

# Recuperación de prácticas comunitarias indígenas. Apuntes para una pedagogía decolonial en el marco de la Nueva Escuela Mexicana

*Recovery of Indigenous community practices.*

*Notes for a decolonial pedagogy within the framework of the New Mexican School*

Jorge Luis Cruz Hernández • María Maydelid Corral Monroy • Josefa Bravo Moreno

## RESUMEN

La presente investigación parte de las propuestas de organismos internacionales y nacionales, que exponen la necesidad de un nuevo discurso educativo en pro del futuro de la humanidad y del planeta. En el caso de México, con la llamada Nueva Escuela Mexicana (NEM) se vislumbra un escenario de posibilidad, cuyos saberes y prácticas comunitarias indígenas son el foco de atención. Sin embargo, el presente de estos pueblos está determinado por factores externos que influyen en la pérdida del saber comunitario, por lo tanto, el objetivo de este trabajo es averiguar las causas de dicha pérdida, con la finalidad de recuperarlas a través de la pedagogía decolonial. Se utilizó una metodología cuantitativa a través del método explicativo de causalidad. Se aplicaron encuestas a la población de las comunidades otomíes que rodean a la Universidad Pedagógica Nacional 151, Toluca, en su sede regional Acambay. Algunos resultados muestran que la pérdida de las creencias y el desuso de la lengua materna son las causantes de la desintegración del sentido comunitario. Se concluye que las instituciones educativas deben partir de la inclusión de prácticas espirituales y la resignificación de subjetividades para la construcción de una pedagogía descolonizadora en el marco de la NEM.

*Palabras clave:* Comunidad, educación, pedagogía, poblaciones indígenas.

## ABSTRACT

This research is based on the proposals of international and national organizations, which expose the need for a new educational discourse for the future of humanity and the planet. In the case of Mexico, with the so-called New Mexican School (NEM) a scenario of possibility is glimpsed, whose Indigenous community knowledge and practices are the focus of attention. However, the present of these people is determined by external factors that influence the loss of community knowledge, therefore, the objective of this work is to find out the causes of this loss in order to recover them through decolonial pedagogy. A quantitative methodology was used through the explanatory method of causality. Surveys were applied to the population of the Otomi communities surrounding the National Pedagogical University 151, Toluca, at its Acambay Regional Headquarters. Some results show that the loss of beliefs and the disuse of the mother tongue are the causes of the disintegration of the sense of community. It is concluded that educational institutions must start from the inclusion of spiritual practices and the resignification of subjectivities for the construction of a decolonizing pedagogy within the framework of the NEM.

*Keywords:* Community, education, pedagogy, Indigenous populations.

## INTRODUCCIÓN

Hoy en día, con el desarrollo del capitalismo postindustrial como sistema económico, político y social hegemónico, las relaciones entre los seres humanos se fracturan cada vez más (Díaz-Barriga, 2023). La expresión del sujeto neoliberal, expuesta por Laval y Dardot (2018), expone el modo en que este sistema produce un tipo de sujeto vinculado con la competencia, el consumo, el individualismo y la desigualdad. Estos valores, que contribuyen al debilitamiento del tejido social y comunitario, se reproducen y fortalecen en la escuela (Giroux, 2014; Schmelkes, 2022).

No es objetivo de este artículo profundizar en las nociones de capitalismo y neoliberalismo, pero los situamos como el punto de encuentro entre la dinámica que ha configurado lo social con las expectativas individuales de las y los sujetos. Existe una amplia literatura que demuestra los efectos nocivos del modelo económico dominante en las relaciones humanas y en el sostenimiento de la naturaleza, que ha sobrevalorado el discurso moderno de progreso, civilización y desarrollo en detrimento de la dignidad humana y del equilibrio planetario (Morin, 2008; Pérez, 2004).

Desde la investigación educativa, cuyo objeto de estudio son los procesos y estructuras sociales y culturales del acontecer educativo (Campos, 2019), se ha hecho un esfuerzo por comprender los efectos de la dinámica global y su influencia educativa en la producción de sujetos. Algunos autores y autoras han llegado a la conclusión de que, desde la década de 1980 a la actualidad, “el imaginario hegemónico sigue siendo el capitalismo en su forma postindustrial o salvaje que introduce cambios

**Jorge Luis Cruz Hernández.** Profesor investigador en la Universidad Pedagógica Nacional 151, Toluca, México. Es Doctor en Pedagogía Crítica e integrante del Cuerpo Académico “Pedagogías alternativas y formación docente”. Es integrante de la Red Latinoamericana de Estudios sobre la Violencia. Ha participado en congresos nacionales e internacionales. Cuenta con publicaciones en revistas indexadas y arbitradas, así como en capítulos de libros arbitrados. Coordinador de dos libros vinculados con la autoetnografía y el género en el profesorado universitario y con la investigación educativa en jóvenes universitarios. Entre sus líneas de investigación están la investigación narrativa, nuevas masculinidades y formación docente. Correo electrónico: Jorge.cruz@seiem.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0001-9126-6928>.

**María Maydelid Corral Monroy.** Profesor investigador en la Universidad Pedagógica Nacional 151, Toluca, México. Es Maestra en Educación con orientación en innovación tecnológica por la Universidad del Valle de México y especialidad en competencias docentes por la Universidad Pedagógica Nacional (Ajusco). Certificada a nivel internacional y nacional como Formadora de Paz por la UNESCO en el año 2017 y por la Secretaría de Educación en el 2012. Participó en la construcción del marco curricular común de la educación media superior en el área de humanidades del nuevo modelo educativo. Correo electrónico: mariacorreamonroy@seiem.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0009-0001-8939-5808>.

**Josefa Bravo Moreno.** Profesor investigador en la Universidad Pedagógica Nacional 151, Toluca, México. Es Doctora en Educación, cuenta con reconocimiento al Perfil PRODEP y es líder del cuerpo académico “Pedagogías alternativas y formación docente”. Integrante de la Red Latinoamericana de Estudios sobre Violencia. Ha participado en congresos nacionales e internacionales. Cuenta con publicaciones en revistas indexadas y arbitradas, así como en capítulos de libros arbitrados. Coordinadora de dos libros vinculados con la autoetnografía y el género en el profesorado universitario y con la investigación educativa en jóvenes universitarios. Entre sus líneas de investigación están la perspectiva de género, la planeación educativa y la formación docente. Correo electrónico: josefa.bravo@seiem.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0001-8759-7169>.

estructurales a nivel global, regional y en todos los países del orbe” (Orozco, 2023, p. 64). Así, los efectos del modelo neoliberal han sido

el debilitamiento de la cosa pública, de lo público, de la polis y del espacio de lo común humano. Ha erosionado las alianzas entre países y las formas de vida solidaria y autónoma; al mismo tiempo ha fomentado el individualismo, la exclusión y la desigualdad, además de ensanchar la brecha entre riqueza y pobreza [Orozco, 2023, p. 64].

Frente a estas reflexiones, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO– también advierte que “los modelos económicos, que priorizan los beneficios a corto plazo y el consumismo excesivo, están estrechamente relacionados con el individualismo adquisitivo, la competitividad y la falta de empatía que caracterizan muchas de nuestras sociedades en todo el mundo” (UNESCO, 2022, p. 9). De esta manera se visibilizan los riesgos para el futuro de la humanidad y del planeta, pues lo que hasta ahora se ha construido obedece a una postura ontológica y epistemológica incapaz de integrar las relaciones humanas y naturales como una actividad interconectada.

Desde esta postura, se reconoce que las epistemologías indígenas, marginadas durante mucho tiempo en el espacio escolar (UNESCO, 2022), son un baluarte para la construcción de un nuevo contrato social; que a través de sus concepciones ecológicas se pueden construir pedagogías afectivas para la configuración de un mundo en común. Entre una de las premisas políticas de la UNESCO está la transformación del sistema educativo, y con ello, la reimaginación del currículo y la pedagogía. Lo anterior implica que

sigamos aprendiendo sobre la dignidad de cada persona y el gran logro que representan el derecho a la conciencia y la libertad de pensamiento, pero que desaprendamos el excepcionalismo humano y el individualismo posesivo. Deben basarse en la ética de la reciprocidad y el cuidado, y reconocer las interdependencias entre individuos, grupos y especies [UNESCO, 2022, p. 53].

De esta manera, recuperar la pedagogía está íntimamente vinculado con la recuperación del ser humano (Díaz-Barriga, 2023). Lo anterior exige no solamente incorporar las propuestas educativas más actuales sino revisar aquellas que han sido marginadas históricamente por contraponerse al discurso dominante. Por lo tanto, los saberes y prácticas indígenas son un ejemplo de cómo se puede vincular al ser humano con las relaciones colectivas, afectivas y comunitarias, pues invitan a mirar el mundo desde otros planos epistémicos, donde la relación humano-naturaleza está mucho más equilibrada (Hernández, 2022).

Así, podemos anclar el discurso de que en toda relación cognitiva hay afectaciones emocionales que no pueden ser leídas por separado (Elster, 2002; Le Bretón 2021). Por lo tanto, la relación del ser humano con la naturaleza puede educarse a través de discursos afectivos y prácticas concretas; una relación que las comunidades indígenas siguen operando pese a la colonización (Loncon, 2022). Bajo esta lógica, las pedagogías

vinculadas con el amor y el buen trato (Ceballos et al., 2011) son parte del discurso de las agendas internacionales en materia educativa, cuya finalidad es comenzar con la decolonización del saber pedagógico y del plan de estudios para la formación de sujetos conscientes de su realidad.

El saber está íntimamente relacionado con el sentimiento. La inteligencia humana está directamente relacionada con la conciencia y el afecto. Al reconocer esta interconexión, se abre un inmenso campo de posibilidades educativas [...] la decolonización de la pedagogía puede lograrse mediante relaciones constructivas y horizontales entre variados puntos de vista y postulados epistemológicos [UNESCO, 2022, p. 57].

Por su parte, la Agenda 2030 expone que, frente a la crisis económica, social y ambiental, es necesario “transformar el paradigma de desarrollo dominante en uno que nos lleve por la vía del desarrollo sostenible, inclusivo y con visión de largo plazo” (Naciones Unidas, 2018, p. 7). Los *Objetivos de Desarrollo Sostenible* establecidos por la Asamblea General de las Naciones Unidas están diseñados para construir un mundo mejor y más sostenible para todos y todas. Específicamente, en el objetivo 4.7, relacionado con la educación de calidad, se propone la formación de ciudadanos capaces de construir futuros sostenibles frente a la crisis planetaria.

Este documento expone un aspecto fundamental que da paso a repensar el lugar epistémico de construcción de la realidad en todos los ámbitos, incluido el espacio escolar. Se refiere a la propuesta de cambiar de paradigma de desarrollo dominante, y para ello es necesario cuestionar las concepciones modernas por las cuales se construye la realidad. En este sentido, el proyecto decolonial y la pedagogía decolonial son un aporte fundamental que argumenta la necesidad de mirar hacia las epistemologías del sur (De Sousa, 2009) como alternativas para configurar un nuevo contrato social. De ahí que

Las perspectivas feministas y las voces indígenas tienen mucho que aportar en este momento crucial. Los sistemas de conocimiento indígena hacen que los estudiantes sean conscientes de que forman parte de la comunidad natural y que pueden aprovechar los valores, las prácticas y la conciencia espiritual que han permitido a la humanidad vivir en armonía con el planeta durante milenios [UNESCO, 2022, p. 69].

Si bien se reconoce la importancia de construir comunidad frente a la crisis social y planetaria, de lo cual se propone la vinculación de algunos postulados epistemológicos de las comunidades indígenas, es importante reflexionar que la influencia histórica de colonización, la violencia generada por los modelos económicos hegemónicos, la digitalización de la sociedad y el diseño de planes de estudio, vinculados a la lógica de la razón instrumental (Giroux, 2014), han afectado las formas de pensamiento de muchas comunidades indígenas, alejándolas de sus prácticas ancestrales, muchas de ellas vinculadas con *hacer comunidad* y con el cuidado a la naturaleza (Dussel y Acevedo, 2023; Ramírez, 2014; Schmelkes, 2022).

Sobre este asunto, el colectivo docente de la Universidad Pedagógica Nacional 151, Toluca, a través del proyecto de investigación “De las prácticas comunitarias indígenas a la decolonización de la pedagogía en el espacio escolar”, se planteó el objetivo de conocer el mundo de los pueblos indígenas otomíes en cuanto a la construcción de comunidad, a la luz de las premisas políticas de la agenda internacional y de la Nueva Escuela Mexicana. Se hizo el esfuerzo de realizar trabajo de campo en las comunidades aledañas a la sede regional de Acambay para vincular sus prácticas con la pedagogía decolonial.

Para la construcción de dicho proyecto partimos de la experiencia de muchos de nuestros estudiantes universitarios que pertenecen a varias comunidades indígenas. Dentro del aula de clases se ha podido visibilizar prácticas y formas de existencia vinculadas con el saber local. Sin embargo, ellos y ellas reconocen que no todas las personas se involucran de manera colectiva, pues algunas de estas prácticas se realizan en lo individual. Lo anterior permitió reconocer que la noción de comunidad “no es un ente homogéneo y sin conflictos, y sus identidades y valoraciones están atravesados por contradicciones y opacidades que habría que analizar con detenimiento” (Dussel y Acevedo, 2023, p. 32).

Por lo tanto, en este artículo se muestra una de las primeras fases del proyecto, a modo de diagnóstico. El objetivo fue conocer algunas causas de la pérdida de prácticas comunitarias de los pueblos otomíes (afectadas por la colonialidad del poder), y al mismo tiempo reconocer qué de lo que permanece contribuye a la construcción de una pedagogía decolonial. Para ello nos fue importante conocer qué grupo genérico (varón o mujer) es el que tenía mayores potencialidades para tal recuperación, debido a que las y los estudiantes señalaron que son las mujeres las que mantienen una relación comunitaria mucho más cohesionada que los varones.

Se utilizó una metodología cuantitativa con método explicativo de causalidad. Algunos resultados muestran que las prácticas religiosas, y con ello el sentido de la creencia, se están perdiendo. También algunos resultados muestran que son las mujeres las que mantienen una relación estrecha entre el saber y la práctica. De ahí que concluimos que los rituales espirituales/religiosos tienen un potencial pedagógico que debe recuperarse en las escuelas como parte fundamental para hacer comunidad. También concluimos que un aspecto clave para tal empresa es visibilizar el papel de las mujeres como elemento central para tal recuperación.

## EL PROYECTO DECOLONIAL Y LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

En la última década las investigaciones relacionadas con el proyecto decolonial han cobrado relevancia en América Latina y en muchas partes del mundo (Ortiz-Ocaña et al., 2019). Sus principales aportaciones se pueden clasificar en tres líneas de análisis: la primera vinculada con la construcción de conocimiento en clave decolonial, cuyo

impacto debe influir en el diseño de planes educativos; la segunda interesada en la construcción de apuestas decoloniales que sirvan de puente para la construcción del tejido social; la última y más reciente línea está ocupada por identificar las potencialidades pedagógicas de las cosmogonías originarias (Mahecha, 2023).

Desde esta última línea hemos identificado algunas investigaciones que miran a las prácticas y saberes comunitarios indígenas como alternativas para la construcción de sujetos vinculados con el mundo. Tal es el caso de investigaciones de Morán et al. (2021), Martínez (2022) y Jiménez et al. (2022), que abogan por la descolonización de la escuela y la inclusión de los saberes indígenas a través de las posturas decoloniales y del pensamiento de Paulo Freire. Asimismo, Fraticola (2023), a través de la investigación-acción participativa, reflexiona sobre la importancia de incluir las dimensiones políticas, institucionales y subjetividades para la construcción de una praxis que reivindique los saberes indígenas.

En términos generales, el proyecto decolonial es una crítica a la modernidad eurocéntrica, y, por tanto, a las formas de imposición del saber y del ser, que traen como consecuencia la colonialidad del poder (Quijano, 2014). Se señala que la modernidad trajo consigo nuevas formas de dominación que han mantenido a las y los sujetos latinoamericanos en situaciones de opresión y marginación, en una colonización subyacente, que hoy en día es difícil de percibir, pues lo anterior sucedió “mediante una sistemática represión, negación, destrucción y desvalorización de todo el horizonte de creencias, conocimientos, técnicas y tecnologías ancestrales” (Bautista, 2014, p. 64).

Frente a esta caracterización teórica se ha construido conocimiento cuyo punto en común es develar las relaciones de poder en la producción de conocimiento y en la producción de sujetos. De esta manera se han construido categorías para comprender el proceso de dominación colonial, tales como etnocentrismo y sociocentrismo, la primera caracterizada por la validación de una sola forma de existencia (vinculada con el sujeto moderno, racional, blanco, heterosexual); la segunda relacionada con la concepción moderna de civilización, cuyo rasgo elemental es la conducta humana determinada por la razón científica y tecnológica, desvinculada del mundo natural (Restrepo y Rojas, 2010).

La principal apuesta del llamado grupo modernidad/colonialidad es construir un discurso alternativo, decolonial, que permita construir nuevos códigos de pensamiento para la imaginación de futuros posibles. En este sentido, voltean la mirada a los saberes y prácticas indígenas, pues consideran que aportan elementos epistémicos para la construcción de sujetos “otros”. Un ejemplo de ello está en Walsh (2014), quien plantea que la pedagogía decolonial se puede encontrar en la memoria colectiva de las y los abuelos indígenas, en la vida cotidiana de los pueblos, en su tipo de organización y estilo de vida particular.

La pedagogía decolonial implica recuperar aquellas prácticas y saberes ancestrales que permiten un vínculo afectivo entre seres humanos y naturaleza. Esto implica la

visibilización del cuerpo y la subjetividad en los procesos sociales, culturales y educativos (Grosfoguel, 2022). De ahí que empezar a pensar desde lo negado históricamente es “empezar a pensarse en perspectiva decolonial” (Bautista, 2014, p. 67). De esta manera, la decolonización debe “reivindicar a los sujetos subalternos no solo como sujetos históricos, sino como sujetos de conocimiento histórico” (Torres, 2003, p. 205).

La pedagogía decolonial asume el reto no solo de acompañar otros procesos como los que libran los pueblos indígenas, sino también de apropiarnos de su discurso, oralidad y acción para entender su cosmovisión, espiritualidad y sabiduría, también su lucha, sus anhelos y su autodeterminación. Es un nuevo enfoque ontológico y epistemológico desde unas pedagogías otras [Méndez-Reyes, 2021, p. 100].

Las formas de vida de las comunidades indígenas implican el reconocimiento de la existencia de otras formas de conocer y de vincularse con el mundo. En este caso, los saberes tradicionales “tienen una racionalidad propia de la experiencia construida en otros ámbitos como la milpa y la casa, donde se transmiten oralmente” (Hernández, 2022, p. 39). También hay una relación estrecha entre las formas de conocer con las concepciones de la realidad, pues consideran a la Tierra (el planeta) como un ser viviente, como un conjunto caracterizado de seres animados e inanimados que cohabitan junto con los seres humanos.

Por lo tanto, en las prácticas indígenas comunitarias hay un vínculo espiritual que permite el reconocimiento de la vida integral a través de rituales, lengua y formas de existencia. Así, las formas educativas, dentro de las comunidades indígenas, tienen el objetivo de “mantener una comunicación constante con el mundo espiritual, a fin de promover la armonía entre la humanidad, la naturaleza y el cosmos” (Gramigna, 2022, p. 72).

Además de lo anterior, las comunidades indígenas de América Latina comparten sus saberes y realizan sus prácticas en y desde la colectividad y lo comunitario; un aspecto fundamental que es necesario recuperar frente al debilitamiento del tejido social. En este sentido, lo común, que hace comunidad, es aquello que se puede construir desde la participación activa de las y los integrantes de un grupo. En este caso, Ángeles (2017) considera la noción de comunidad como aquello que permite

compartir tiempos para el trabajo en común, para el cuidado colectivo, el festejo, el dolor, los horizontes; todo ello fundado en una larga trayectoria histórico-política; con sus propios códigos de ética, que implican respeto, honorabilidad, cuidado y compromiso mutuo en un entorno concebido como su espacio vital [p. 64].

Frente a la crisis del tejido social y del riesgo planetario, no es casualidad que la noción de comunidad sea un planteamiento político fundamental de las agendas internacionales y de la política educativa mexicana expuesta en el plan de estudios 2022. De ahí que ambas partes volteen la mirada hacia el pensamiento decolonial y los aportes de la epistemología indígena como alternativas para la construcción de

futuros sostenibles. “Para cambiar el rumbo e imaginar futuros alternativos, necesitamos urgentemente reequilibrar las relaciones entre nosotros, con el planeta y con la tecnología” (UNESCO, 2022, p. 8).

Para comenzar, el plan de estudios 2022 plantea la importancia de recuperar al ser humano para la configuración del tejido social, de ahí que “la tarea principal de la educación en la Nueva Escuela Mexicana es propiciar que niñez y juventud, junto con sus profesoras y profesores, vayan al encuentro de la humanidad de las otras y los otros, entendidos en su diversidad” (SEP, 2022, p. 15). Esto implica el reconocimiento y cuidado de la dignidad humana, que en términos generales significa amarse y cuidarse a sí mismo al tiempo en que se es amado y respetado por los otros y otras.

Para el desarrollo la educación sostenible, la Nueva Escuela Mexicana parte de “el reconocimiento al derecho a la vida, que incluye el cuidado, respeto, protección de los organismos y ciclos vitales del medio ambiente, las mujeres y los hombres, como condición y fundamento del ejercicio de los derechos humanos” (SEP, 2022, p. 16), de tal manera que el desarrollo de la dignidad humana y el reconocimiento de la naturaleza permitirá el sentido de comunidad. “La comunidad se entiende como el conjunto de sujetos que se relacionan en un territorio determinado, desde donde es posible hacer construcciones sociales, simbólicas, económicas e históricas comunes” (SEP, 2022, p. 18).

Para la *Nueva Escuela Mexicana*, lo común se entiende como un principio de corresponsabilidad y coparticipación entre aquellos miembros de la comunidad escolar que están comprometidos con la formación y emancipación de las y los estudiantes. Únicamente la acción humana puede hacer que las cosas, los símbolos, los saberes y los principios se vuelvan comunes para generar un sujeto colectivo [SEP, 2022, p. 24].

La comunidad, y con ella el enfoque humanista, son uno de los fundamentos principales de la NEM expuesto en su marco curricular. Plantear escenarios pedagógicos desde lo común puede ayudar a construir subjetividades apegadas al amor, a las relaciones interculturales y al pensamiento histórico local, premisas fundamentales de las posturas decoloniales. Por lo tanto, la NEM concibe al estudiante como un sujeto histórico, caracterizado por su experiencia sociocultural y por su diversidad subjetiva, y rompe con la tradición pedagógica que concibe al estudiante como un objeto carente de historia, de cultura y de voz colectiva (Freire, 1992).

De ahí que la estructura curricular del plan de estudios 2022 recupere a la comunidad a través de siete ejes articuladores y cuatro campos formativos que contribuyen no solo a generar lenguajes de paz y de prácticas interculturales relacionadas con el buen trato (humano/naturaleza) y el reconocimiento del otro como legítimo otro, sino a decolonizar al sujeto a partir de la incorporación de su historia y sus prácticas y saberes ancestrales. En la Figura 1 se sintetiza la propuesta curricular que, a nuestro modo de ver, contribuye a la decolonización y a la recuperación de los saberes comunitarios (Cruz et al., 2023).



**Figura 1**  
*Propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana*



Fuente: SEP, 2022.

Respecto a los ejes articuladores, refieren a “temáticas de relevancia social que pueden abordarse en más de un campo formativo y con los contenidos específicos de cada fase, nivel y modalidad educativa” (SEP, 2022, p. 102). De esta manera, el currículo integrado permite situar la intervención pedagógica del profesorado como un diálogo permanente con la realidad de las y los estudiantes. Así, el trabajo didáctico permite crear temas de reflexión que están íntimamente relacionados con problemas de la comunidad, como la violencia, la discriminación, el racismo, el género, la salud, la espiritualidad; temas que pocas veces estaban vinculados con los contenidos curriculares.

Por otro lado, los cuatro campos formativos permiten la “interacción del conocimiento de diversas disciplinas en la que se generan, se discuten y se comparten diferentes saberes entre los integrantes de la comunidad escolar para fortalecer sus lazos desde un horizonte plural, así como una perspectiva interdisciplinaria” (SEP, 2022, p. 137). Tanto los ejes articuladores como los campos formativos permiten la realización de una pedagogía situada, decolonial, cuya intención es el fortalecimiento de la comunidad a través de la solución de problemas que impiden su configuración.

## METODOLOGÍA

En la presente investigación participaron las y los estudiantes de cuarto semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional 151, Toluca, sede

regional Acambay, durante el ciclo escolar 2022-2023. Ellos y ellas, de acuerdo con su experiencia de vida comunitaria y con algunas observaciones de campo, colaboraron en la identificación de parámetros cuantificables que describieran datos nominales referentes a las prácticas comunitarias otomíes que prevalecen o se están perdiendo en la región antes mencionada.

Este trabajo, según la naturaleza de los aspectos a medir, es de corte cuantitativo, por lo tanto, de acuerdo al fenómeno a estudiar es una investigación descriptiva, ya que buscó obtener información respecto a un grupo o unidad de estudio, que en este caso se trató de hombres y mujeres en un rango de edad de 15 años en adelante, habitantes de comunidades indígenas pertenecientes al municipio de Acambay de Ruiz Castañeda, con la finalidad de recabar información de diferentes generaciones y etapas de vida para saber quién tenía mayor información respecto a las prácticas comunitarias.

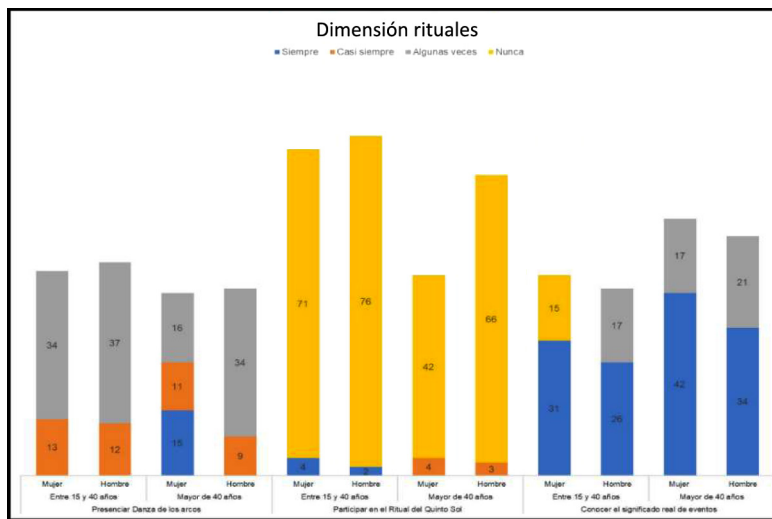
Para tal efecto se utilizó como técnica de medición una encuesta con diez interrogantes y respuestas de opción múltiple con escala Likert, dando valores fijos numéricos asignados a una cualidad: 4 (siempre), 3 (casi siempre), 2 (algunas veces), 1 (nunca). El instrumento fue clasificado en tres dimensiones: rituales, lengua materna y vestimenta (estos identificados a partir de las experiencias concretas, las observaciones y entrevistas de campo, y el discurso teórico sobre decolonialidad).

El instrumento se aplicó en diferentes comunidades pertenecientes al municipio de Acambay. En este se consideraron cuatro subgrupos por género y edad, a saber: subgrupo 1, mujeres de 15 a 40 años; subgrupo 2, hombres de 15 a 40 años; subgrupo 3, mujeres de 41 años en adelante, y subgrupo 4, hombres de 41 años en adelante. La división por estratos de edad se llevó a cabo con el objetivo de identificar si existía diferencia marcada entre el género y la edad. Se obtuvo un total de 246 encuestas. Es importante señalar que hubo mayor interés y participación de las mujeres para responder el instrumento.

## RESULTADOS Y ANÁLISIS

En las figuras 2, 3 y 4 se muestran los resultados de las preguntas planteadas por cada dimensión que permitieron la construcción de hipótesis. En la segunda se describe el resultado de la dimensión ritual, en la tercera el de vestimenta y en la cuarta el de lengua. Estos datos fueron el resultado de las frecuencias observadas y porcentajes obtenidos de las 246 encuestas. A partir de estos se formularon hipótesis cuya variable 1, el género, fue el eje rector del análisis. Posteriormente, para la construcción de las hipótesis no se consideró la edad, debido a que no representó una variable categórica a partir de estos primeros resultados.

**Figura 2**  
 Resultados de la encuesta en su dimensión ritual

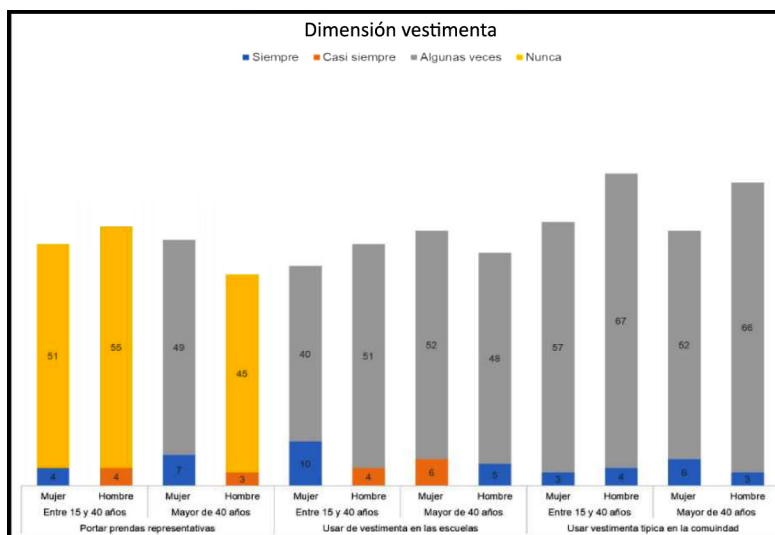


Fuente: Datos recuperados de la encuesta aplicada a la población otomí.

En el subgrupo 3, que corresponde a mujeres de 40 años en adelante, se observan incidencias en casi todos los ítems. Por ejemplo, el 31% de ellas han tenido siempre la oportunidad de presenciar la danza de los arcos y el otro 31% casi siempre, por lo que se infiere que, a mayor edad, mayor conocimiento.

Con respecto a la participación en el ritual del Quinto Sol, los porcentajes arrojan valores arriba del 70% en mujeres y hombres jóvenes (subgrupos 1 y 2) que nunca han participado, lo que se infiere que son las personas adultas las que mantienen la

**Figura 3**  
 Resultados de la encuesta en su dimensión vestimenta



Fuente: Datos recuperados de la encuesta aplicada a la población otomí.

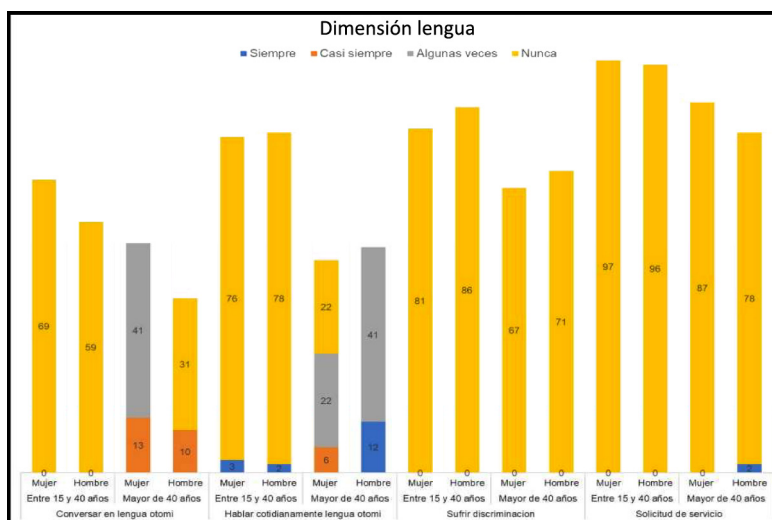
tradición. En el ítem 3 se observa que las mujeres mayores conocen el significado de eventos religiosos como Semana Santa en un 42%.

En esta dimensión se encontró que las mujeres del subgrupo 3 portan algunas veces prendas representativas de la cultura otomí, mientras que el resto de los subgrupos obtuvieron porcentajes elevados en nunca, lo que proyecta la pérdida de esta práctica en las familias del municipio de Acambay. En tanto a las escuelas los datos difieren, ya que se obtuvieron porcentajes altos en los cuatro subgrupos, lo que indica que las instituciones escolares promueven el uso de la vestimenta otomí de manera frecuente.

De forma general, el uso de la vestimenta en las diversas comunidades del municipio plantea porcentajes por arriba del 50% en algunas veces, lo cual indica que es en las festividades o en las instituciones escolares donde se usa la vestimenta típica.

**Figura 4**

*Resultados de la encuesta en su dimensión lengua*



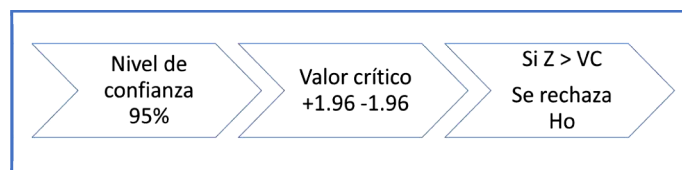
*Fuente:* Datos recuperados de la encuesta aplicada a la población otomí.

Finalmente, en la dimensión lengua los hallazgos son más reveladores, pues se observa claramente la pérdida casi total de hablantes de la lengua otomí, siendo únicamente el subgrupo 3 el que algunas veces utiliza esta lengua en conversaciones; lo anterior quizá se deba a que las mujeres, madres de familia, son las encargadas de enseñar a hablar a sus hijos e hijas. Desde esta óptica, se observa que el poco uso de la lengua materna es una de las principales causas de la pérdida de la cultura y como tal de la concepción comunitaria (Schmelkes, 2022).

A partir de estos datos se formularon hipótesis y se obtuvo el tamaño de la muestra estratificada. Dicha muestra contó con un nivel de confianza del 95% y un intervalo de confianza del 5%. Para calcular el tamaño de la muestra se obtuvo el coeficiente (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), el cual fue de 0.609756098. Finalmente se

contó con una muestra estratificada final de 150 participantes. Por estratos o subgrupos quedaron los siguientes datos: subgrupo 1, 42 mujeres; subgrupo 2, 30 hombres; subgrupo 3, 43 mujeres, y subgrupo 4, 35 hombres. El total de la muestra fue de 85 mujeres y 65 hombres. Estos datos cuantitativos fueron la base para la comprobación de las hipótesis. Asimismo, a partir de estos datos se pudo establecer el nivel de significancia o de alfa ( $\alpha$ ) en 0.05, con el fin de precisar la probabilidad de rechazar las hipótesis nulas cuando son verdaderas de acuerdo a las dimensiones y variables de análisis. En la Figura 5 se observan los valores considerados.

**Figura 5**  
 Valor de significancia



Fuente: Elaboración propia.

De lo expuesto, en la Tabla 1 se describen las hipótesis de investigación de tipo explicativo de causalidad, mismas que permitieron establecer correlación causa-efecto y formar, a su vez, una relación entre variables. Las variables que se consideraron para el estudio aparecen de color azul.

**Tabla 1**  
 Hipótesis de investigación por dimensión

Dimensión	Hipótesis de investigación	Hipótesis alternativa	Hipótesis nula
Rituales	Las <b>creencias</b> religiosas de los habitantes de Acambay y el género influyen en la <b>participación</b> de rituales	El tipo de creencias determina el <b>significado</b> e importancia de diversos rituales	Las creencias religiosas de los habitantes de Acambay y el género no influyen en la participación de rituales
Vestimenta	El <b>género</b> es una característica determinante para <b>portar</b> y <b>elaborar</b> la vestimenta otomí en las comunidades del municipio de Acambay	Los estereotipos asociados al género y <b>color</b> son significantes en la vestimenta otomí	El <b>género</b> y color no son una característica determinante para <b>portar</b> y <b>elaborar</b> la vestimenta otomí en las comunidades del municipio de Acambay
Lengua materna	Los habitantes <b>priorizan</b> el <b>castellano</b> sobre la lengua otomí, debido a la falta de práctica en los contextos donde se desenvuelven	Los habitantes priorizan el castellano sobre la lengua otomí, debido a posibles <b>discriminaciones</b> y a la <b>migración</b>	Los habitantes priorizan el castellano sobre la lengua otomí, debido a que no han sufrido <b>discriminación</b> ni <b>migración</b> de sus habitantes

Fuente: Elaboración propia.

A partir de estos datos se pasó a la etapa de comprobación de hipótesis mediante la prueba estadística Chi cuadrada ( $X^2$ ), a partir de la totalidad de la muestra estratificada (150 personas de 246), con el objetivo de medir la relación de dos o más

variables categóricas y determinar si se rechazan o aceptan las hipótesis en mención.

Por medio de tablas de contingencia y los datos variables (frecuencias observadas) se calculó la probabilidad para conocer la condición de la variable 1 (género) y su relación con la variable 2 (de acuerdo a la dimensión), obtener las frecuencias esperadas y comprobar si la hipótesis se acepta o rechaza a partir de los grados de libertad entre las variables de cada dimensión. De acuerdo con la discusión teórico/metodológica, cuando el valor calculado es mayor que el valor crítico, la hipótesis nula se rechaza, y viceversa. La Tabla 2 muestra las variables que se consideraron para el análisis.

**Tabla 2**

*Variables por dimensión de análisis*

D1. Rituales	D2. Vestimenta	D3. Lengua materna
Creencias	Portan	Discriminación
Participación	Elaboran Colores	Prioriza el castellano Migración

*Fuente:* Elaboración propia.

### **Dimensión 1. Rituales**

Los rituales hacen posible hablar de algo en común, hacer comunidad (Han, 2020). A partir de estos se construye una relación entre el mundo simbólico y el mundo material. “Así nace la comunicación entre lo sagrado y lo profano: entre la realidad espiritual y la realidad contingente, entre la reflexión profunda y lo que puede captar una mirada distraída” (Gramigna, 2022, p. 69). En la actualidad, el valor de los rituales aumenta precisamente por su capacidad de cohesionar con la población.

De esta manera, nos interesó conocer si la parte espiritual prevalecía en la práctica de los rituales. Es importante reconocer que los rituales también pueden convertirse en una práctica de reproducción sin contenido (Han, 2020). En la Tabla 3 se muestra si existe relación entre la creencia y la participación de hombres y mujeres en los rituales.

De acuerdo con la Tabla 3, la hipótesis nula se rechaza, lo que significa que las creencias de las personas sí influyen en la práctica de los rituales comunitarios, siendo el género femenino el que tiene mayor porcentaje de influencia. Se puede reflejar el impacto del sistema capitalista/patriarcal/colonial (Grosfoguel, 2022) en los varones, pues el discurso hegemónico refuerza la concepción racionalista (masculina) del mundo occidental moderno (Núñez, 2004; SEP, 2022), cuya intención es alejarse de todo aquello relacionado con las creencias, la espiritualidad y el afecto. De esta manera, son las mujeres de las comunidades indígenas las que más creen en la relación ritual/práctica.

**Tabla 3**  
*Sobre las creencias y participación en los rituales comunitarios*

V2. Creencias									
V1. Género	Frecuencia		Porcentajes		Grados de libertad		Valor calculado		
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
Femenino	45	40	69%	47%	36.83	48.16	1.81	1.38	
Masculino	20	45	31%	53%	28.17	36.84	2.37	1.81	
Total	65	85	100%	100%	65	85	4.18	3.20	
Valor calculado								7.37	

V3. Participación									
V1. Género	Frecuencia		Porcentajes		Grados de libertad		Valor calculado		
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
Femenino	25	60	38%	71%	36.83	48.17	3.80	2.91	
Masculino	40	25	62%	29%	28.17	36.83	4.97	3.80	
Total	65	85	100%	100%	65	85	8.77	6.71	
Valor calculado								15.48	

Fuente: Elaboración propia.

Un elemento clave que sostiene a la cosmovisión indígena es precisamente la idea de un mundo espiritual que conecta a los seres animados e inanimados con la madre Tierra. De ahí que lo “sagrado es lo relativo a la pregunta sobre la estructura que conecta a los individuos al mundo; donde tiempo y espacio conforman una interrelación de naturaleza hermenéutica, que incluye el individuo al ambiente natural y sociocultural” (Gramigna, 2022, p. 42). Así que la creencia se convierte en una noción fundamental para la recuperación del saber y práctica comunitaria, y son las mujeres las que pueden contribuir a recuperarla.

Lo anterior implica un ejercicio de reflexión para la legitimación de saberes de este grupo genérico. De ahí que, desde el eje articulador de igualdad de género, puede visibilizarse la práctica y la creencia de las mujeres como una acción comunitaria decolonial que permita

cuestionar las bases patriarcales del conocimiento instrumental moderno y dar lugar a los conocimientos y experiencia de las mujeres como fuente de saber, para visibilizar estética y críticamente la dominación y discriminación que conllevan las construcciones de género, así como replantear los contenidos de las ciencias, artes y humanidades [SEP, 2022, p. 118].

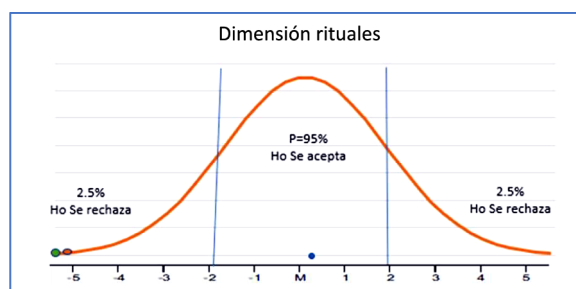
Con respecto a la variable 3, relacionada con la participación, son los hombres los que tienen mayor influencia que las mujeres. Se nota una importante carga sexuada en los rituales, que depende de la participación de los varones para su mantenimiento. Sin embargo, si son los varones los que tienen mayor participación y son ellos mismos los que están dejando de creer, la práctica de los rituales se realiza sin un

anclaje espiritual y epistemológico estable; por lo tanto, la tradición de la práctica ha prevalecido a lo largo de los años, pero la creencia en dichas prácticas se está perdiendo por aquellos que las realizan, posiblemente por el epistemicidio sufrido históricamente (De Sousa, 2009).

Desde el eje articulador *inclusión*, de carácter decolonial, se “requiere que las niñas y niños aprendan a reconocer el valor de la cultura universal junto con el conocimiento y saberes ancestrales como parte de un mismo patrimonio intangible de la humanidad” (SEP, 2022, p. 106), de tal suerte que se sugiere aprender a cuestionar las visiones particulares, muchas de ellas determinadas por la lógica empresarial, mercantil, consumista, racional e instrumental, que exige dejar de creer en un mundo vivo, conectado con los seres humanos (Warman y Argueta, 1993). En la Figura 6 se muestra el nivel de significancia de las variables creencias y participación.

**Figura 6**

*Campana de Gauss de las variables creencias y participación*



Fuente: Elaboración propia.

## Dimensión 2. Vestimenta

La vestimenta tradicional forma parte de la cultura y cosmovisión de los pueblos indígenas. A partir de la indumentaria se refleja una concepción del mundo vinculada con el amor a la naturaleza y a los seres humanos. En esta se cuentan historias sobre el origen de la humanidad y otros relatos que dan cuenta de la existencia de seres animados como el agua, animales y las plantas (Hernández, 2012). Para el caso de las comunidades otomías del norte del Estado de México, se observa que la vestimenta tradicional prevalece en las y los pobladores.

Esta dimensión fue recuperada por el grupo de estudiantes que vive en las comunidades indígenas, pero también se reforzó por el trabajo de campo realizado y las encuestas aplicadas, de ahí el interés de averiguar la influencia genérica para esta práctica comunitaria. En la Tabla 4 se muestran los resultados obtenidos referidos a quiénes portan la vestimenta, quiénes la elaboran y el impacto del color para su mantenimiento.



**Tabla 4**  
*Sobre las y los portadores, elaboración y colores de la vestimenta otomí*

V2. Portan								
V1. Género	Frecuencia		Porcentajes		Grados de libertad		Valor calculado	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Femenino	43	42	96%	40%	25.5	59.5	12.01	5.15
Masculino	2	63	4%	60%	19.5	45.5	15.71	6.73
Total	45	405	100%	100%	45	105	27.71	11.88
Valor calculado								39.59
V3. Elaboran								
V1. Género	Frecuencia		Porcentajes		Grados de libertad		Valor calculado	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Femenino	10	75	91%	54%	6.23	78.77	2.28	0.18
Masculino	1	64	9%	46%	4.77	60.23	2.98	0.24
Total	11	139	100%	100%	11	139	5.25	0.42
Valor calculado								5.67
V4. Colores								
V1. Género	Frecuencia		Porcentajes		Grados de libertad		Valor calculado	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Femenino	60	25	52%	74%	65.73	19.27	0.50	1.71
Masculino	56	9	48%	26%	50.27	14.73	0.65	2.23
Total	116	34	100%	100%	116	34	1.15	3.94
Valor calculado								5.09

Fuente: Elaboración propia.

La variable “portan” se acepta, y para las dos variables que siguen, “elaboran” y “colores”, se muestra que las hipótesis planteadas se rechazan, lo que significa que el género femenino y su relación con los colores tradicionales determinan quiénes la siguen portando y quiénes la elaboran; por lo tanto, se observa un importante porcentaje de mujeres que siguen portando la vestimenta otomí, y del mismo modo un porcentaje elevado de mujeres que siguen elaborándola. En este caso, las mujeres otomíes son un baluarte para la recuperación de esta práctica, pues la vestimenta esconde un conocimiento ancestral vinculado con la naturaleza y la comunidad.

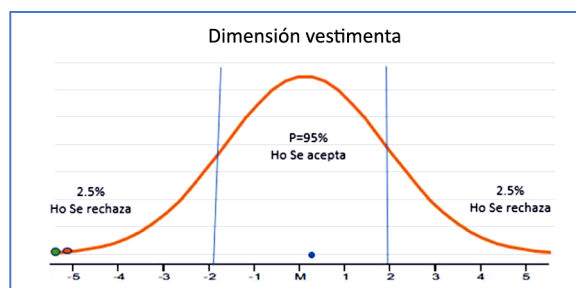
Por lo tanto, la vestimenta es un potente factor pedagógico que contribuye a la reconstrucción de la subjetividad de sus pobladores. La vestimenta es una expresión de la cultura, de ahí que “las culturas generan tipos específicos de subjetividad, formas originales de ser humano, que a su vez producen, crean y recrean esas mismas culturas” (SEP, 2022, p. 109). Si poco a poco la gente va dejando de creer, debido a que la colonialidad del ser trastocó las creencias y formas de existencia de las y los

sujetos indígenas (Bautista, 2014), la vestimenta se convierte en un material indiscutible para la formación de subjetividades políticas, apegadas al cuestionamiento de la realidad y al amor a la vida.

De la misma manera, la elaboración de la vestimenta permite crear lazos comunitarios. Si hacer comunidad significa compartir tiempos y espacios concretos frente a una actividad colectiva (Ángeles, 2017), el proceso de elaboración se convierte en una acción pedagógica con múltiples posibilidades para la formación de subjetividades políticas y decoloniales. Desde el eje articulador *interculturalidad crítica*, se puede revalorar esta práctica y saber comunitarios, puesto que tal recuperación “se manifiesta por medio de un diálogo de saberes para «escuchar» las ciencias, las artes, la literatura, la historia, la filosofía, la vida cotidiana de otras culturas y pueblos hasta ahora invisibilizados o decididamente discriminados del currículo oficial” (SEP, 2022, p. 112). En la Figura 7 se muestra el nivel de significancia de estas variables relacionadas con la vestimenta.

**Figura 7**

*Campana de Gauss de la dimensión vestimenta*



Fuente: Elaboración propia.

### Dimensión 3. Lengua materna

Se ha documentado que la lengua indígena se está perdiendo a causa de la discriminación y los procesos educativos derivados de la castellanización (Ramírez, 2014). Esto es un problema, ya que “cuando se pierde una lengua se deja de nombrar eso que a cada cultura le resulta especialmente importante y significativo. Por eso al perderse una lengua, se pierde también una parte importante de la cultura a la que nombra” (Schmelkes, 2022, p. 195). En la Tabla 5 se exponen las caudas de la pérdida de la lengua.

De acuerdo con las variables 2, 3 y 4, la hipótesis nula se acepta, por lo tanto, sí hay una relación entre el índice de discriminación de acuerdo al género, donde las mujeres han sufrido mayor discriminación por hablar la lengua; además existe una relación entre el género y priorizar el castellano, y una relación entre el género y la migración, cuya incidencia mayor se expresa en las mujeres. En este caso, las personas

**Tabla 5**  
*Sobre las causas de la pérdida de la lengua otomí*

V2. Discriminación								
V1. Género	Frecuencia		Porcentajes		Grados de libertad		Valor calculado	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Femenino	30	55	56%	57%	30.6	54.4	0.01	0.01
Masculino	24	41	44%	43%	23.4	41.6	0.02	0.01
Total	54	96	100%	100%	54	96	0.03	0.02
Valor calculado								0.04
V3. Prioriza el castellano								
V1. Género	Frecuencia		Porcentajes		Grados de libertad		Valor calculado	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Femenino	35	50	49%	63%	40.23	44.77	0.68	0.61
Masculino	36	29	51%	37%	30.77	34.23	0.89	0.80
Total	71	79	100%	100%	71	79	1.57	1.41
Valor calculado								2.98
V4. Migración								
V1. Género	Frecuencia		Porcentajes		Grados de libertad		Valor calculado	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Femenino	46	39	61%	52%	42.50	42.50	0.29	0.39
Masculino	29	36	39%	48%	32.50	32.50	0.38	0.38
Total	75	75	100%	100%	75	75	0.67	0.67
Valor calculado								1.33

Fuente: Elaboración propia.

que practican más la lengua, pese a la discriminación, son las mujeres, y son ellas las que están abandonando el espacio geográfico de la comunidad con la intención de buscar mejores oportunidades.

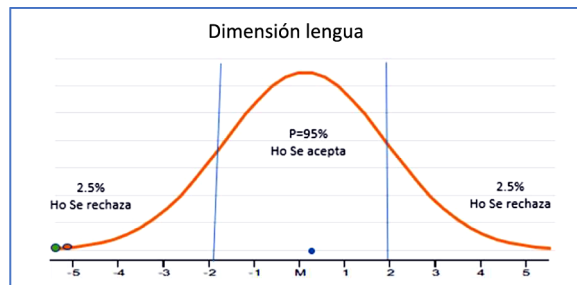
La lógica colonial funciona en por lo menos cuatro dominios que hemos aprendido en todas las experiencias educativas formales, no-formales e informales, y comprenden: el dominio económico como la apropiación de la tierra y la explotación humana; el dominio político, que comprende el control de las autoridades; el dominio social, representado por el control del género, la clase social, la sexualidad, la condición étnica; el dominio epistémico, dedicado al control del conocimiento y las subjetividades (SEP, 2022, p. 104)

Lo anterior se expresa en violencias de todo tipo, donde las mujeres son un grupo vulnerable por las condiciones desiguales de la economía del mercado y de la lógica patriarcal de la cultura y sociedad hegemónicas (Varela, 2021). Desde este lugar se reflexiona que este grupo genérico debe visibilizarse, puesto que de ellas depende

que las prácticas comunitarias sigan prevaleciendo. Son ellas las que más creen en el vínculo materia/espiritualidad, son ellas las que portan la vestimenta tradicional y las que más hablan la lengua originaria. De ahí que se proponga una pedagogía decolonial con perspectiva de género. En la Figura 8 se muestra el nivel de significancia de estas variables relacionadas con la dimensión lengua.

**Figura 8**

*Campana de Gauss de la dimensión Lengua*



Fuente: Elaboración propia.

## CONCLUSIONES

La identidad de las comunidades indígenas se basa en un conjunto de rasgos que van definiendo a cada uno de sus miembros. Como parte de esos rasgos está el reconocimiento de prácticas y saberes ancestrales que contribuyen a la cohesión social y al sostenimiento planetario. Estas prácticas se pueden apreciar en los rituales organizados para la celebración, el agradecimiento y la reafirmación, que permiten la construcción de la comunidad. También en la vestimenta, pues a través de ella se transmiten conocimientos relacionados con la vida y el mundo. Por último, la lengua es el instrumento por excelencia que permite la construcción de la realidad y la herencia cultural.

Lamentablemente, las prácticas comunitarias de los pueblos indígenas se están perdiendo a causa de la falta de creencia en los rituales, el desuso de la vestimenta y la lengua materna como forma de expresión del mundo. Lo anterior debido a la discriminación histórica que ha devaluado los conocimientos ancestrales, además de la migración (como síntoma de la desigualdad social). Todo ello, a partir de un contexto político/económico demarcado por la individualidad, el consumo y la digitalización de lo social, que moldea otras formas de concebir la realidad y a sí mismos.

Al analizar los datos, se demuestra que hay una diferencia notable entre la participación de hombres y mujeres en la construcción de comunidad. Si bien la colonialidad del poder ha trastocado las epistemologías indígenas, al grado de romper con la subjetividad, específicamente con la creencia de un mundo vivo e interconectado con lo sagrado, son las mujeres las que siguen sosteniendo este modo de vida comunitaria a través del uso de la lengua materna y la elaboración de la vestimenta tradicional.

Lo que más nos ha impactado de esta investigación es la desvinculación de la creencia con las prácticas rituales. La práctica continúa, y poco a poco desaparece, precisamente porque le hace falta la creencia como elemento ontológico y epistemológico para su sostenimiento. Por lo tanto, se reflexiona sobre la importancia de preservar los rituales, pues es a partir de estos que se produce el sentido comunitario. Sin embargo, el potencial pedagógico del ritual no será posible solo desde la acción, sino desde la creencia, de la cual las mujeres se colocan como parte de la solución, ya que ellas están revestidas de mayor afectividad respecto a los varones.

De lo anterior, el reto de las instituciones escolares es trabajar sobre la subjetividad de las y los actores educativos para la resignificación de aquellas prácticas ancestrales, como la lengua materna, que configuran una relación estrecha entre seres humanos y naturaleza. La formación de una subjetividad política que permita, en primer lugar, el cuestionamiento de la realidad actual, derivada de la economía/política neoliberal, y en segundo, la construcción de discursos posibles. Así, los ejes articuladores *pensamiento crítico e inclusión* que plantea el plan de estudios 2022 ofrecen la posibilidad de dialogar con otras posturas epistémicas apegadas al sentido humano y comunitario.

De la misma manera, los ejes articuladores *igualdad de género e interculturalidad crítica* son un espacio potente para colocar a las mujeres de las comunidades indígenas como personas de conocimiento, que construyen sus saberes a través de una lógica anticapitalista y antipatriarcal: cuerpo, afecto y espiritualidad. Por lo tanto, para la construcción de una pedagogía decolonial, el papel de las mujeres es fundamental. También la entrada de los rituales comunitarios (junto con sus fundamentos ontológicos y epistemológicos) y la participación de las mujeres en las escuelas, junto con sus formas de expresión a partir del lenguaje, se convierten en una necesidad pedagógica.

Finalmente, por medio de los resultados ya descritos se sugiere reconocer la importancia y preservación de los rituales, la vestimenta y el fortalecimiento de la lengua materna como elementos fundamentales para la construcción del sentido comunitario. Es tarea esencial de las instituciones escolares y de la práctica docente emprender proyectos e investigaciones partiendo del conocimiento y reconocimiento de las epistemologías indígenas como un factor importante que deviene en decolonialidad.

## REFERENCIAS

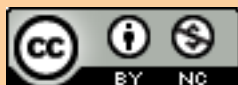
- Ángeles, I. (2017). *Pedagogía de la comunalidad. Herencia y práctica social del pueblo Iñ Bakun*. Escuela Normal Experimental "Presidente Venustiano Carranza".
- Bautista, J. (2014). *¿Qué significa pensar desde América Latina? Hacia una racionalidad transmoderna y posoccidental*. Akal.
- Campos, M. A. (2019). *Investigar la educación. El compromiso de saber*. UNAM-IISUE.
- Ceballos, R., Frías, M., y Lora, I. (2011). *Hagamos un trato por el buen trato. Campaña educativa que promueve una cultura de paz*. Centro Cultural Poveda.
- Cruz, J., López, F., y Nicolás, I. (2023). La decolonización del pasado en el marco curricular de la Nueva Escuela Mexicana. Resignificación de la historia en el espacio escolar. En M. B. Flores y F. González (coords.), *La*

- dirección estratégica y su impacto en el desarrollo de la empresa de clase mundial* (pp. 1808-1822). Ilustre Academia de Doctores.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur*. CLACSO/Siglo XXI.
- Díaz-Barriga, A. (2023). Recuperar la pedagogía. El plan de estudios 2022. *Perfiles Educativos*, 45(180), 6-15. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61292>
- Dussel, I., y Acevedo, A. (2023). Búsquedas y tensiones en el plan de estudios 2022. *Perfiles Educativos*, 45(180), 26-35. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61292>
- Elster, J. (2002). *Alquimias de la mente. La racionalidad y las emociones*. El Roure/Paidós.
- Fraticola, R. (2023). El derecho a preservar la identidad cultural de los pueblos originarios: subordinación de los saberes ancestral a la cultura dominante. Caso: escuela estatal inserta en comunidades mapuche de la Provincia del Neuquén, Argentina. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 28(103), 39-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9356565>
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (2014). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI.
- Gramigna, A. (2022). El logos onírico de los mitos. Epistemología, cosmogonía y educación en el mundo de los ancestros. En A. L. Gallardo y C. Rosa (coords.), *Epistemologías e interculturalidad en educación* (pp. 61-77). UNAM-IISUE.
- Grosfoguel, R. (2022). *De la sociología de la descolonización al nuevo antiimperialismo decolonial*. Akal.
- Han, B. (2020). *La desaparición de los rituales. Una topología del presente*. Herder.
- Hernández, R. (2012). La vestimenta indígena: una manifestación cultural mexicana. *Temas de Nuestra América Revista de Estudios Latinoamericanos*, 151-159. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/tdna/article/view/4242>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Hernández, V. (2022). Conocimientos científicos y saberes tradicionales: encuentros y desencuentros desde la concepción nahua y la otredad. En A. L. Gallardo y C. Rosa (coords.), *Epistemologías e interculturalidad en educación* (pp. 39-59). UNAM-IISUE.
- Jiménez, M., Manzano, Y., y García, L. (2022). La cosmovisión y los saberes comunitarios en la escuela representaciones de docentes de la Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), México. *Ra Ximhai: Revista Científica de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sostenible*, 18(ext.5), 15-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8580732>
- Laval, C., y Dardot, P. (2018). *El ser neoliberal*. Gedisa.
- Le Bretón, D. (2021). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Nueva Visión.
- Loncon, E. (2022). Aportes de las epistemologías indígenas para la decolonización y la educación intercultural bilingüe. En A. L. Gallardo y C. Rosa (coords.), *Epistemologías e interculturalidad en educación* (pp. 111-137). UNAM-IISUE.
- Mahecha, A. M. (2023). Aproximación al estado del arte emergencia de la pedagogía decolonial. *Educ@ción en Contexto*, 9(17), 85-108. <https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/199>
- Martínez, M. (2022). Descolonizar la escuela: educación por la justicia en comunidades originarias del sureste de México. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 101-117. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.006>
- Méndez-Reyes, J. (2021). *La pedagogía decolonial y los desafíos de la colonialidad del saber. Una propuesta epistémica*. Abya Yala/Universidad Politécnica Salesiana.
- Morán, L., Torres, G., y Miranda, O. (2021). De la educación popular al pensamiento decolonial en Paulo Freire. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26(95), 189-200. <https://www.redalyc.org/journal/279/27968419014/html/>
- Morin, E. (2008). *La mente bien ordenada. Los desafíos del pensamiento del nuevo milenio*. Siglo XX.
- Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. CEPAL.
- Núñez, G. (2004). Los hombres y el conocimiento. Reflexiones epistemológicas para el estudio de los hombres como sujetos genéricos. *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, (16), 13-32. <https://www.redalyc.org/pdf/139/13901602.pdf>
- Orozco, B. (2023). Marco curricular de la educación básica mexicana 2022. Análisis, preguntas y retos en el plano de lo estructural formal. *Perfiles Educa-*

- tivos*, 45(180), 60-69. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61292>
- Ortiz-Ocaña, A., Arias-López, M., y Pedrozo, Z. (2019). Pensamiento decolonial y configuración de competencias decoloniales. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 14(1), 203-233. <http://dx.doi.org/10.15359/rep.14-1.9>
- Pérez, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- Quijano, A. (2014). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. CLACSO.
- Ramírez, E. (2014). *La educación indígena en México*. UNAM.
- Restrepo, E., y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Universidad del Cauca.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2022). *Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria*.
- Schmelkes, S. (2022). El papel que ha jugado la escuela respecto a las culturas y las lenguas indígenas. En A. L. Gallardo y C. Rosa (coords.), *Epistemologías e interculturalidad en educación* (pp. 195-206). UNAM-IISUE.
- Torres, A. (2003). Pasados hegemónicos, memorias colectivas e historias subalternas. En C. Walsh (ed.), *Estudios culturales latinoamericanos. Retos desde y sobre la región andina* (pp. 197-214). Abya Yala.
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura] (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación. Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000381560>
- Varela, N. (2021). *Feminismo para principiantes*. Penguin Random House.
- Walsh, C. (2014). *Entre lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos*. En cortito que's pa' largo.
- Warman, A., y Argueta, A. (1993). *Movimientos indígenas contemporáneos en México*. Porrúa.

Cómo citar este artículo:

Cruz Hernández, J. L., Corral Monroy, M. M., y Bravo Moreno, J. (2024). Recuperación de prácticas comunitarias indígenas. Apuntes para una pedagogía decolonial en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 15, e1980. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v15i0.1980](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.1980)



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.