundamentalmente porque el magisterio dio una lucha de reivindicación democrática muy importante en la década de los ochenta. [...] A partir de todo esto, consideramos que la autodeterminación en materia educativa tiene relación con el hecho de que la comunidad se encargue de manera directa de la educación (Martínez, 2002).

Este autor reviste en la importancia de la participación comunitaria en la autonomía educativa, pues las comunidades poseen la capacidad intelectual para conformar los elementos teórico-epistémicos necesarios para una educación emancipadora, sobre todo, reivindicadoras de los saberes originarios de Mesoamérica. Por su parte, Elorza (2014) sostiene que la comunalidad incluye las formas de organizar la vida cotidiana, estableciendo relaciones de autoridad y cooperación; las relaciones de autoridad y la vida, sustentadas en la democracia directa -en contraposición a la democracia representativa del mundo civilizatorio occidental- ello asegura el trabajo y la participación colectiva de los miembros de la comunidad. Finalmente, Manzo (2011) retoma la idea de comunalidad como un producto de un largo proceso de resistencia de los pueblos indios ante la colonización, si bien muchas de las formas culturales les fueron impuestas, la comunalidad se mantuvo presente en la forma de vida de los pueblos aborígenes conservando las prácticas culturales en la clandestinidad de sus pueblos, ello ha ocasionado que se mantenga hasta nuestros días y sea una forma de vida en el interior de las estructuras de organización de las comunidades originarias.

Política educativa

Para Jurjo Torres (2011) la política educativa puede ser entendida como una serie de propuestas que tratan de incidir en la construcción de la sociedad del futuro que cada ideología y opción política ve como ideal; desde esta perspectiva, se debe entender como la conclusión de un “conjunto de reformas que sirven de guía y garantía a sus proyectos políticos a corto, a medio y/o a largo plazo” (Torres, 2011, p.171). Esta serie de reformas debieran de rescatar las necesidades de la población, enmarcarse de acuerdo al contexto de los sujetos habitantes de una nación, estado o región a fin de rescatar el legado histórico-cultural de la humanidad para las generaciones más jóvenes.

Una política educativa, según De Puelles (2006) atraviesa por tres fases:

- *Formulación de la política educativa*: comúnmente llamada fase de diseño, ya que en esta etapa se consideran y revisan todos los elementos que definirán su orientación, se proyecta una visión a corto, mediano y largo plazo en función de lo que espera de la educación. Al mismo tiempo, esta fase se constituye de 5 niveles de análisis: 1) establecimiento de la agenda política; 2) definición de los problemas; 3) la previsión; 4) establecimiento de objetivos; 5) selección de la opción.
- *La implementación*: una vez alcanzados los niveles antes descritos, es aquí donde se ejecuta la proyección realizada, asimismo se esperan los resultados aplicados en la práctica.
- *La evaluación*: es un proceso necesario para conocer el grado de factibilidad que se tiene después de aplicar la política diseñada, arroja una lectura que permite la continuidad o el planteamiento de algún cambio de la política. Para una correcta evaluación, se miden los niveles de aceptación por parte de la sociedad en función de: oportunidad, calidad, transparencia y apropiación social (De Puelles, 2006).

Muchos de los fracasos de la política educativa tienen que ver con una mala proyección desde la fase de diseño, pues no se retoman los análisis correspondientes, o bien, como en el caso del contexto mexicano, se centran únicamente en “adoptar” experiencias exitosas de contextos lejanos, sin la previsión ni la revisión de las problemáticas específicas de la nación; sino al contrario, la escuela oficial -también llamada formal- reproduce esquemas de dominación que permiten sostener la situación de oprimidos (el pueblo) y opresores (la clase en el poder).

Martínez Boom (2012) señala que la escuela es una forma de reproducción ideológica que desde su origen mantiene una posición de formación para dominar a las masas -oprimidas- de forma que sean fácilmente gobernables y manipulables, mantener el orden y llevar ordenadamente los objetivos perseguidos por la fuerza que gobierna, es decir, la escuela surgió “como el escenario de la normalización y la homogeneización de la población” (p.33) desde ahí parte la visión del Estado para educar a la población que más bien reside en el adiestramiento para la sumisión y explotación; “este surgimiento azaroso irá convirtiendo a la escuela –mucho después de su aparición- en una institución necesaria, normalizadora y útil” (pp. 91-92). De este modo, el Estado ha convertido al acto educativo en una estrategia conveniente para perpetuar el ejercicio del poder hegemónico; en otras palabras, se concibe a la educación como espacio de control y como único lugar para educar, otorgando de ilegitimidad a todas formas otras de conocimiento que no estén formalizadas desde dicha política y desde el espacio áulico.

Definiciones emergentes: Política Educativa Comunitaria y Educación Alternativa

Desde hace tres décadas, se vive en Oaxaca una etapa de reivindicación de la llamada educación intercultural gubernamental, pues en las comunidades se concibe como proyecto homogeneizante y asimilacionista. Los actores comunitarios -padres/madres de familia, autoridades educativas y comunitarias, profesores, vecinos de la comunidad- han hecho brotar propuestas educativas que definen como Educación Alternativa o Comunitaria, ambos relacionados con procesos de liberación y resignificación; asimismo se identifica el constructo comunalidad, término que refiere a la esencia generadora de la liberación, que implica ambientes de diálogos culturales inter-étnicos (o interculturales) de cara al bien colectivo: territorio comunal, trabajo comunal, salud, infraestructura, educación, y demás elementos comprendidos (Maldonado, 2011) presentes en la conformación de una propuesta educativa en la que intervienen todos los actores comunitarios para conformar una suerte de pedagogía política, todo ello inscrito en lo que se identifica como *Política Educativa Comunitaria*.

La educación alternativa y la Política Educativa Comunitaria se usan para identificar las propuestas educativas que brotan desde el corazón de los pueblos originarios, toda vez que el Estado no ha sido capaz de atender las necesidades educativas de los mismos. Son definiciones emergentes que refieren a una pedagogía desde el pensamiento crítico y que antepone valores colectivos característicos de las sociedades indígenas: se manifiesta por el amor a la vida y la dignidad humana, el respeto a la naturaleza, la diversidad cultural y étnica, la solidaridad (ayuda mutua), el trabajo en comunidad y la paz (IEEPO, 2012).

Las luchas populares en Oaxaca lograron el reconocimiento de la *comunalidad* como categoría fundamental de la política educativa de la entidad (Del Estado de Oaxaca, 2015); pero es en años recientes cuando la propuesta de educación comunal se visualiza en el ámbito de la estructura oficial-sindical, dado que la Sección XXII de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) ha abanderado el Plan Para la Transformación Educativa de Oaxaca (PTEO), del mismo deriva el Documento Base para la Educación de los Pueblos Originarios de Oaxaca (IEEPO, 2011). Empero, existen también otras propuestas nacidas desde los pueblos, donde los miembros de la comunidad se organizan para conformar su propia política educativa; basta mencionar las

propuestas de San Lorenzo Quiatoni o los Bachilleratos Interculturales (Maldonado, 2011); en la mayoría de las propuestas se rescatan dos aspectos reivindicativos:

1. El uso de la lengua indígena como pieza fundamental para la resignificación identitaria y para estrechar lazos entre la comunidad implícitos en los procesos comunitarios;
2. La organización escolar-comunitaria que recae en el ejercicio dialógico de la asamblea[i], relacionando procesos metacognitivos que trasladados al proceso enseñanza-aprendizaje promueven en el niño la reflexión, argumentación, debate y toma de decisiones.

La estrategia educativa planteada en Oaxaca abre la posibilidad de construir y reconstruir ambientes de solidaridad, colectividad y autonomía en las relaciones comunitarias, visibilizadas en el ambiente escolar para así conformar una política educativa que brota desde el corazón de los pueblos, en la cual se antepone valores contrarios a los intereses del Estado; es decir, se construyen procesos “otros” para conformar una propuesta alternativa que surge de la participación de los actores políticos-sociales-comunitarios.

Jaime Martínez (2002) sostiene que la educación comunitaria debe ser ante todo “autónoma”, y de preferencia, las decisiones las debe tomar siempre la comunidad, sin la participación de los maestros, o al menos, con participación mínima. Sostiene que los pueblos tienen la capacidad suficiente para elaborar sus propios programas de estudio, y tomar decisiones que atañen al colectivo comunitario, así también las decisiones se habrá de tomar con la participación de todos los actores:

La autonomía en materia educativa suele entenderse de manera práctica en la vuelta al pasado. Sin embargo, nosotros pensamos que [...] significa evaluar lo logrado y así diseñar un futuro educativo más libre, más comunitario. [...] consideramos que la autodeterminación en materia educativa tiene relación con el hecho de que la comunalidad se encargue de manera directa de la educación (Martínez, 2002).

Elorza (2014) define a la educación comunitaria como un proceso denominado “educación libertaria”, pues relaciona los procesos dialógicos presentes en la Asamblea -máximo órgano para la toma de decisiones en las comunidades originarias- con los procesos freireanos destinados a combatir la cultura del silencio. Este autor propone trasladar estos procesos políticos de la comunalidad al espacio educativo, a fin de conformar en los alumnos una cultura de participación colectiva-comunitaria, favorecer la reflexión crítica, el debate, la argumentación y el consenso; pues todos estos elementos le permitirán al alumnado conformar una mentalidad crítica y le facilitaría su comprensión del mundo real -de su contexto- para transformarlo:

El discurso de la comunalidad trasciende de lo político al ámbito pedagógico [...] en el marco de la búsqueda aparece la propuesta de educación libertaria que parte de un rechazo de las políticas y prácticas educativas, [...] La educación tiene que ser considerada como un conjunto de acciones orientadas todas ellas a potenciar al máximo el desarrollo de todas las capacidades humanas. [...] La educación debe partir del interés genuino del niño y corresponder con su cotidianeidad (Elorza, 2014, pp.76-91).

Los procesos implicados en la educación comunitaria permiten establecer relaciones de diálogo entre los miembros de la comunidad para conformar los saberes que serán abordados en la escuela. En los contextos de los pueblos originarios donde se ejecuta la educación comunitaria, las

responsabilidades de educar comienzan en primer término en la familia y la vida comunitaria, en dichos contextos, se consideran valiosos los conocimientos domésticos y agropecuarios en los que se instruyen a niños y niñas en un plano quizás igual al que representa el aprendizaje escolar (Jiménez, 2009), por ello no es de extrañarse que en los contextos de los pueblos originarios oaxaqueños exista la idea de una educación comunitaria que concilie al binomio escuela-comunidad, donde se rescaten los elementos valiosos de cada una de ellas y se construyan planes o proyectos educativos sustentados en las necesidades reales del contexto local.

En este ejercicio “natural”, los actores comunitarios participan en el diseño, implementación y operación de una *Política Educativa Comunitaria*, este término posibilita la definición de una pedagogía insumisa (Medina, 2015) que ofrece una esperanza libertaria para los sujetos que han vivido siglos de marginación social, política y educativa por parte del aparato gubernamental; al mismo tiempo constituye una opción contrahegemónica (De Sousa Santos, 2011) para contrarrestar los embates de la política educativa neoliberal, por ello el Estado la concibe como una propuesta insurrecta, razón por la cual se dedica a contraatacarla. Empero, la Política Educativa Comunitaria obtiene legitimidad entre los actores comunitarios toda vez que éstos se inscriben y participan para conformar dicho proyecto educativo autónomo.

La Política Educativa Comunitaria favorece la realización de una Educación Alternativa, toda vez que aporta un referente significativo para continuar en la búsqueda del proyecto educativo acorde con el contexto y la realidad social pluricultural de México. Un componente fundamental es la comunalidad que, al trasladarse al contexto educativo presenta una variedad de significados, no se puede homogeneizar debido a la diversidad de contextos ya que cada comunidad es diferente y posee características y necesidades distintas, por ello es que se debe tomar en cuenta la regionalización (Martínez, 2002). Esta estrategia sienta las bases para identificar una suerte de autodeterminación educativa -contrario a lo que ofrece la política educativa oficial- pues posee una estructura horizontal muy flexible, donde la autoridad educativa es el colectivo, las decisiones son tomadas por medio de la asamblea, que rescata las voces -participaciones- de los padres y madres de familia, autoridades educativas y comunitarias, profesores y de la comunidad en general.

Esta estrategia de construcción curricular *sui géneris* es sin duda una epistemología “otra” del proceso educativo encaminados a la autonomía educativa, por esta razón el terrorismo de Estado se ha hecho presente, pues constantemente el gobierno y sus aparatos ideológicos (Althusser, 1970) intentan disuadir la organización autónoma de los pueblos oaxaqueños a través de la represión, asesinatos y desapariciones forzadas, situación que obliga a la política educativa comunitaria a avanzar de un modo lento y perspicaz. A pesar de ello, las comunidades dan muestra de resistencia y organización para luchar contra el opresor, en ciertos lugares -como en Chichicaxtepec- han logrado conformar fuertes alianzas con los profesores indígenas comprometidos con la educación “por la liberación de los pueblos originarios”, consigna de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO), logrando ambientes de diálogo interculturales-multidisciplinarios entre magisterio y comunidades, pues los profesores se integran como miembros de las comunidades donde prestan sus servicios, logrando estructuras horizontales para la toma de decisiones, logrando conformar una Política Educativa Comunitaria que brota desde abajo y a la izquierda.

La relación entre comunidad y lucha magisterial

Existen niveles graduales de simpatía con la lucha magisterial, éste ha sido un proceso largo; en los inicios de la lucha -a mediados de los 80- las acciones políticas de la Sección XXII se enfocaban únicamente a garantías laborales: aumento salarial, prestaciones, entre otros. Sin embargo, el trabajo áulico desempeñado por los mentores era fuerza suficiente para tener respaldo de los padres de familia que permitían las salidas de los docentes a los llamados sindicales. Hubo un momento en

que los profesores abusaron de esta confianza, como abandonaban constantemente sus actividades pedagógicas argumentando actividades sindicales a los cuales no acudían, es decir, se tomaba como excusa para faltar a su trabajo.

Al descubrirlo, las comunidades perdieron la confianza en sus maestros; posterior a ello, los mentores han tenido que reconstruir la quebrantada relación con los padres de familia, por lo que tuvieron que ofrecer todos sus esfuerzos al enfocar su trabajo pedagógico en el beneficio de la comunidad y de sus actores, convirtiéndose en un integrante más de las comunidades donde prestan sus servicios.

En 2006 la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO) aglutinó un movimiento popular que centraba sus demandas en la exigencia de derechos de los diferentes sectores de la sociedad y denunciaban la corrupción del entonces gobernador Ulises Ruiz; fue tal el crecimiento de la APPO que inmediatamente el gobierno estatal comenzó con una oleada de represiones, cooptación y asesinatos de varios de los líderes (Stephen, 2016); este movimiento constituyó uno de los referentes importantes de movilización popular nacional y representó el concilio entre gremio magisterial y sector popular.

Actualmente, la relación entre profesores y comunidad se intenta reconstruir a partir del reconocimiento de las responsabilidades de cada una de las partes, en el caso de los profesores, logran apropiarse de la idea que tienen los padres respecto a su interés por que aprendan, al mismo tiempo, los padres entienden que en la lucha magisterial -especialmente en las movilizaciones- la comunidad no tiene condiciones para participar, sin embargo una forma de apoyarlos es permitiéndoles salir y organizar el calendario escolar en función de las características regionales. Este es un paso decisivo para alcanzar la liberación de los oprimidos (Freire, 1987); existen opiniones diversificadas al interior de las comunidades, el punto en que convergen consiste en la preocupación compartida por vincular las luchas aisladas que han surgido a raíz de las reformas estructurales promovidas por el gobierno de Enrique Peña Nieto, el descontento social generalizado representa una posibilidad para hermanarse entre los diversos sectores: campesinos, magisterio, obreros, pueblos indígenas, movimientos estudiantiles, por mencionar algunos.

Las comunidades vislumbran en la lucha de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) la oportunidad para enfrentar las reformas estructurales y demás disposiciones implantadas por el gobierno federal que atentan contra los Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales (DESCA) que tienen las poblaciones indígenas, entonces, la posibilidad de una lucha articulada y organizada constituye una respuesta contrahegemónica de cara al neoliberalismo.

Conclusiones

Desde los años 80 se observa en Oaxaca una iniciativa que traslada los movimientos políticos hacia un enfoque educativo, si bien los precursores de esta idea han sido en su mayoría los profesores, no han sido los únicos, pues distintos actores comunitarios han realizado aportaciones a fin de conformar proyectos educativos enfocados en la comunalidad y el bien colectivos. Los grados de avance de la Política Educativa Comunitaria en los pueblos de Oaxaca tienen que ver con procesos fuera de la escuela formal y de la vida civilizatoria urbano-industrial; es decir, entre más alejadas de la modernidad se encuentren las comunidades, es cuando mayor avances se pueden obtener en el diseño y ejecución de esta política. Esta razón es la que permite identificar una suerte de prácticas político-pedagógicas presentes en la educación alternativa y comunitaria.

En las escuelas seleccionadas para el presente estudio, se observa que en el contexto del centro preescolar “Alma Mixe” se tiene una idea concreta de lo que se espera de la educación, no así en

“Felipe Matías” que aún falta una definición específica de los objetivos esperados, así como de la participación comunitaria, empero, las apuestas por la educación alternativa se reconocen, además presentan similitudes en ciertas actividades: un ejemplo lo constituyen las reuniones de *compartencia*[ii], donde los actores comunitarios realizan eventos a nivel regional y presentan las mejores experiencias identificadas en el contexto de la Política Educativa Comunitaria y la praxis pedagógica alternativa.

En esencia, las actividades que cada comunidad realiza pretenden reivindicar y legitimar su acción pedagógica, de ahí que se le otorgue un nombre distintivo dependiendo del contexto regional desde donde brota. Otra actitud observada en ambos contextos consiste en que, cuanto más incidencia tienen las familias -los actores comunitarios- en las decisiones educativas, es cuando se logra un aparente respaldo político hacia el profesor, cuya figura más que institucional se inserta en un plano horizontal igualitario al resto de los miembros de la comunidad, pues si bien es quien organiza las actividades pedagógicas, la responsabilidad de conformación de la Política Educativa Comunitaria no depende sólo de él, sino de todos los actores comunitarios. Además, los desencantos actuales de las familias respecto a los sistemas escolares oficiales constituyen la posibilidad de participación de los actores comunitarios en las decisiones educativas, pues en la mayoría de los enfoques gubernamentales dichas decisiones son simulaciones, esto vuelca hacia la confianza en una política educativa comunitaria que brota desde el corazón de los pueblos originarios de Oaxaca y que le otorga legitimidad entre los mismos actores comunitarios toda vez que cada uno de los integrantes de la misma participan en el diseño, conformación y ejecución de dicha política.

Referencias bibliográficas

ALTHUSSER, L. (1970). *Aparatos ideológicos del Estado*. Recuperado de: http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/althusser1.pdf.

BOURDIEU, P., y PASSERON, J. C. (1996). *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo*. México: Fontamara.

DEL ESTADO DE OAXACA, H.C. (2015) *Ley de Educación para el Estado Libre y Soberano de Oaxaca*. *Centro de Información e Investigaciones Legislativas (CIILCEO)*. Recuperado de: <http://www.congresooaxaca.gob.mx/legislatura/legislacion/leyes/211.pdf>

DE SOUSA SANTOS, B. (2011). *Epistemologías del Sur. Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), pp.17-39. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27920007003>

DENZIN, N. K. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Chicago: Aldine Publishing Company.

ELORZA, M.A. (2014) *Educación libertaria y comunalidad*. Colección Pedagogía No. 2. Oaxaca: Colegio de Investigadores en Educación de Oaxaca S.C.

FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Colección Educación Crítica. Madrid: Ediciones Morata - Fundación Paideia Galiza.

FREIRE, P. (1987). *Pedagogía de la liberación*. Sao Paulo: Editora Moraes.

GROSFUGUEL, R. (2013). *Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/ epistemicidios del largo siglo XVI*. *Tabula Rasa*. Bogotá -Colombia,

No. 19: 31-58, julio-diciembre 2013. Recuperado de: <http://www.revistatabularasa.org/numero-19/02grosfoguel.pdf>

IEEPO. (2011). Documento Base de la educación de los Pueblos Originarios de Oaxaca. México: Dirección de Educación Indígena - Instituto Estatal de Educación Pública.

----- (2012). Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca. Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. Oaxaca: indicador político. Recuperado de: <http://indicadorpolitico.mx/images/pdfs/cuadernos/pteo-2012.pdf>

JIMENEZ, Y. (2009). *Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar*. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB).

LAVAL, C. (2004). *La escuela no es una empresa. Un ataque neoliberal a la enseñanza pública*. España, 2004. Editorial Paidós.

MALDONADO, B. (2011). *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria*. México: CSEIO-Universidad de Leiden, Holanda.

MANZO, C. (2011) *Comunalidad, Resistencia indígena y Neocolonialismo en el Istmo de Tehuantepec Siglos XVI-XXI*. México: Ce-Acatl. MARTINEZ, J. (2002). Comunalidad y autonomía. México, Estrategia por Revolución. Recuperado de: http://site.www.umb.edu/faculty/salzman_g/Estrategia/

MARTÍNEZ BOOM, A. (2009). La educación en América Latina: un horizonte complejo. *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 49. pp. 163-179. Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado de: <http://rieoei.org/rie49a06.htm>

----- (2012) *Verdades y mentiras sobre la Escuela*. Colombia: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

MARTÍNEZ, J. (2002). *Comunalidad y autonomía*. México. Estrategia por Revolución. Recuperado de: http://site.www.umb.edu/faculty/salzman_g/Estrategia/

MEDINA, P. (2015) *Pedagogías Insumisas. Movimientos político pedagógicos y memorias colecticas de educaciones otras en América Latina*. México: Juan Pablos Editor S.A.

MONJE, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana; Facultad de Ciencias Sociales y Humanas; Programa de Comunicación Social y Periodismo. Recuperado de: <https://carmonje.wikispaces.com/file/view/Monje+Carlos+Arturo+-+Gu%C3%ADa+did%C3%A1ctica+Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n.pdf>

MONROY, G. V. Y FLORES, R. P. (2009). Perspectiva de la teoría del capital humano acerca de la relación entre educación y desarrollo económico. *Tiempo de educar. Revista Interinstitucional de Investigación Educativa*, 10(20), pp. 273-306 Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31112987>

MORALES, M. (2017). *Política Educativa Comunitaria y Educación Alternativa. Una aproximación etnográfica desde la perspectiva de los actores del nivel preescolar indígena de Oaxaca* (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Zacatecas.

POPE, B. (1979). *The initial interview*. En Walker, C.E. (Ed.), *The Handbook of Clinical Psychology: Theory, Research, and Practice*. Nueva York: Pergamon Press.

STEPHEN, L. (2016). *Somos la cara de Oaxaca. Testimonios y movimientos sociales*. México. Ediciones de la Casa Chata.

TORRES, J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. 2ª edición. España: Morata.

THOMPSON, J.B. (1993). *Ideología y cultura modernas. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. México: UNAM.

TRUJILLO, A., (2015). *Investigación etnográfica: la mirada, el camino y el sentido de caminarlo*. México: Talleres Gráficos del Gobierno de Chiapas.

Notas

[i] Constituye el corazón de la comunalidad, en ella recaen todos los integrantes, se retoma el ejercicio de la participación democrática, se debate, se analiza, se discute, se fomenta la participación democrática y se toman decisiones que atañen al colectivo.

[ii] Refiere a un constructo muy “propio” de los contextos mixes, se relaciona con la construcción colectiva de compartir el conocimiento, así como todas las demás actividades para la construcción del conocimiento colectivo.