La pedagogía comunitaria: posibilidades de una transformación escolar

Yerí Manzano Flores [XXII]

Introducción

En el presente trabajo, se da un breve panorama de la educación que ha sido dirigida a las comunidades originarias de Oaxaca, las cuales se buscaron exterminar, a través de las políticas públicas, las cuales continúan con una mirada colonizadora, sin embargo afortunadamente a través de movimientos de resistencia, se ha buscado su reconocimiento, lo que ha impactado en las leyes y políticas oficiales, aunque en la práctica aún falta un largo camino por recorrer. En Oaxaca, ante este panorama desde los diferentes ámbitos sociales, se ha apostado a la defensa y reconocimiento de las formas de vida de los pueblos originarios, surgiendo la propuesta de la comunalidad, que ha sido recuperada desde el ámbito educativo, y que ha sido el sustento filosófico de la educación comunitaria, la cual se ha planteado como propuesta educativa, desde el magisterio Oaxaqueño, específicamente desde el PTEO.

Propuesta que han puesto en práctica diversas instituciones, entre ellas, desde el nivel superior la ENBIO y desde la educación básica, una Escuela Primaria ubicada en la central de abastos, llamada “Profr. Vicente Gonzalez Díaz”,

instituciones que en su organización poseen y ponen el trabajo en colectivo, característico de las comunidades originarias, estando presentes así mismo otros elementos, entre ellos, la participación a través del tequio, la guelaguetza, así como la fiesta, que las ha caracterizado y son muestra de la posibilidad de una transformación educativa a favor de recuperar lógicas diferentes a la moderno occidental.

Un poco de historia: Aún falta camino por recorrer

Si bien hoy en día existen diferentes movimientos sociales y teóricos que luchan por reivindicar los saberes y conocimientos ancestrales, entre ellas, la lengua y la cultura de nuestras comunidades originarias, durante mucho tiempo no sucedió así, pues las culturas originarias en México al igual que en Latinoamérica continua viviendo, procesos de discriminación y negación de nuestros saberes propios, producto de la invasión y colonización aún presente en nuestros días, que atenta directamente contra nuestra identidad.

El territorio, donde durante siglos vivieron nuestros ancestros, ha sido uno de los principales símbolos que más ha sido atacado, desde la invasión y después de ella, pues como señala (Stavenhagen, 2013), en el ámbito social durante "la República Independiente, los indígenas sufrieron despojos, explotación y discriminación, que los transformaría en verdaderos parias de la nación mexicana"

(p.23), principalmente el despojo de tierras, que hasta hoy diversas empresas extranjeras, siguen siendo beneficiadas por los gobiernos en turno quienes venden el territorio nacional. Se trastoca así el territorio, elemento fundamental de la cultura, donde se encuentran presentes saberes y conocimientos que forman parte de las cosmovisiones de las diferentes culturas.

El despojo, discriminación, negación son pues, situaciones por demás injustas, pues los nativos y dueños de estas tierras, han sido marginados, y considerados un obstáculo para el poder, en relación a los procesos de modernización y progreso. Si bien, a comienzos del siglo XX, ante la inconformidad social, de los sectores marginados, debido a las desigualdades sociales, entre ellas, las educativas, surgió la Revolución Mexicana, sin embargo, aunque "en sus diversas etapas y vertientes reivindica los derechos agrarios de las comunidades indígenas, pero no su cultura, salvo para integrarla a pedazos fragmentados al patrimonio de la cultura nacional. (Stavenhagen, 2013, p. 25).

Movimiento que no favoreció, ni recuperó, la visión de los pueblos originarios, ya que las ideas del siglo XIX, provenientes de Europa habían colonizado la mente de los intelectuales y políticos que ocupaban puestos importantes en el país, quienes estaban interesados por la conformación de una identidad nacional, y en este camino, continuaban considerando que la población indígena re-

presentaba un obstáculo, buscando así su integración a la nación, pues:

> Para la mayoría de los hombres públicos los indígenas habrían de desaparecer como tales, porque su existencia era considerada como un lastre para el país y un obstáculo para su modernización y progreso. La respuesta que se daba era que los indios debían integrarse lo más rápidamente posible a la sociedad dominante (Stavenhagen, 2013, p. 23).

Todo esto devino en una injusticia social, dándose poco apoyo al campo, implementándose un ideal de vida implantado, lo que motivo procesos de migración, ver a la ciudad como un modelo a seguir e ir cambiando nuestras formas de vida, mas desapegadas de la comunidad y más apegadas a la vida citadina, afortunadamente existe memoria y sentir histórico que ha quedado registrado en nuestros corazones. Y a las políticas públicas se le dio más peso a lo europeo, y se menospreciaron los conocimientos propios.

Nació así "la política indigenista que durante el siglo XX sería la tónica dominante en el discurso oficial" (Stavenhagen, 2013, p. 24), de ahí que, en el plano educativo, las propuestas surgidas desde el gobierno si bien obedecen a una época en la que se buscaba la libertad de las ataduras de la colonia, continuaban fuertemente influidas por el pensamiento europeo, respecto a la construcción y conformación del nuevo estado nacional, des-

conociendo y excluyendo, otras visiones de mundo, entre ellas las que se habían gestado miles de años antes en el territorio mexicano, siendo herederas de éstas las comunidades originarias.

En ese sentido se puede señalar que la política indigenista del estado, que se implementó a partir del Instituto Nacional Indigenista, a decir de Alfonso Caso (1962 *apud* Stavenhagen, 2013. p. 32):

> Era una política pública, la cual consistía en una decisión gubernamental, expresada por convenios internacionales, de actos legislativos y administrativos que tienen por objeto la integración de las comunidades indígenas en la vida económica, social y política de la nación. Se trata entonces de una aculturación planificada por el gobierno mexicano para llevar a las comunidades indígenas los elementos culturales que se consideraran de valor positivo para sustituir los elementos culturales que se considerasen negativos en las propias comunidades indígenas.

Así se puede decir que, en estos años, al igual que lo hicieron los invasores, los gobiernos y los mismos intelectuales mexicanos buscaron hacer efectiva la meta del colonialismo, como lo señala Tubino (2002, p. 56):

> Lograr que los subyugados interioricen, como auto-imagen que los colonizadores tenían de ellos y al mismo tiempo que interioricen como imagen de los

> colonizadores la que ellos tenían de sí mismos. De esta manera se lograba no solamente deteriorar la identidad étnica de los indígenas, sino que incorporen una autoimagen negativa que favoreciera el auto-menosprecio y el aprecio del colonizador.

Este panorama social educativo, si bien se ha implementado de forma acrítica, también ha generado movimientos sociales y educativos de resistencia, surgidos de procesos de concientización, reflexión, reafirmación, descolonización individual y colectiva, motivando miradas distintas, puntos de vista críticos que cuestionan la realidad y los planteamientos de la sociedad hegemónica, generándose afortunadamente planteamientos que apuestan a prácticas educativas alternativas, muchas de ellas recuperando el pensamiento y prácticas de vida de las comunidades originarias de Latinoamérica. Señalando en este sentido Baronnet (2013, p. 130) que:

> Los activistas indígenas y sus colaboradores blancos y mestizos empiezan desde los años 1970 a examinar cómo apropiarse de la educación escolar y popular para formar líderes comunitarios comprometidos con las luchas de reivindicación agraria, social y cultural.

Lo que se puede ir reforzando si se comienza por conocer nuestros derechos, las formas y lógicas de vida propias de la comunidad, la importancia de nuestros conocimientos y saberes que en mucho pueden favorecer un

mejor vivir en este mundo, que dista de las formas de vida que impone la modernidad. En ese sentido es importante avanzar hacia una interculturalidad crítica como la entiende Bensasson (2013, p. 49):

> La interculturalidad nos remite a la existencia de culturas diferentes y políticamente asimétricas y a la necesidad de establecer un trato más equitativo para los portadores de las culturas no-dominantes.

En ese sentido debemos avanzar hacia la descolonización y decolonización, que son como señala Walsh (2007), herramientas políticas y conceptuales. Para ello, es importante trabajar procesos de decolonización que nos permita reconocer la matriz colonial del poder, a partir de formar sujetos críticos respecto a los procesos de discriminación racial, de género, o hacia el daño a la madre tierra, así como procesos de autoafirmación cultural para poder comprender y defender nuestras formas de vida, e ir avanzando hacia la transformación estructural de la educación y de la sociedad.

En el ámbito educativo es importante avanzar hacia procesos autónomos, los cuáles están en relación con lo referido anteriormente respecto a la autoafirmación y decolonización de nuestro ser y nuestro hacer, como lo señala Baronnet (2013, p. 130):

> La autonomía política representa la posibilidad de romper con un modelo de escuela que aparece como

una institución heterónoma, importada y destructora de riquezas locales, sobre todo de los conocimientos tradicionales de las culturas populares.

Lo que contribuya a dejar de continuar reproduciendo estructuras de poder colonizadas. Como ha sucedido en México que a pesar de ser un país independiente, las formas de vida de nuestras comunidades originarias han sido blanco de distintos ataques, debido a los deseos de quienes ostentan el poder, al buscar desaparecer una forma de pensar que desafía los preceptos occidentales.

De ahí que las políticas coloniales y poscoloniales han buscado atacar la identidad cultural y lingüística, a través de programas sociales destinados a la aculturación a los habitantes de las diferentes comunidades, mediante procesos de discriminación explicita e implícita, como lo han hecho desde los planes y programas de estudio, que plantean los contenidos que albergan como únicos, y descalifican los saberes ancestrales con los que llega el niño y la niña al aula.

En ese sentido también hay que favorecer procesos de autoafirmación cultural que como señala Grimaldo Rengifo, contribuirán a generar una mirada distinta de la realidad, que nos acerque a una verdadera interculturalidad, donde se establezca un diálogo sincero que asuma "la equivalencia de las culturas y cosmovisiones puestas en juego en el diálogo y el reconocimiento mutuo de la intrínseca legitimidad de los participantes" (Ishizawa, 2012, p. 6), que

permita escuchar, visibilizar, la sabiduría, conocimientos y prácticas de culturas distintas a la occidental, como las culturas nativas de América, que generen un cambio en la manera de pensar el mundo.

En el caso de México, específicamente Oaxaca, el cual es uno de los estados de la República Mexicana con mayor diversidad cultural y lingüística, cuenta con16 grupos originarios: zapotecos (sierra, valles, istmo, sierra sur), mixtecos, ayuuks, triquis, ombeayiüts mazatecos, chatinos, tacuates, chocholtecos, chontales, chinantecos, náhuatls, cuicatecos, amuzgos, ixcatecos y popolocas. Culturas que comparten una forma de vida heredada de los pueblos pertenecientes a la matriz civilizatoria mesoamericana (Maldonado Alvarado, 2013), la cual tiene dentro de sus principios; la reciprocidad, el respeto, el trabajo, el poder comunal, el territorio comunal, la fiesta comunal (Díaz Gómez, 2004; Martínez Luna, 2015a, 2015b; Maldonado Alvarado, 2010, 2013; Rendón, 2011).

A partir de estas características, a finales de los años '70 y comienzos de los '80, Jaime Luna y Floriberto Díaz, el primero originario de Guelatao de Juárez y el segundo de Tlahuitoltepec mixe, luchadores sociales, de los recursos naturales y culturales de sus regiones, construyen el concepto de Comunalidad (Guerrero A. 2015), para definir la forma como se vive y organiza la vida en los pueblos originarios de Oaxaca, forma y organización que históricamente ha permitido una respuesta comunitaria a la defensa de

sus recursos naturales, y una manera propia de resolver la totalidad de sus problemas y necesidades (Luna, 2015b).

En el ámbito educativo la comunalidad ha tenido logros políticos importantes al ser reconocida como un principio dentro de la Ley Estatal de Educación de Oaxaca, y es el fundamento filosófico de propuestas político -sociales- pedagógicas, que promueven una educación comunitaria, la cual se plantea como una educación alternativa a la educación oficial, hegemónica y nacional promovida por el estado, además de "denunciar y combatir las formas en que la educación hegemónica coloniza y doméstica" (Maldonado Alvarado, 2018, p. 77), logrando avances en la transformación educativa, lo que representa un aporte al tema de la diversidad y pluralidad, lingüística y cultural.

Sin embargo, es importante anotar que, si bien, desde el ámbito oficial se han abierto brechas, estas aún son muy estrechas, pues aún se observan planteamientos de la interculturalidad funcional y relacional, utilizando los términos de Catherine Walsh (2009, 2014). Ya que, si bien, desde las leyes y propuestas educativas se reconoce la importancia de la interculturalidad y en el caso de Oaxaca de la comunalidad, aún falta un largo camino por recorrer para lograr que las formas de vida de las comunidades originarias, diferentes a la lógica occidental, realmente se reconozcan y sean recuperadas en la práctica docente, sin que el estado continúe imponiendo su visión colonizadora

como se demuestra en el artículo 15 de la ley de educación de Oaxaca, que a la letra dice:

> 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. (Ley de educación Nº 1937, 2018, p. 11).

Redacción que limita la autonomía de las comunidades y docentes respecto a aquellos saberes comunitarios que requieran reafirmarse y fortalecerse. Aunado a lo que señala Bensasson (2010, p. 59), a nivel nacional.

> La Ley General de Educación menciona la conciencia nacional, pero no habla de pluriculturalidad y evita los términos pueblos o culturas étnicas; utiliza en cambio los de grupos indígenas y culturas regionales, descalificando así su estatuto en tanto pueblos con derechos específicos establecidos en la legislación internacional. Por otra parte, una educación científica

> podía ser una buena intención a principios de la Independencia, pero con ello se descartan de entrada los conocimientos y las tradiciones locales.

Es fundamental una mirada desde la interculturalidad critica, que contribuya a cuestionar cómo se ha venido consolidando el estado mexicano, lo que nos lleve a reconocer el ataque que han sufrido particularmente nuestras culturas originarias, por tener un pensamiento y sentir diferente al occidental hegemónico. En esta línea, el magisterio oaxaqueño, uno de los más grandes de Latinoamérica, a través de la sección XXII, construye el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO), en el año 2012, junto con el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), propuesta educativa que tiene como principal objetivo:

> 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).

Experiencias educativas que recuperan los principios de la educación comunitaria

En este camino las escuelas y docentes del magisterio oaxaqueño, se proponen recuperar en sus prácticas educativas, los planteamientos referidos a la comunalidad, de manera individual, por zonas escolares o acompañados en algunas ocasiones por instituciones y colectivos propios y ajenos. Quienes buscan poner en práctica metodologías que luchan contra la fragmentación del conocimiento, con miras a un mayor reconocimiento del contexto comunitario en los procesos escolares. Fortaleciendo la identidad cultural, el vínculo escuela - comunidad, el uso de la lengua originaria en el proceso de aprendizaje, entre otros aspecto que promueven la transformación educativa, a favor de nuestras culturas que mucho tienen que aportar al mundo.

Así, los planteamientos de la Educación Comunitaria que se recuperan en la apuesta educativa del PTEO, implica un desafío para los profesores y para los colectivos escolares, pues demanda poner en marcha una forma diferente de trabajar, que hace frente a las formas tradicionales de enseñanza, considerando los conocimientos y saberes presentes en las comunidades originarias. Por ello, al inicio de cada ciclo escolar, se imparten los Talleres de Educación Alternativa (TEA), o desde las supervisiones escolares conferencias virtuales o en línea que abordan temas relacionados a la educación comunitaria, intercultu-

ral o alternativa, lo que permita enriquecer y promover cambios en las prácticas de los docentes.

Sin embargo, cuando en las escuelas, específicamente de educación primaria, se comienzan a poner en práctica, los planteamientos plasmados en el PTEO, surgen una diversidad de situaciones a las que se enfrentan los profesores, empezando por la creación del colectivo docente, pues es este un paso principal que se plantea desde esta propuesta, "Promover el trabajo en colectivo mediante proyectos educativos para la transformación de la práctica educativa y la vida de la comunidad" (PTEO, 2013, p. 27).

En el contexto oaxaqueño, la conformación de los colectivo- proyectos, permite a través de las acciones diarias, afianzar otras formas de interacciones y vivencias que se establecen entre los compañeros del colectivo escolar, con los padres de familia, con el contexto inmediato y con las autoridades educativas, que indudablemente van transformando la práctica docente, la cual se reconoce histórica, política y social.

Afortunadamente desde el magisterio oaxaqueño existen experiencias educativas que están luchando por hacer cambios, recuperando las lógicas de las comunidades originarias, incluso antes de concretarse el PTEO. Desde la educación superior, la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, institución formadora de docentes, en educación primaria y preescolar intercultural bilingüe, inaugurada en el año 2000, posee una propuesta

educativa donde se hace énfasis al fortalecimiento y uso pedagógico de la lengua originaria, así como de los saberes y conocimiento buscando fortalecer una formación con pertinencia cultural y lingüística que recupere la visión de los Pueblos Originarios de Oaxaca.

Institución que desde sus inicios, como alternativa a los planes y programas de estudio nacionales, realiza ajustes a los mismos, además de proponer actividades curriculares que enriquecen la formación de los jóvenes, entre ellos: los talleres lingüísticos, las reuniones de pueblos originarios, donde se congregan estudiantes y docentes provenientes de cada una de las regiones del estado, en busca de reforzar la identidad lingüística y cultural tanto de los formadores como de los estudiantes en formación inicial. El tequio, es también una de sus principales actividades, así como la compartencia gastronómica en el marco de los aniversarios.

A más de 20 años de su creación y a partir del reconocimiento de la diversidad y pluralidad epistémica, cultural y lingüística, ha sido una de las instituciones que impulso el codiseño curricular del nuevo plan de estudios denominado tejido curricular para las nuevas licenciaturas denominadas.

Así mismo al inicio de cada semestre se parte de reconocer los intereses y necesidades de los estudiantes en torno a su formación como docentes bilingües interculturales, a partir del cual se configuran los trabajos del semestre, generalmente apoyándose en un eje central que arti-

cula el trabajo pedagógico, buscando que los estudiantes cuenten con elementos para una práctica contextualizada. Fortaleciendo sus proyectos de diagnóstico socioeducativo, así como sus proyectos de intervención docente.

La espiritualidad es otro de los elementos principales, que se hace presente en los rituales de ofrecimiento y de agradecimiento a la madre tierra, resaltando el vínculo con la naturaleza que se encuentra en la base de toda la vida humana, práctica que se recupera en diferentes eventos de la institución, lo cual es de suma relevancia al ser una de las principales prácticas que caracterizan las cosmovisiones originarias y han sido fuertemente atacadas por los procesos colonizadores, de ahí la necesidad de su fortalecimiento.

La ENBIO se vincula también con instituciones de educación superior nacionales, entre ellas, la Fes Aragón-UNAM, la UPN Ajusco, la UABJO, entre otras, lo que permite la creación de redes académicas que permiten un trabajo en conjunto, en colectivo, donde a través de la participación de los diversos actores se trabaja a favor de las comunidades originarias, y por romper con las prácticas tradicionales y hegemónicas que han prevalecido durante siglos. En mi caso específico, como estudiante del doctorado en pedagogía de la UNAM, docente de la ENBIO e integrante de la red CIEAC, en la búsqueda de establecer una relación más cercana con docentes de educación básica, que estén poniendo en práctica proyectos educativos comunitarios, me permitió conocer la propuesta de un

colectivo docente de una Escuela Primaria ubicada en la Central de Abastos de la ciudad de Oaxaca.

Proyecto que representa un gran interés pues generalmente las propuestas de educación intercultural y comunitaria son pensadas para las comunidades originarias, dejando al margen a las instituciones ubicadas en contextos urbanos, como lo muestra esta experiencia ubicada en la central de abastos, donde se encuentra un gran número de personas provenientes de las comunidades originarias, de quienes no se reconoce la identidad que poseen.

Para poder dar cuenta de los elementos que caracterizan esta experiencia pedagógica, se hizo necesario llevar a cabo un proceso de investigación, en este caso desde la Red CIEAC, donde se apuesta por una investigación colaborativa recuperado los principios de la comunalidad, lo que ha implicado ir cuestionando e ir superando, poco a poco, formas individuales y extractivistas de hacer investigación. De esta manera desde el primer encuentro virtual, que tuvimos con el colectivo de la escuela se hicieron explícitos, con los maestros de la primaria, nuestros intereses como Red:

> Lo que estamos pidiendo es la posibilidad de tener un proyecto de investigación compartido, no con la idea de extraer cosas sino más bien de compartir, de hacer trabajo en conjunto.

> Nos interesa una vinculación contextual, que la escuela se mueva en función de sus contextos.
> Lo que hacemos es un trabajo de acompañamiento a los proyectos de las escuelas, no es lo que nosotros queremos hacer, sino más bien lo que las escuelas están realizando, y lo que nosotros proponemos es apoyar en los proyectos propios de cada una de las instituciones (*A.C.A.* julio 2022, reunión virtual Red CIEAC).

Mostrándose en este momento uno de los principios de la comunalidad como lo es la reciprocidad, pues los docentes de la Escuela Primaria, nos compartieron su Proyecto Educativo Comunitario, señalando su interés y deseo de documentar su experiencia adquirida durante el tiempo que lleva desarrollándose su proyecto.

En ese sentido, la documentación de las prácticas docentes alternativas al sistema permitirá, dar cuenta, de los saberes que los maestros han transformado o construido, al poner en práctica específicamente los planteamientos de la educación comunitaria, desarrollándose para ello un seminario- taller denominado Redescubriendo-nos a través de la narrativa, donde se hizo uso de la investigación narrativa que como señalan Connely y Clandinin (1995, p. 22) es "un proceso de colaboración [...] Se enfatiza la importancia de la construcción mutua [...] en la que ambos, practicantes e investigadores, se sientan concernidos por sus relatos y tengan voz con la que contar sus historias. Comprendiendo que las historias contadas, no son cualquier historia, sino

aquellas que dejaron huella, que fueron significativas, que tuvieron sentido, que representan una experiencia, es decir que nos transformaron, pues como señala Larrosa (2009, p. 17), "la experiencia me forma y me transforma".

La escritura de relatos, además de los espacios de compartencia, permitió identificar que el colectivo de La Escuela Primaria "Profr. Vicente González Díaz" ubicada en la Central de Abastos de Oaxaca, se ha distinguido por el trabajo en colectivo, lo que posibilitó construir y llevar a la práctica su "Proyecto Educativo Comunitario" desde hace ya más de una década. Es relevante mencionar la construcción de su Malla Curricular, basaba en ejes comunales y saberes comunitarios, que son la base de los temas y contenidos pedagógicos, los cuales trabajan a partir de la Metodología por proyectos, entre otras metodologías activas. Trabajo educativo que se fortalece a partir de dos estrategias pedagógicas que realizan, siendo estas la Feria del Libro y los talleres pedagógicos.

Identificándose algunos elementos que hicieron posible el proyecto escolar entre ellos: la presencia de un acompañante pedagógico y el interés y motivación por formar parte del proyecto educativo comunitario, lo que da muestras de un sentido de pertenencia al espacio escolar, el cual se muestra como territorio, donde se hacen presentes sentidos y significados educativos y de vida. Lo que implica un cambio de concepción que se tiene de la escuela, en tanto institución que apuesta a un cambio social, lo

que va generando interés y motivación por transformar las prácticas docentes que habían prevalecido durante años.

Concepción que comenzó a generar cambios, a movilizar las estructuras que antes parecían inertes, atrayendo el interés de otras y otros profesores hacia el proyecto educativo comunitario que comenzaba a gestarse, como lo señala una profesora:

> Me entere que esta escuela estaba iniciando un proyecto, pues bastante podríamos decir, bastante pedagógico y entonces si me interesó mucho venir a esta escuela. (EA-LCJ-03- 13-II-2023)
> Fue esa manera que yo llegó junto con otros aproximadamente con otros 7 -8 compañeros que en realidad nos gustó el proyecto. Nos lo plantearon, lo fuimos trabajando y la verdad fue que nos involucramos mucho en el proyecto y pues hasta la fecha lo continuamos. (EA-LCJ-03- 13-II-2023)

Interés, gusto y motivación, que a la vez permite la continuación del proyecto, pues como señala Vygotsky, la motivación es uno de los principales aspectos que permiten realizar la actividad. Y que en este caso ha permitido continuar y mantener el proyecto, si bien en ocasiones ha generado desgaste, cansancio, el apoyo entre los propios compañeros permite salir avante, donde se pone a prueba la fuerza y unidad del colectivo.

De la misma forma, una vez establecido el proyecto educativo comunitario, este ha posibilitado varios elementos que es importante considerar entre ellos: la generación de otros líderes pedagógicos, el compartir pedagógico, la formación docente dentro del colectivo, el trabajo con la comunidad y los padres de familia para generar un cambio social, elementos que contribuyen a que el proyecto continúe fortaleciéndose y vigente a favor de la educación comunitaria e intercultural.

Consideraciones finales

La posibilidad de un cambio educativo y social, que luche contra las desigualdades sociales, debe involucrar todos los niveles educativos en sus diferentes modalidades y contextos donde se ubiquen, pues durante años, se ha pensado la educación intercultural y comunitaria destinada a las comunidades originarias, por lo que se hace necesario visibilizar experiencias como las expuestas anteriormente que muestran la posibilidad de desarrollar estas propuestas en ambos contextos.

La apuesta por el trabajo colectivo, considerando un propósito común, en este caso el reconocimiento del trabajo comunitario y sus posibilidades en la educación, invitan a realizar trabajos conjuntos, entre distintos niveles educativos, como la experiencia que se ha mostrado, a favor de las comunidades originarias. Donde la apuesta a las redes que promueven procesos de investigación alterna-

tiva y comunitaria, promueven la transformación a favor de una educación que apunte a la diversidad y pluralidad cultural y lingüística, que beneficie el trabajo que se realiza con las niñas y niños, en las diferentes comunidades o contextos donde se desarrolla la práctica docente, lo que implica procesos de decolonización y afirmación cultural.

Referencias

BARONNET, B. Movimientos sociales y educación indígena en América Latina. *In*: BARONNET, B.; TAPIA, M. (coord.). *Educación e Interculturalidad*: Política y políticas. México. UNAM-CRIM, 2013. p. 129-150.

BENSASSON, L. Educación intercultural en México ¿por qué y para quién? *In*: BARONNET, B.; TAPIA, M. (coord.). *Educación e Interculturalidad*: Política y políticas. México. UNAM-CRIM, 2013. p. 49-68.

CONELLY, M.; CLANDININ, J. Relatos de Experiencias e Investigación Narrativa. *In*: LARROSA, J. *et al.* (org.). *Déjame que te cuente*: Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Alertes, 1995. p. 11-59.

DÍAZ GÓMEZ, F. Comunidad y comunalidad. *In*: *Antología sobre culturas populares e indígenas*: lecturas del seminario diálogos en acción. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Culturas populares e indígenas, 2004. p. 365-373. Disponible en: http://rusredire.lautre.net/wp-content/uploads/Comunidad.-y-ocomunalidad.pdf. Acceso en: 18 feb. 2024.

GUERRERO, O. A. Introducción. *In*: MARTÍNEZ LUNA, J. (org.). *Educación Comunal*. Oaxaca: Casa de las Preguntas, 2015. p. 5-13.

IEEPO. SECCIÓN XXII. *Colectivo estatal pedagógico y de acompañamiento del PTEO*: El proceso de la masificación del PTEO como movimiento generador de conciencias críticas. Oaxaca: Cencos 22, 2013.

LARROSA, J. Experiencia y alteridad en educación. *In*: SKLIAR, C.; LARROSA, J. (org.). *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: Homo Sapiens, 2009. p. 13-44.

MALDONADO ALVARADO, B. *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca, México*: La nueva educación comunitaria y su contexto. Oaxaca de Juaréz: CSEIIO, 2010. Disponible en: https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/15950/-fulltext.pdf. Acceso en: 18 feb. 2024.

MALDONADO ALVARADO, B. Comunalidad y responsabilidad autogestiva. *Cuadernos del Sur,* v. 34, p. 21-28, 2013. Disponible en: https://cuadernosdelsur.com/revistas/34-enero-junio-2013/. Acceso en: 19 feb. 2024.

MALDONADO ALVARADO, B. Educación comunitaria y pedagogía de resistencia en Oaxaca, México. *Temas de Educación*, v. 24, n. 1, p. 75-88, 2018. Disponible en: https://revistas.userena.cl/index.php/teduacion/article/view/1448/. Acceso en: 19 feb. 2024.

MARTÍNEZ LUNA, J. Conocimiento y comunalidad. *Bajo el volcán*, v. 15, n. 23, p. 99-112, 2015a. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/286/28643473006.pdf. Acceso en: 19 feb. 2024.

MARTÍNEZ LUNA, J. *Educación comunal*. Oaxaca, México: Casa de las Preguntas, 2015b.

OAXACA. *Decreto 1937*. Ley de Educación para el Estado Libre y Soberano de Oaxaca. Oaxaca: Congreso del Estado Libre y Soberano de Oaxaca, 9 de abril de 2018.

OAXACA. *Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca*. Oaxaca: Gobierno del Estado, 2012. Disponible en: http://www.eloriente.net/home/wp-content/uploads/2014/05/pteo-2012.pdf. Acceso en: 19 feb. 2024.

RENDÓN, J. J. *La Flor Comunal*: Explicaciones para interpretar su contenido y comprender la importancia de la vida comunal de los pueblos indios. Oaxaca: Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO), 2011.

STAVENHAGEN, R. La política indigenista del Estado mexicano y los pueblos indígenas en el siglo XX. *In*: BARONNET, B.; TAPIA, M. (coord.). *Educación e Interculturalidad*: Política y políticas. México: UNAM-CRIM, 2013.

TUBINO, F. Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. *In*: FULLER, N. (ed.). *Interculturalidad y política*: Desafíos y posibilidades. Lima, Perú: PUCP, 2002. p. 51-76.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (ed.). *El giro decolonial*: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007. p. 47-62.

WALSH, C. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*, 2009. Disponible en: https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_1923.pdf. Acceso en: 18 feb. 2024.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir, y re-vivir. Quito, Ecuador: Abya Yala, 2014. Disponible en: https://redinterculturalidad.wordpress.com/2014/02/06/interculturalidad-critica-y-pedagogia-decolonial-catherine-walsh/. Acceso en: 18 feb. 2024.