

Reconstrucción histórica del saber comunitario para la descolonización del pasado en el entorno escolar

Jorge Luis Cruz Hernández

Universidad Pedagógica Nacional
<https://orcid.org/0000-0001-9126-6928>
jorge.cruz@seiem.edu.mx

Josefa Bravo Moreno

Universidad Pedagógica Nacional
<https://orcid.org/0000-0001-8759-7169>
josefa.bravo@seiem.edu.mx

Juan Alberto Alcántara Ramírez

Universidad Pedagógica Nacional
juan.alcantara.ramirez@seiem.edu.mx

RESUMEN

Derivado de las actuales políticas educativas a nivel internacional y nacional, sobre todo, desde las exigencias de la agenda 2030 y su preocupación por el desarrollo sostenible, y desde la propuesta nacional mexicana de promover un currículum escolar centrado en la recuperación del sentido comunitario y la legitimación de saberes, el presente escrito tiene como propósito mostrar las posibilidades de reconstrucción del conocimiento histórico a partir de los saberes comunitarios. Por lo tanto, se vincula el pensamiento decolonial como marco interpretativo para situar a las y los sujetos sociales como hacedores de su propio presente/futuro, y con ello, construir una propuesta para la descolonización del pasado. De ahí que la presente investigación tiene como foco central a las comunidades colindantes a la UPN del norte del Estado de México, caracterizadas por tener herencia cultural de los pueblos originarios, específicamente con la cultura otomí. Con ello, se intenta problematizar las prácticas y saberes culturales que ayuden a de-colonizar el discurso del pasado legítimo que se aprende en la asignatura de Historia. Se utiliza una metodología cualitativa de tipo exploratoria cuyas técnicas principales fueron las encuestas y las entrevistas no estructuradas para dar cuenta de las posibilidades de reconstruir el conocimiento histórico comunitario. Se concluye que al día de hoy los saberes de las comunidades originarias son un aporte fundamental para vincular el currículum educativo nacional actual cuya preocupación es reconstruir la vida comunitaria en pro al derecho a la dignidad humana y al equilibrio de la naturaleza.

Palabras clave: comunidad, conocimientos tradicionales, escuela, enseñanza de la historia, saber.

Historical reconstruction of community knowledge for the decolonization of the past in the school environment

ABSTRACT

Derived from the current educational policies at the international and national level, above all, from the demands of the 2030 agenda and its concern for sustainable development, and from the Mexican national proposal to promote a school curriculum focused on the recovery of the sense of community and the legitimization of knowledge, the purpose of this paper is to show the possibilities of reconstruction of historical knowledge from community knowledge. Therefore, decolonial thought is linked as an interpretive framework to situate social subjects as makers of their own present/future, and with this, build a proposal for the decolonization of the past. Hence, the present investigation has as its central focus the communities adjacent to the UPN in the north of the state of Mexico, characterized by having the cultural heritage of the original peoples, specifically with the Otomi culture. With this, we try to problematize the practices and cultural knowledge that help to de-colonize the discourse of the legitimate past that is learned in the subject of History. An exploratory qualitative methodology is used whose main techniques were surveys and unstructured interviews to account for the possibilities of reconstructing community historical knowledge. It is concluded that today the knowledge of the native communities is a fundamental contribution to link the current national educational curriculum whose concern is to rebuild community life in favor of the right to human dignity and the balance of nature.

Keywords: community, traditional knowledge, school, history teaching, know.

INTRODUCCIÓN

Hoy en día las políticas educativas internacionales y nacionales se ocupan de proponer una educación sostenible, económica, social y ambiental en pro de generar un mundo mucho más equilibrado con la naturaleza y con los sujetos sociales; donde éste sea un espacio de igualdad de oportunidades para todos y todas. Por lo tanto, el acuerdo internacional, vinculado a las necesidades de América Latina y el Caribe, se consolida a través de *La agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible*, conformada en el 2015 y publicada por Naciones Unidas en el 2018. Frente a la crisis económica, social y ambiental, dicha agenda enfatiza en “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).

La Agenda 2030 reflexiona sobre la necesidad de cambiar de paradigma, y esto implica posicionarse desde otros parámetros epistémicos que hagan de este mundo un mejor lugar para cohabitar. En este tenor, la ciencia, como discurso legítimo de verdad, también debería resignificar sus códigos de validación, que ayuden no sólo a generar conocimiento, sino a transformar la realidad de las y los sujetos implicados en la comprensión social (Bishop, 2015). De tal suerte que el proyecto decolonial, propuesta de pensamiento emergente de intelectuales latinoamericanos, se relaciona íntimamente con esta urgente necesidad de cambiar de paradigma. “La agenda 2030 es una agenda transformadora, que pone a la igualdad y dignidad de las personas en el centro y llama a cambiar nuestro estilo de desarrollo, respetando el medio ambiente” (Naciones Unidas, 2018, p. 7).

Ante dicha proclama internacional, la política nacional mexicana también ha generado contribuciones para resolver fenómenos sociales que afectan la dignidad de las y los mexicanos, tales como la violencia de género, sexual, psicológica y económica; la discriminación por etnia, raza o condición social; la pobreza y la contaminación ambiental. En materia educativa, la Ley General de Educación, a través de su artículo 23, solicitó a la Secretaría de Educación Pública el *Plan de Estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria*, publicada en el año 2022, que en términos generales se denomina Nueva Escuela Mexicana (NEM). En ella, se vislumbran los trazos pedagógicos para transformar las concepciones que se tienen de *progreso, desarrollo y civilización*; conceptos vinculados con el pensamiento moderno.

Dicho Plan de Estudios (2022) se compone de dos apartados fundamentales: el marco curricular y la estructura curricular. En el primero se exponen las premisas filosóficas, éticas, políticas y pedagógicas que argumentan la necesidad de un cambio de paradigma. De esta manera enfatiza en la dignidad humana y en el respeto de los derechos humanos. En este sentido, aboga por 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). Frente a esto, se concibe al sujeto social como un todo incluido con los otros seres vivos. Para lograr lo anterior, pone en el centro de atención pedagógica al sentido de lo *comunitario* y la recuperación de saberes ancestrales como premisas básicas para la reconstrucción del tejido social.

La escuela es un espacio en el que se articula la unidad nacional desde su diversidad, en donde se hospedan y dialogan las ciencias, la cultura universal, las culturas ancestrales, las lenguas, los valores, los saberes, las costumbres, clases, géneros e identidades de todas y todos aquellos que acuden a este espacio universal de socialización. (SEP, 2022, p. 21)

Para vincular el saber comunitario y la sostenibilidad ambiental, el cambio de paradigma implica resignificar las concepciones de *ser humano, naturaleza, cultura, sociedad, educación y conocimiento* (De Sousa Santos, 2015); construcciones históricamente situadas en el pensamiento moderno, las cuales dieron entrada a la idea de progreso, ciencia y civilización. En este sentido, el *desarrollo social*, vinculado con estas premisas modernas, significa control, manipulación y explotación de los recursos naturales y humanos con la finalidad de avanzar a escalas mucho más sofisticadas de conducta y pensamiento; parecido al desarrollo tecnológico (Hartog, 2013). De ahí que, para cambiar de paradigma de desarrollo dominante, es necesario desapegarse de los criterios políticos y filosóficos del pensamiento moderno.

La presente investigación se sitúa desde la crítica al pensamiento moderno occidental que, desde la conquista de los pueblos americanos, instaló una forma de verdad incapaz de dialogar armónicamente con los otros seres vivientes. De tal suerte que el discurso de la ciencia moderna, también contribuyó a la desigualdad y a la violencia ambiental que hoy día todos y todas padecemos. En este caso, la Historia como disciplina científica moderna, favoreció en gran medida a confundir el pasado de los pueblos originarios (Warman y Argueta, 1993), ya que las formas de producción de conocimiento del pasado, desde la racionalidad, neutralidad y objetividad, ocultó y deslegitimó los saberes ancestrales, prácticas y rituales. Es decir, el discurso científico del pasado poco a poco les fue desviando de sus concepciones ancestrales, muchas de ellas, apegadas al amor hacia la naturaleza (Dussel, 2015).

Para comprender un poco más sobre el discurso del pasado en la Historia como disciplina científica y su vínculo con el poder y la dominación, es importante situarse en los márgenes del pensamiento moderno occidental. La modernidad como proyecto político instaura un discurso que hizo posible la legitimidad de la razón como único camino para llegar a la verdad y, en consecuencia, la desestimación de las creencias, prácticas y rituales que no permitían la unificación y comprobación del conocimiento producido. De la misma manera, el proyecto moderno incorpora metarrelatos que permitieron concebir a la civilización como una etapa evolutiva de las comunidades ancestrales y con ello, nace la idea de progreso y de historia universal que avanza en línea recta sin detenerse (Zermeño, 2004).

En síntesis, “la modernidad es la idea de progreso lineal e indefinido, la productividad racionalista, la concepción positivista, la tendencia etnocéntrica y colonial a imponer el modelo de verdad, bondad y belleza propio de occidente como modelo superior” (Pérez, 2004, p. 20). No sólo fue la razón occidental lo que dio origen a la dominación epistémica, sino también la Historia como ciencia la que seleccionó pasados, y desde su posición legítima, controló las subjetividades y se

apoderó del presente/futuro de los sujetos sociales. Por lo tanto, “la historia como disciplina de conocimiento es un producto moderno; nació en el siglo XIX con la pretensión positivista e ideológica de reconstruir objetivamente el pasado de los nacientes estados nacionales” (Wallerstein, 1996) citado por Torres (2003, p. 199).

Historia y ciencia son dos caras de una moneda llamada modernidad, al igual que los conceptos filosóficos de tiempo: pasado, presente y futuro (Hartog, 2013). Por lo tanto, el problema de la construcción del pasado desde las concepciones modernas no es de corte metodológico ni didáctico, sino de interés político y epistemológico, ya que incluye una sola visión desde dónde entender el pasado. El discurso de la Historia occidental esconde en sí mismo su propio proyecto de dominación que confunde el pasado de los oprimidos (Löwy, 2014). Precisamente, la Historia confunde la propia identidad de los pueblos originarios que tienen otros métodos para comprender su pasado y, sin embargo, la escuela moderna los excluye como protagonistas de la construcción histórica (Torres, 2003).

No obstante, “los saberes indígenas constituyen formas especiales de conocimiento subyugado que son locales, basados en la experiencia de la vida y ajenos a la ciencia occidental, que no los ha producido” (Kincheloe, 2008, p. 53). Por lo tanto, “el saber sobre el pasado no es patrimonio exclusivo de la disciplina histórica; forma parte de otras prácticas culturales como la literatura, el cine, el teatro, las artes plásticas, los medios masivos de comunicación y la tradición oral (Torres, 2003, p. 201). Los saberes indígenas constituyen un tipo de conocimiento que se oculta por el discurso historiográfico nacional, patriótico, moderno y científico.

Por lo tanto, el pensamiento decolonial, en su acepción más amplia, considera toda práctica educativa como una práctica política de recuperación del otro como legítimo otro. Y en esta recuperación están implicadas las creencias, formas de conocer y sentir, y formas de interactuar con el entorno natural y social. En primer lugar, visibiliza al cuerpo y su subjetividad; en segundo, reconoce la existencia de diversas formas de conocer y validar el mundo (Restrepo y Rojas, 2010). Pensar en clave decolonial es recuperar, movilizar y legitimar aquellas creencias que sensibilizan la relación entre las y los sujetos con el entorno natural y social. Es decir, confiar en los sentidos y las afecciones como recursos epistémicos para configurar una relación afectiva con el mundo. Recursos que el pensamiento moderno descalificó como contaminantes para el conocimiento verdadero (Descartes, 2014).

En este caso, decolonizar el pasado implica recuperar aquellas prácticas y saberes ancestrales que permiten un vínculo afectivo con la naturaleza. El pensamiento decolonial abre la

oportunidad de generar propuestas pedagógicas que rompan con la lógica de la dominación ideológica en la enseñanza de la Historia.

Necesidad de la pedagogía decolonial de generar posibilidades de pensamientos otros que permitan fronterizar el pensamiento hegemónico, a manera de proyectos contrahegemónicos, para posteriormente permitir que los sujetos se posicionen críticamente, es decir, transgredan el límite del pensar al actuar. (Peñuela, 2009, p. 43)

Un aspecto que caracteriza a la decolonialidad es la búsqueda de *paradigmas otros* que no sólo cuestionen la racionalidad de la modernidad ilustrada, sino de generar otras rutas de conocimiento propios que comulguen íntimamente con la naturaleza. Lo anterior implica recuperar “lugares de memoria, historia, dolor, lenguas que ya no son lugares de estudio sino de pensamiento, lugares epistémicos” (Fernández, 2017, p. 4); elementos que la Historia ctrahegemónica puede ayudar a reconstruir. Así, la categoría de resistencia puede activarse desde la decolonialidad. Asumir posturas críticas es romper con la epistemología dominante y generar nuevas miradas al conocimiento fronterizo.

Por lo tanto, el pensamiento decolonial busca descolonizar los modos en que se construye la visión de los oprimidos otorgando un valor preponderante al pasado histórico. Así, la existencia de otras narrativas locales que cuentan un pasado propio, inmediato y colectivo, capaz de afianzar la identidad de los pueblos, se hacen válidos a través de discursos contrahegemónicos. Decolonialidad es una forma de legitimar narraciones orales que se borraron en el seno de las instituciones educativas modernas. Es una forma de validar experiencias cercanas a la vida cotidiana de los sujetos en un contexto determinado. También es una forma de recuperar prácticas comunitarias y resignificarlas en el seno de una preocupación colectiva. Por lo tanto, decolonizar el pasado debe “reivindicar a los sectores subalternos no sólo como sujetos históricos, sino como sujetos de conocimiento histórico” (Torres, 2003, p. 205).

La memoria colectiva ha sido —y todavía es— un espacio entre otros donde se entreteje en la práctica misma lo pedagógico y lo decolonial. La memoria colectiva es la reafirmación de lo que la tradición nos enseña, de lo que el ancestro enseña, dijo una vez el maestro y abuelo del movimiento afroecuatoriano Juan García Salazar. Justamente es memoria colectiva porque está en todo el colectivo [...] es un saber colectivizado; es el afianzamiento, la verificación, la que nos permite continuar. (Walsh, 2014, p. 11)

La decolonialidad es una de las propuestas pedagógicas que permiten la entrada de saberes y conocimientos negados históricamente. En este caso, el pensamiento decolonial descubre que “el proyecto de la modernidad-colonialidad introdujo un cambio en la organización tiempo-espacio de las culturas, pueblos y territorios del planeta presentes y pasados, tratando de vincularlos en una gran narrativa universal” (Peñuela, 2009, p. 43). Por lo tanto, cuando se habla de enseñanza y aprendizaje de la historia nacional, se está hablando al mismo tiempo de un discurso hegemónico con categorías que oprimen y dominan las distintas concepciones del pasado, del tiempo, del espacio, de la identidad y de la colectividad.

La memoria social se encuentra no sólo en los recuerdos de sus miembros, sino también en las huellas que el pasado deja en la estructura física del mismo barrio (sus calles, lugares, casas), en los muebles, objetos y pertenencias de la gente (utensilios, juguetes, ropa, en las fotografías y otros registros visuales, en materiales escritos (actas de las organizaciones, recortes de prensa, recibos y facturas) y en algunas prácticas sociales que permanecen en el presente (fiestas, canciones, tradiciones orales, juegos). (Torres, 2003, p. 210)

De lo anterior, el pensamiento decolonial se compromete con “la posibilidad de descolonizar nuestra propia historia para vernos ante el espejo de nuestras realidades propias” (Peñuela, 2009, p. 43). Así, por ejemplo, el pasado de los pueblos indígenas no será visto como un proyecto ajeno a sus vidas, sino como un espacio para revalorar la identidad comunitaria, pero también para resignificar su posición en la escala social de un México injusto y antidemocrático. En la medida en que las y los sujetos sociales se conciben como parte del entorno, y reflexionen que sus actos políticos, sociales y culturales condicionan la dinámica ambiental, se estaría contribuyendo a una educación sostenible.

Por tal motivo, relacionamos al pensamiento histórico como aquella que puede contribuir a recuperar los saberes comunitarios, siempre y cuando éste se desarrolle en clave decolonial. De esta manera la investigación tiene el objetivo de recuperar los saberes locales/ancestrales de las comunidades originarias, colindantes a la UPN, que permitan la construcción de un pasado decolonial vinculado con la naturaleza. Dichos resultados se contrastarán con las exigencias pedagógicas de la agenda 2030 y con la apuesta política de la NEM y su preocupación de construir comunidad situada, histórica y culturalmente apegada con la naturaleza.

Ante ello se espera responder a la pregunta eje de investigación: ¿qué tipo de saberes y prácticas locales/ancestrales de las comunidades circundantes a la UPN permiten la construcción

de un pasado decolonial vinculado con la naturaleza? De esta pregunta central se derivan algunas preguntas secundarias que orientan la construcción de conocimiento: ¿qué prácticas y rituales siguen presentes en las comunidades indígenas, que ayudan a recuperar el sentido comunitario y la memoria colectiva de sus pobladores? ¿Quiénes son las y los poseedores de mayor información histórica y ancestral que podrían contribuir a concretar una pedagogía situada con relación a la NEM? ¿Cuáles son los principales obstáculos en la recuperación del saber comunitario e histórico para la apuesta en marcha de la NEM?

METODOLOGÍA

La presente investigación se sitúa desde el campo de la investigación cualitativa (Denzin y Lincoln, 2012) caracterizada por la utilización y recogida de una gran variedad de materiales—entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos—, que describen las condiciones sociales que se entrelazan dentro de un espacio cultural (Rodríguez, Gil y García, 1999). Por ello, más que describir desde fuera, ésta se sumerge en la cultura recuperando todo tipo de voces que ayuden a comprender e interpretar lo que sucede ahí dentro. Esto supone que cada instrumento de investigación recupera en sí mismo los pensamientos y emociones de los sujetos en el estudio. En “la investigación cualitativa lo que se espera es una descripción densa, una comprensión experiencial y múltiples realidades” (Rodríguez G., Gil J. y García, E., 1999, p. 34).

El enfoque cualitativo de investigación, caracterizado por su flexibilidad al momento de seleccionar a los participantes, permite la toma de decisiones del investigador durante el proceso mismo de indagación. En este caso, la pregunta de investigación, formulada en este proyecto, permitió ubicar a los participantes desde el muestreo selectivo (Flick, 2015). Por lo tanto, se les seleccionó por su capacidad de ofrecer información profunda y detallada sobre el objeto de estudio. Para ello, se recorrió a algunas comunidades indígenas colindantes a la UPN, ubicadas dentro del municipio de Acambay (caracterizadas por pertenecer a la cultura otomí). Una vez identificado el tipo de comunidad, donde posiblemente ofrecerían información, se identificó a los informantes de acuerdo con los registros de experiencias de los mismos habitantes, que en su mayoría apuntaban hacia las personas adultas mayores como poseedoras de información y sabiduría.

En este sentido, para el caso de recuperar las voces, las experiencias y los saberes de los participantes, se utilizó como diseño la etnografía y algunas de sus técnicas como la entrevista semiestructurada, la observación participante y los diarios de campo. En primer lugar, se hizo una visita general a algunas comunidades para solicitar permiso, a sus delegados, de realizar

investigación. En un segundo momento, se regresó a las comunidades con la finalidad de encontrar a aquellas personas que podían ofrecer información relevante. La tercera etapa fue la conversación y la recuperación de saberes en torno a las prácticas comunitarias e históricas decoloniales; algunos de los informantes compartieron sus saberes desde la experiencia y la tradición oral. De ahí que la principal técnica de investigación fuese la entrevista y la observación a través de un guion de entrevista semiestructurada y grabadora de voz como instrumentos.

Para el diseño de las entrevistas semiestructuradas se valoró su pertinencia a través del contraste teórico del proyecto decolonial, así como también de la lectura y profundización de algunos profesores y profesoras provenientes de comunidades indígenas (algunos mazahuas y otomíes). El guion de entrevista se dividió en cuatro temas generales a saber: vida cotidiana, salud, rituales y actividades comunitarias. Las entrevistas se transcribieron con apoyo de algunos estudiantes de la licenciatura en pedagogía. Una vez terminado el proceso de transcripción, se hizo el trabajo de análisis personalizado y manual a través de la agrupación de cuatro categorías clave que dieron cuerpo a la narrativa de las y los entrevistados. En este caso, las categorías fueron: saberes ancestrales, pensamiento colonizado, conocimiento histórico situado y prácticas comunitarias/decoloniales.

RESULTADOS Y DISCUSION

La investigación etnográfica se realizó en tres comunidades diferentes, caracterizadas por pertenecer a la cultura ancestral otomí. A partir de la exploración de sus habitantes se ubicó a dos personas mayores por cada comunidad, de las cuales fueron dos hombres en la primera comunidad; dos mujeres en la segunda y una mujer y un hombre en la tercera. A continuación, se muestra una tabla de los datos de los informantes seleccionados. Sin embargo, es importante mencionar la dificultad de entablar diálogo con los adultos mayores, ya que algunos de ellos no hablaban español o si lo hablaban poco, tenían dificultades para comprenderlo. Por ello, se recurrió a otros participantes más jóvenes. Entre ellos se encontró con personas de una generación más adelante, en su mayoría institucionalizados por la escuela. Sólo las mujeres no tuvieron oportunidad de escolarizarse.

Tabla 1.

Datos de los informantes clave

No.	Género	Edad	Escolaridad	Hablante de una lengua originaria	Comunidad a la que pertenece
1	Hombre	53 años	Sexto de primaria	Sí (Otomí)	San Pedro de los metates
2	Hombre	56 años	Segundo de secundaria	Sí (Otomí)	San Pedro de los metates
3	Mujer	45 años	No cursó	Sí (Otomí)	Doxtejé
4	Mujer	51 años	No cursó	Sí (Otomí)	Doxtejé
5	Mujer	49 años	No cursó	Sí (Otomí)	San Francisco Shaxni
6	Hombre	64 años	Bachillerato	Sí (Otomí)	San Francisco Shaxni

Nota: datos recuperados a partir de las entrevistas.

La entrada al campo permitió reflexionar que las y los habitantes de las comunidades seleccionadas se sorprendieron de nuestra presencia, y más cuando escucharon que nuestro interés estaba en recuperar sus saberes y conocimientos tradicionales para vincularlos con la apuesta política de los programas de estudios vigentes. Una persona mayor dijo ante nuestra visita: “qué bueno que ahora la Universidad está interesada en nosotros; les agradezco que estén aquí”. De entrada, este comentario permitió hacer una crítica a la vestidura de la educación escolarizada a nivel superior, pues esto supone un alejamiento histórico de sus propios propósitos: la de transformar la realidad de la comunidad donde se está inserta. Así que su comentario fue una crítica hacia la dinámica escolar universitaria.

La intención del trabajo de campo fue registrar aquellas prácticas y saberes que podían ayudar a decolonizar el pasado en la asignatura de historia. Sin embargo, nos dimos cuenta que además de las narrativas y voces de las y los participantes, las comunidades en sí, son un aporte fundamental para estudiar y resignificar la historia (Torres, 2003). En algunos diarios de campo registramos lo que nos pareció interesante. A lo lejos se observaba a personas bajo el sol que escardaban sus tierras; desde otros ángulos, se podía observar el pastoreo de los borregos mientras niños y niñas observaban el horizonte. Esta última actividad, aparentemente ingenua, muestra el estilo de vida de los pobladores otomíes, pues rompe con un sistema capitalista de consumo que

exige no perder el tiempo cuando se debería estar produciendo algo. Así que este panorama nos permitió repensar que la vida “pausada” de sus pobladores ya era en sí misma una práctica histórica descolonizadora (Mignolo, 2003).

Sin embargo, el lado opuesto de estas prácticas cotidianas descolonizadoras, estuvo en las marcas históricas corporales de los pobladores, pues la forma de observar, de platicar con gente extraña, sus ademanes, sus risas encubiertas, dan muestra de un recorrido de opresión, represión y discriminación que viven a diario y que éstas a su vez, se fueron heredando a través de la cultura. Es el cuerpo y su subjetividad lo que también transmiten valores, creencias y concepciones de la realidad (Rodríguez, 2008). De tal suerte que nuestro encuentro con las y los participante no fue sencilla, pues su timidez y el poco valor que le atribuían a sus saberes, impedía que se entablara una comunicación eficaz. No obstante, nuestras intervenciones como aprendices y admiradores de la cultura les fueron dando seguridad en sus palabras a tal punto de mostrarnos parte de sus rituales como un “regalo comunitario”.

Durante el segundo momento de nuestra visita, cuando ya las y los participantes sabían quiénes éramos, de dónde veníamos y qué era lo que buscábamos, pudimos observar una mayor soltura en sus conversaciones. Algunos podían expresarse con mayor libertad a través de sus cuerpos, algunos dibujaban risas en sus rostros y uno en específico se animó a mostrarnos algunos pasos de su danza particular que denominan “la danza de los santiagueros”. Una vez que se tuvo mayor confianza entre nosotros, comenzamos la entrevista. Se inició otorgando voz a nuestra historia como personas culturales y no como profesores con un título. Compartimos nuestro pasado y lo que en nuestros pueblos hacíamos cuando niños. Este intercambio de experiencias motivó la plática en algunos ellos y ellas.

A continuación, mostramos algunos datos que pudimos recuperar de las entrevistas. Son fragmentos de las narrativas que los mismos pobladores emitieron cuando se les interrogó sobre su vida cotidiana, las concepciones sobre la salud y la enfermedad, algunos rituales y prácticas comunitarias. Sin embargo, durante el análisis de las entrevistas pudimos construir una categoría que nos ayudó a comprender la situación de vulnerabilidad y pérdida de los saberes comunitarios ancestrales. La denominamos *pensamiento colonizado*. A través de esta agrupación pudimos dar cuenta de la realidad y la dificultad que representa para los pobladores hablar de sí mismos:

Nuestros padres se dieron cuenta que en la cabecera municipal había mucha discriminación y entonces, cuando yo me acuerdo a mi edad de ocho años, cuando veníamos ya descalzos, con la ropita de manta y los que eran del municipio tenían dinero,

tiendas y todo, pues siempre nos atacaban; decían que éramos unos indios, que éramos los indios apestosos. Fue un total rechazo. Por eso mucha gente, cuando llegaron los maestros se emocionaron porque ellos iban a enseñar a sus hijos a aprender el español. (Participante1)

Con esta experiencia, la esperanza de no ser discriminados estaba puesta en la escuela como un espacio civilizatorio (Barbero, 2002). Sin embargo, fue en la misma escuela donde la violencia hacia lo indígena se pronunció más: “nosotros los indígenas nos vestimos, portamos la vestimenta, y cuando te discriminan por eso directamente te duele, sientes que no vales nada, es algo horrible. Ya en la escuela nos castigaban si mostrábamos algo de nuestra cultura” (Participante3). “Es importante reconocer que el detalle del olvido de la lengua fue la discriminación, y este fue el problema principal de que la lengua se vaya. Nunca es tarde para recuperar lo nuestro” (Participante2). Así que la escuela como institución de conocimiento legítimo también ha contribuido a que la cultura vaya desapareciendo.

Las antiguas generaciones sabían más sobre las plantas medicinales. Las nuevas generaciones no tienen interés y conocimiento de ellas; también por la tecnología avanzada, pues ya hay más doctores en las comunidades y la tecnología de las farmacias ha avanzado también. (Participante3)

Ante estos comentarios, que emergieron de nuestras pláticas con los participantes, no pudimos mostrarnos indiferentes. La ciencia, traducida en la escuela, deslegitimó los saberes ancestrales otorgando poco valor a las prácticas y estilos de vida comunitarios. Si bien, el objetivo de la investigación tenía que ver con la recuperación de saberes, estos comentarios, que emergían constantemente de la mayoría de las y los entrevistados, nos mostraron las realidades que aún siguen viviendo en lo cotidiano.

Saberes ancestrales de resignificación histórica

A través de la conversación y ofrecimiento de nuestras experiencias comunitarias, las y los participantes también relataron sus experiencias que, para esta investigación, denominamos saberes ancestrales de resignificación histórica. Cuando dialogamos sobre las concepciones de la salud y la enfermedad en la cultura otomí, una persona comentó: “creo que hay mucho conocimiento por parte de las personas mayores, porque ellos sí tienen razón cuando dicen que las plantas con mayores propiedades son las que tienen mayor energía almacenada en sus raíces” (Participante5). Así, la conexión entre la tierra, las plantas y los seres humanos es fundamental para que se construya una

concepción legítima con la naturaleza; además de vincularlo con el pasado decolonial que permite revalorar el cosmos. El siguiente relato da muestra de ello:

Lo que he aprendido de mis abuelos es que las plantas medicinales las podemos ubicar en los cuerpos de agua, en los cerros, en los llanos. Cada planta tiene una función, pues no es lo mismo encontrar una planta de agua o en zonas de bordos, ríos o arroyos a una que esté en el cerro. (Participante5)

Así, se comprende por qué los pueblos originarios, en específico la cultura otomí, aprecia, ama y cuida a la naturaleza, pues de ella emana el poder, la sabiduría y la energía que se necesita para transitar por el territorio simbólico llamado vida (Warman y Argueta, 1993). Se concibe al ser humano como parte de la tierra; de ahí provenimos y de ahí mismo regresaremos (Peñuela, 2009). Así los saberes ancestrales indígenas, sobre la fuerza y la energía de todo ser viviente, rebasan con creces lo que la física cuántica demostró hace pocos años.

Contaban mis abuelas que cuando alguien te emite su mala vibra, porque pues, nosotros somos personas que no sólo tenemos salud física y mental, sino también espiritual. Yo siempre digo que dentro del entorno donde nos desenvolvemos no sabemos qué energía puede llegar a tener la gente hacia ti. (Participante4)

De las concepciones del cuerpo físico y energético que tienen los pobladores otomíes, se desprende otro tipo de sabidurías que ayudan a recuperar al cuerpo enfermo. Todo depende del “mal aire” tomado en el transitar de la vida. “Entonces te cuento que las plantas medicinales se dividen en varias, tenemos plantas frías y plantas calientes; esto por la cosmovisión otomí” (Participante4). La dualidad entre lo frío y caliente es una especie de construcción dialéctica, ya que el equilibrio físico se logra al estabilizar los dos cuerpos energéticos. En este caso, lo que la escuela debería recuperar es la salud mental y espiritual de las y los estudiantes. Más allá de demostrarlo científicamente, es una concepción que logra vincular mente, cuerpo, espíritu y naturaleza.

Una muestra de esta conexión espiritual se puede apreciar en las danzas que se realizan para las fiestas patronales. No es un baile aislado, sino que movimientos, vestuarios y música contribuyen a realizar la vinculación entre ser humano y el mundo. Una práctica espiritual que relata emociones, afectos y paz; es decir, relata pasados que se reviven en el acto mismo de la danza.

Entonces para la danza de los santiagueros, los arcos simulan al Arcángel Miguel y el arco que portan pues no es otra cosa más que la bóveda celeste, las flores que llevan no es otra

cosa mas que las estrellas. Aquí en Acambay, los otomíes eran muy dados a celebrar al padre viejo que es el sol. (Participante3)

Este tipo de saberes y prácticas, es lo que la agenda 2030 y la política educativa nacional están interesadas en recuperar, puesto que “para la Nueva Escuela Mexicana el bienestar y el buen trato implican el reconocimiento y derecho a estar bien corporal, mental, emocional, afectiva, sentimental y espiritualmente, en todos los espacios de convivencia (dentro y fuera de la escuela)” (SEP, 2022, p. 26). Y el *fuera de la escuela* está estrechamente vinculado con las prácticas comunitarias. En tal caso, si es posible reconstruir la historia a través de estas actividades decoloniales que aún siguen presentes.

Conocimiento histórico situado

Además de saberes ancestrales que permiten concebir al ser humano con relación a la naturaleza, también se pudo encontrar relatos que se asemejan a un tipo de historia oral; aquella que da sentido e identidad al pueblo otomí.

Los otomíes tienen un origen mítico; dicen los abuelos que nace a partir de una pareja proveniente de una cueva de la montaña sagrada o de la tierra misma conocida como Chicomoztoc. Y en la tradición oral se relata de un lugar importante de donde provenimos los otomíes llamada Chiapa o Chiapan como ya es muy común este término es definido como: agua debajo del cerro o río de la chía. (Participante1)

De la misma manera, existe un vínculo interesante entre el conocimiento histórico, herencia de la tradición oral, con las concepciones cosmogónicas. Es decir, de cómo la danza, la forma de vestir, la gastronomía y las plantas medicinales son muestras de un tipo de explicación no científica de cómo se originó la vida, y que estas explicaciones dan sentido a la existencia de los pueblos otomíes. En tal caso ser humano es un integrante más del mundo y no un extractivista que puede apoderarse de éste; una concepción muy arraigada del pensamiento moderno.

En el caso de las blusas y las camisas, se ha notado que normalmente están bordadas con flores, y pues es algo que les gusta mucho a las personas; igualmente las estrellas, podríamos decir que los otomíes consideran al cielo como algo místico y que tenía mucha influencia en la vida diaria de las personas. (Participante5)

Prácticas comunitarias/decoloniales

Para finalizar, incluimos dos fragmentos que relatan la operatividad vigente de las concepciones otomíes y que pueden significar un recurso pedagógico para vincular el sentido de lo comunitario con la apuesta política de la NEM.

Todavía los otomíes suben al cerro de Huamango, que es un centro ceremonial prehispánico; suben a hacer sus fiestas y danzan frente a una capilla que está ahí mismo. Las fiestas otomíes originales duraban entre dos y tres días; entonces ahí está otro rasgo que quedó de aquellas festividades otomíes. (Participante2)

También una de las festividades que caracteriza a las comunidades otomíes de la región de Acambay es el ritual de primavera. “Los otomíes festejan el quinto sol, una práctica heredada de otras culturas de la meseta mexicana. Se podría decir que es una de las fiestas más importantes porque simboliza la creación del mundo tal y como lo conocemos” (Participante6). Además de los saberes ancestrales que permiten hacer ese vínculo entre sujeto y naturaleza, las prácticas comunitarias, a través de los rituales en momentos específicos, permite consolidar el tejido social. Otra característica de las comunidades originarias es su sentido de comunidad.

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).

A partir de este análisis de los resultados se demuestra que, al día de hoy, las comunidades originarias, en específico, las comunidades colindantes a la UPN, aun conservan parte de sus costumbres y tradiciones con respaldo interesante de cosmovisión local. Lo cual permite construir puentes entre las premisas de la NEM y los objetivos de desarrollo sostenible (agenda 2030). La idea de comunidad, la fuerte ritualización de las prácticas y sus saberes locales, hacen que las comunidades sigan construyendo el sentido de conectividad y espiritualidad con el mundo. Esto permite reflexionar en la importante tarea de conocer y comprender el territorio cultural, pues es con las comunidades indígenas con quienes podemos resignificar la idea de mundo y sujeto.

CONCLUSIONES

Con lo anterior se concluye que los tipos de saberes y prácticas locales que aun persisten en las comunidades otomíes permite la resignificación histórica, y como tal, la construcción de pasados decoloniales. Se reflexiona que es en el saber del cuerpo y la salud donde más prevalece

el sentido comunitario ancestral que permite reconstruir discursos decoloniales. A través del cuidado de las plantas, su localización y funcionamiento, se contribuye a vincular sujeto con naturaleza. Además de ello, las danzas como rituales de agradecimiento al mundo simbólico construye puentes entre lo espiritual y lo físico. De las danzas hay una potencial herramienta pedagógica para la construcción de seres humanos con sentido de humanidad, afectivos y amorosos (Savater, 1997). También permite la consolidación de lazos comunitarios.

Es importante que el Estado y su gobernanza reconozca la importancia de los adultos mayores como poseedores de conocimientos relevantes para el sostenimiento de nuestros ecosistemas. A través de su lengua, de su experiencia y sabiduría se puede reconstruir el tejido social. Sin embargo, se notó, en esta investigación, que las y los ancianos viven al margen de lo que acontece en el mundo globalizado. Ahora son los excluidos del sistema por su falta de productividad. En este sentido, la UPN también debe responsabilizarse de este descuido y otorgar un lugar preponderante a la sabiduría de las y los abuelos; abrir las puertas de la universidad para compartir saberes que ayuden a mejorar la pedagogía.

De lo anterior, reflexionamos que no se trata sólo de incorporar los saberes ancestrales para configurar un pensamiento histórico decolonial, sino que se trata más bien de trabajar con la subjetividad histórica de las y los pobladores indígenas y de las personas que asisten a la escuela. En este sentido no basta con enunciar saberes, sino de trabajar pedagógicamente el problema de la discriminación y la violencia que se vive. El sentimiento de inferioridad, instalado históricamente, hace que abuelos y padres, hablantes del otomí, ya no quieran heredar sus conocimientos ancestrales. Por lo tanto, es necesario también comenzar por construir nuevos lenguajes en torno a la economía y a la política. Si el sistema capitalista neoliberal y patriarcal sigue intacto, los problemas de discriminación y racismo seguirán reproduciéndose en la cultura y la sociedad.

Otro rasgo que es importante mencionar es la relevancia de los rituales religiosos como una práctica cultural comunitaria. En la medida que la escuela deje entrar esta ritualización ancestral histórica, se estaría contribuyendo a generar pensamiento decolonizado, pues se entendería mejor que la sostenibilidad ambiental va de la mano con la consciencia de ser parte de un todo energético y espiritual. Por tanto, el futuro del equilibrio ambiental está en el presente de los pueblos originarios y el Plan de Estudios 2022 parece reconocer su gran valía para resignificar la idea de humano y naturaleza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbero, M. (2002). *La educación desde la comunicación*. Grupo Editorial Norma.
- Bishop, R. (2015). Hacia una investigación libre de la dominación neocolonial. El enfoque Kaupapa maorí en la creación de conocimiento. En N. Denzin y Y. Lincoln (Coords.), *El campo de la investigación cualitativa*. 1. (pp.231-282). Gedisa.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. Denzin y Y. Lincoln (Coords.), *El campo de la investigación cualitativa*. 1. (pp.43-101). Gedisa.
- De Sousa Santos, B. (2015). *Una epistemología del sur*. Siglo XXI Editores.
- Descartes, R. (2016). *Discurso del método*. Editorial Edaf.
- Dussel, E. (2015). *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad*. Ediciones Akal.
- Fernández, I. (2 de junio de 2017). *Entre la pedagogía freireana y el pensamiento decolonial*. Otras Voces en Educación. <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/223824>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Hartog, F. (2013). El régimen moderno de historicidad puesto a prueba con las dos guerras mundiales. En M. Mudrovic y N. Rabotnikof (coords.), *En busca del pasado perdido. Temporalidad, historia y memoria*. (pp. 134-187). Siglo XXI Editores.
- Kincheloe, J. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: evolucionar para sobrevivir. En P. McLaren y J. Kincheloe (eds.), *Pedagogía crítica, de qué hablamos dónde estamos*. (pp.346-378). Graó.
- Löwy, M. (2014). Reflexiones sobre América Latina a partir de Walter Benjamin. En B. Echeverría (comp.), *La mirada del ángel. En torno a las tesis sobre la historia de Walter Benjamin*. (pp. 45-78). Ediciones Era.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales, diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal.
- Naciones Unidas (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe. CEPAL.

- Peñuela, D. (2009). *Pedagogía decolonial y educación comunitaria. Una posibilidad ético-política*. UPN.
- Pérez, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Editorial Universidad del Cauca.
- Rodríguez, T. (2008). El valor de las emociones para el análisis cultural. *Papers: Revista de sociología*, 87, 145-159. <https://raco.cat/index.php/Papers/article/view/90325>.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación Cualitativa*. Aljibe.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Instituto de estudios educativos y sindicales de América.
- SEP, (2022). *Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria*. SEP.
- 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). Ediciones Abya Yala.
- Warman, A. y Argueta, A. (1993). *Movimientos indígenas contemporáneos en México*. Grupo Editorial Porrúa.
- Walsh, C. (2014). *Entre lo pedagógico y lo decolonial*. Entretejiendo caminos.
- Zermeño, P. (2004). *La cultura moderna de la historia, una aproximación teórica e historiográfica*. El colegio de México.