

Pedagogía de la communalidad y decolonialidad en primarias indígenas



Sergio González Isidro

Escuela Normal de Ixtlahuaca

maestrochek@gmail.com

Luis Ángel Antonio Ángeles

Escuela Normal de Ixtlahuaca

luis.antonio_a@normalixtlahuaca.edu.mx

Januario Víctor Manuel Garduño Bastida

Escuela Normal de Ixtlahuaca

garduniojanuario_d@normalixtlahuaca.edu.mx

Área temática: b) Currículo como expresión cultural de las etapas sociales

Modalidad de participación: b) Reportes, parciales o finales, de

investigación con referente empírico.

Resumen

La investigación encamina la reflexión sobre la pedagogía de la communalidad desde un enfoque decolonial, reconociendo los saberes indígenas como fundamento epistémico y político en la formación educativa. Se privilegia el diálogo como práctica generadora de conocimiento y la narrativa como herramienta metodológica que permite recuperar la memoria individual. A partir de experiencias comunitarias vinculadas a la festividad, el tequio, la muerte y la enfermedad, se articula una pedagogía situada en la vida comunal. El tercer texto emerge como un espacio de encuentro entre saberes, promoviendo una educación crítica, ética y comprometida con la regeneración cultural de los pueblos originarios.

Palabras clave: Pedagogía de la communalidad, decolonialidad, interculturalidad, saberes.

Justificación

La educación en contextos indígenas ha estado marcada por la imposición de modelos pedagógicos eurocentrados, individualistas y homogéneos, desconectados de las formas de vida



y conocimiento de los pueblos originarios. Esta herencia colonial ha contribuido a la desvalorización de saberes ancestrales, así como al debilitamiento de los vínculos comunitarios, lingüísticos y territoriales que históricamente han sostenido los procesos formativos en estas comunidades. Frente a ello, resulta urgente repensar los procesos educativos desde perspectivas que reconozcan la pluralidad epistémica y cultural, abriendo paso a alternativas que visibilicen y fortalezcan los saberes propios.

Desde el enfoque decolonial, se ha señalado que la modernidad ha reducido la legitimidad del conocimiento a una visión única del mundo, “fijando el eurocentrismo como única perspectiva del conocimiento” (Walsh, 2005, p. 42). Esta concepción ha negado la posibilidad de que otros saberes como los que emergen de la vida comunitaria sean considerados formas válidas y necesarias de comprensión del mundo. La pedagogía de la communalidad, al recuperar prácticas como el tequio, la faena, la festividad o los rituales de duelo y sanación, ofrece una alternativa profundamente situada, colectiva y relacional. No se trata de métodos didácticos formales, sino de experiencias vivas que educan en el hacer compartido, el cuidado mutuo y la reciprocidad.

La integración de la pedagogía de la communalidad en las prácticas escolares promueve una educación crítica y transformadora, capaz de ayudar a los estudiantes reinterpretar su realidad desde un enfoque decolonial. Este supuesto parte de la idea que cuando la escuela reconoce, incorpora y dignifica los saberes comunitarios como el tequio, la faena, la festividad o los rituales de la vida y la muerte no solo amplía las formas de aprender, sino que cuestiona los modelos educativos hegemónicos, verticales y descontextualizados. Al situar el aprendizaje en la experiencia comunal, se genera un proceso formativo que permite a niñas, niños y jóvenes leer su realidad desde un lugar propio y colectivo, fortaleciendo su capacidad crítica frente a las narrativas coloniales que históricamente han negado su voz y su cultura.

El diálogo entre los saberes académicos y los comunitarios, favorecida por una pedagogía decolonial, abre espacios para la producción horizontal del conocimiento, reconociendo y valorando la diversidad epistémica y cultural de los estudiantes. Esta interacción supone una ruptura con la lógica de transmisión unidireccional del conocimiento. A través del diálogo horizontal, se reconoce que tanto los docentes como los estudiantes y sus comunidades son portadores de saberes legítimos. Esta perspectiva coincide con la noción del tercer texto, donde el conocimiento se genera en el entrecruce, en la conversación y la co-construcción entre diferentes marcos epistémicos, sin jerarquías impuestas. Así, el aula se convierte en un espacio



de inter-aprendizaje, donde se problematiza lo dado y se construyen nuevas comprensiones en colectivo.

La globalización y el consumismo afectan negativamente la percepción e interés hacia los saberes comunitarios, tanto en estudiantes como en sus familias. En muchos contextos indígenas, la presión de modelos de vida urbanos y consumistas ha provocado un desplazamiento de las prácticas comunales, percibidas como obsoletas o “atrasadas”. Esto genera una tensión en los procesos educativos, ya que la escuela muchas veces reproduce ese imaginario. Este supuesto reconoce esa problemática, asume que el trabajo pedagógico debe implicar no solo la enseñanza de contenidos, sino la defensa y resignificación de saberes que han sido históricamente desplazados o desprestigiados por el orden colonial-moderno.

La incorporación de la pedagogía de la communalidad en la formación docente favorece el reconocimiento, valoración y promoción de los saberes comunitarios, fortaleciendo así la identidad cultural de niñas, niños y jóvenes en contextos escolares. La formación docente desde este enfoque no solo busca dotar de herramientas didácticas, sino generar un cambio de mirada. Esto implica formar educadores capaces de leer los contextos con sensibilidad cultural, de dialogar con las comunidades, generar procesos formativos pertinentes, respetuosos y comprometidos con la justicia epistémica. Al comprender la communalidad como una forma de vida que educa, los docentes en formación se convierten en mediadores entre mundos, promoviendo experiencias educativas que fortalecen los lazos comunitarios e identitarios en sus estudiantes. Como plantea Ángeles (2017), “la relación hombre-mundo implica desplazarse de la centralidad en que se han ubicado y ejercido las concepciones que vinieron de otro lugar” (p. 93), lo cual remite a la necesidad de cuestionar los marcos dominantes de pensamiento y construir otros horizontes posibles. Desde esta perspectiva, el presente trabajo se justifica por su intención de contribuir al fortalecimiento de una pedagogía que no impone, sino que dialoga; que no replica, sino que crea junto a las comunidades.

Enfoque conceptual

Las categorías que en este apartado se abordan de manera sintética proporcionan sentido a la investigación sobre la pedagogía de la communalidad, la postura intercultural en el contexto de la educación primaria indígena intercultural bilingüe, se aborda el piso conceptual recuperando elementos esenciales de la interculturalidad crítica, los principios de la communalidad que dan



origen a una pedagogía específica, el tequio, la decolonialidad, subjetividad, la noción epistémica del tercer texto, la hermenéutica analógica y la nostridad en el contexto Tojolabal.

La interculturalidad crítica implica un contacto dinámico entre culturas, saberes y tradiciones que puede ocurrir en condiciones de desigualdad o igualdad; Walsh (2009) señala que “el contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, podría darse en condiciones de igualdad o desigualdad” (p. 2). Esto requiere una mirada que reconozca las relaciones de poder y no solo la coexistencia, para así promover un diálogo transformador donde se reconozcan y valoren las formas diversas de conocimiento, situando la interculturalidad como un eje para la educación emancipadora y el reconocimiento genuino de los pueblos originarios.

La comunalidad se fundamenta en un tejido organizacional y económico donde el territorio no es propiedad privada sino colectiva, constituyendo la base material de la vida comunitaria; Ángeles (2017) afirma que “existe un tejido organizacional y económico cuya base material que es el territorio o espacio vital, no es propiedad privada sino colectiva” (p. 88). Este concepto subraya una lógica distinta a la del individualismo capitalista, donde el conocimiento y las prácticas educativas surgen desde la colectividad y el territorio, fortaleciendo una pedagogía con arraigo que responde a los contextos y saberes locales, promoviendo el trabajo cooperativo y la participación activa.

El tequio es una práctica comunitaria que sostiene la cohesión y persistencia social a través de la participación colectiva; Warman (2003) describe que “el tequio es una de las instituciones más vigorosas para la cohesión y persistencia de la comunidad, incluso está sustentado por un discurso igualitario y equitativo que es importante, pero por sí mismo no es un instrumento de redistribución” (pp. 235–236). Más allá de su función económica, el tequio promueve una ética del cuidado y el compromiso colectivo que puede incorporarse en la educación para fomentar el aprendizaje colaborativo y fortalecer los vínculos sociales dentro y fuera del aula.

La noción de *nostridad* invita a una convivencia centrada en el *nosotros* como eje de la vida social, desafiando la centralidad del individuo; Lenkersdorf (2005) explica que “la nostridad no se refiere a una realidad existente, sino que es una invitación a una convivencia en la cual el nosotros se convierta en el eje de la vida social” (p. 33). Asimismo, el *pjoste* es una filosofía mazahua cordial



que privilegia el conocimiento desde el corazón y la afectividad, y no desde la intelectualización excesiva (Lenkersdorf, 2010, p. 28). Estas ideas aportan un fundamento ético y epistemológico para una pedagogía que integra lo emocional y lo comunitario, valorando saberes vividos y relaciones humanas.

La descolonización se comprende desde la colonialidad del saber este se manifiesta no solo en la imposición del conocimiento occidental, sino en la deslegitimación de otros saberes que no se ajustan a la lógica modernista; Mignolo (2007) señala que “la colonialidad del saber no solo está vinculada a la imposición del conocimiento occidental, sino a la capacidad de ese conocimiento para deslegitimar otras formas de saberes que no están basadas en la lógica de la modernidad” (p. 162). En este sentido, la pedagogía de la communalidad emerge como una propuesta para recuperar y validar los saberes ancestrales, decolonizando y desafiando la hegemonía epistémica, promoviendo la pluralidad de conocimientos en la educación mediante principios decoloniales.

Zemelman (1997) advierte que “el estudio de la subjetividad, no debe reducirse a mecanismos propios de la subjetividad individual, o, en su defecto, a una reconstrucción de las condiciones externas que, eventualmente, la determinan” (p. 22), proponiendo que el sujeto es un actor histórico con capacidad transformadora. Además, afirma que “la idea de sujeto actuante en momentos concretos del devenir histórico transforma al hombre histórico en sujeto” (p. 26). Así, la pedagogía de la communalidad promueve la emergencia de sujetos activos que, desde su historia y cultura, pueden transformar su realidad y comunidad, fortaleciendo la agencia y participación.

Berkin (2019) plantea que “la comunicación se plantea como la capacidad humana donde por turnos el oyente y el hablante conversan” (p. 15), una concepción que rompe con la comunicación unilateral y promueve la horizontalidad en la construcción del conocimiento. Además, define el *tercer texto* como el espacio donde “transformar el conocimiento, construir un tercer texto con la participación horizontal de todas las voces, es la forma de validar la pedagogía horizontal del conocimiento” (p. 22). Esta propuesta invita a incluir diversas voces en la educación, reconociendo la legitimidad de los saberes comunitarios y promoviendo una participación activa y colaborativa.



Gadamer (2006) sostiene que “el que intenta comprender un texto está dispuesto a dejar que el texto le diga algo” (p. 66), resaltando la importancia de una apertura genuina al sentido del otro para una comprensión profunda. Complementariamente, Beuchot (2024) plantea que “el pensamiento analógico se plantea como una herramienta de liberación cultural y un recurso epistemológico para filosofar de acuerdo con nuestra identidad latinoamericana” (p. 67). Ambas perspectivas fundamentan una pedagogía que se abre al diálogo intercultural y a la interpretación situada, respetando la diversidad y promoviendo una comprensión que no homogeneiza, sino que reconoce las diferencias culturales y epistemológicas.

Estrategia metodológica

Para esta investigación se ha optado por un enfoque metodológico cualitativo, fundamentado en la construcción narrativa del conocimiento. Este enfoque permite explorar cómo la pedagogía de la communalidad favorece el pensamiento decolonial a través de las experiencias, discursos y prácticas de los sujetos involucrados, reconociendo la riqueza de las subjetividades que emergen en este proceso. Bolívar (2002) señala que “la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento” (p. 4). Este enfoque resalta la importancia del diálogo y la interacción como elementos centrales para generar saberes compartidos y contextualizados.

Además, Bolívar (2002) afirma que “el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación” (p. 4). Esta idea fundamenta la elección metodológica al priorizar las perspectivas y sentidos otorgados por los propios participantes, lo que enriquece el análisis desde una mirada situada y respetuosa de las voces originarias. Así, la narrativa no solo permite recolectar relatos, sino también interpretar las formas en que los sujetos construyen y resignifican su realidad educativa desde una pedagogía decolonial.

Desarrollo

La investigación bajo el enfoque de la narrativa permite la recuperación de relatos de sujetos de la educación, en ella se analizan y comprenden las diferentes manifestaciones culturales que se gestan al interior de los pueblos originarios y de las acciones cotidianas de los sujetos, estas representaciones culturales dan vida a la pedagogía de la communalidad. En los relatos de genera



el tercer texto en función de los diálogos horizontales, mediante los ejes de análisis que se plantean a nivel instrumental y que orientan los diálogos narrativos.

Las fiestas representan comunidad, identidad y ayuda mutua

Las fiestas constituyen espacios esenciales donde se activa la memoria colectiva y se fortalece el tejido social a través de prácticas de ayuda mutua y trabajo colaborativo. Como comparte una voz comunitaria: “nos vamos a encontrar con ayuda mutua, pero eso se ve relacionando con el trabajo en equipo” (Zapata, comunicación personal, 11 de abril de 2025). Este tipo de experiencias no sólo organizan la vida comunal, sino que reproducen valores que forman parte de una ética de la convivencia. Desde una perspectiva simbólica, estas celebraciones también funcionan como lenguajes culturales que reúnen a la comunidad a través de significados compartidos. Así lo plantea Ángeles (2017): “En el territorio de lo simbólico también se encuentran su lengua y lenguajes, los que también identifican y propician el nucleamiento de la sociedad a partir de determinados códigos” (p. 273). Esta dimensión educativa de la fiesta ofrece un medio eficaz para transmitir formas de vida basadas en la reciprocidad y la identidad.

Trabajo en el campo y faenas: el valor del tequio

El trabajo agrícola y las faenas reflejan una ética comunitaria que se expresa en el tequio, entendido como cooperación sin retribución económica. M. afirma: “no se recibe algo a cambio, se hace de la mejor manera. La idea es apoyar” (comunicación personal, 13 de abril de 2025), lo que demuestra el valor del compromiso y el sentido de pertenencia. Sin embargo, en el presente se observan tensiones frente a lógicas individualistas. Zapata señala que “cuando se nos pide una faena, nosotros no aceptamos y se pone de pretexto que no tenemos el tiempo” (comunicación personal, 11 de abril de 2025). Estas resistencias reflejan la fractura entre el valor colectivo del trabajo y las nuevas dinámicas sociales. Ángeles (2017) observa que “las personas no asistían a los tequios o a las juntas... mucha gente ya le daba poca importancia” (p. 266). Esta transformación cultural plantea un reto educativo: cómo resignificar estas prácticas para revitalizar el sentido de lo colectivo en nuevas generaciones.

Enfermedad y muerte: acompañamiento como acto comunal



Las experiencias de enfermedad y muerte en contextos comunitarios están marcadas por el acompañamiento colectivo. No son vividas en aislamiento, sino que convocan el apoyo emocional y espiritual del entorno. Como relata Zapata: “se viene a la memoria la convivencia que se tuvo en la infancia o en los trabajos” (comunicación personal, 11 de abril de 2025), lo que muestra cómo el dolor es también un lugar de encuentro. Cruz lo expresa así: “siente uno deseo de poder ayudar, de manera económica, o a lo mejor darle palabras de aliento” (comunicación personal, 12 de abril de 2025), dando cuenta de una ética del cuidado mutuo. M. complementa: “se fortalece en lo emocional, porque se apoya mucho en lo emocional” (comunicación personal, 13 de abril de 2025). En este sentido, Ángeles (2017) señala: “el dolor convoca a que todos ayuden a superar las necesidades materiales, pero también afectivas... se va una experiencia, un conocimiento, una perspectiva de mundo” (p. 286). Estos momentos se convierten en pedagogías de la communalidad, que enseñan a cuidar y a ser cuidados como acto de reciprocidad y pertenencia.

El saludo: gesto de reconocimiento del otro

En el ámbito comunitario, el saludo es mucho más que una convención social: es un acto simbólico de reconocimiento del otro como sujeto digno de respeto. Como recuerda Cruz: “era una manera de respetar a las personas que estaban a nuestro alrededor” (comunicación personal, 12 de abril de 2025). Este gesto, aparentemente simple, contribuye a sostener relaciones armónicas y a mantener viva la cultura del respeto. En contextos escolares, rescatar este valor podría fortalecer una pedagogía del cuidado, donde la palabra y el reconocimiento mutuo reafirman vínculos afectivos y sociales. El saludo, entonces, se convierte en un acto político y educativo que renueva el sentido de comunidad.

Práctica educativa: preservar la esencia, transformar el presente

La práctica educativa es vista como un espacio para el diálogo entre tradición y transformación. Cruz afirma: “sí vamos a desarrollarnos, pero no olvidarnos de nuestra esencia, de nuestras culturas, de nuestras costumbres, porque eso es lo que nos identifica” (comunicación personal, 12 de abril de 2025). Esta idea resalta que educar no es imponer modelos ajenos, sino fortalecer las raíces culturales para construir sentidos nuevos. Beuchot (2024) sostiene: “No se trata de destruir lo que recibimos de otros lados, sino de crear a partir de ello” (p. 70), subrayando que la transformación pedagógica no debe implicar desarraigo. Zemelman (1997) complementa: “la



construcción representa la transformación de los valores, que encarnan sentido en la construcción de universos semánticos de pertenencia” (p. 28), recordando que toda educación debe ser también una apuesta por el sentido y la pertenencia. En este contexto, Zapata propone que “los niños primeramente sean conscientes de sus actos” (comunicación personal, 11 de abril de 2025), en sintonía con el enfoque de formación integral promovido por la Nueva Escuela Mexicana

Resultados y Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación revelan que la vida cotidiana en las comunidades indígenas y campesinas no sólo contiene saberes valiosos, sino que también articula una pedagogía viva basada en el vínculo, la colaboración y la pertenencia. Las fiestas, el trabajo colectivo, las experiencias de enfermedad y muerte, el saludo y la práctica educativa, fueron identificados como ejes clave que condensan una lógica educativa arraigada en la communalidad.

Uno de los principales descubrimientos es que estas prácticas cotidianas no son residuales ni obsoletas, sino que constituyen formas vigentes de producción de conocimiento, ética y afectividad. Las voces comunitarias analizadas permiten construir un *tercer texto* concepto que nombra la articulación entre saberes populares, experiencias vividas y marcos teóricos críticos, lo cual aporta una epistemología situada, dialogante y profundamente humana.

En términos científicos, este estudio contribuye a la consolidación de un marco de interpretación para las pedagogías emergentes desde los pueblos, particularmente en el ámbito de la educación intercultural crítica. Los resultados permiten ampliar el horizonte de la pedagogía más allá de las estructuras formales y abrir espacio para formas de aprendizaje basadas en el hacer, el convivir y el sentir colectivo. Al visibilizar estas pedagogías, también se cuestiona la hegemonía de modelos educativos descontextualizados y se refuerza la necesidad de pensar desde la pluralidad epistémica.

Desde el punto de vista social, la investigación enfatiza el valor que tiene para las comunidades la recuperación y resignificación de sus prácticas cotidianas como fuentes legítimas de enseñanza y transformación. Esta revalorización no sólo fortalece la identidad y el sentido de pertenencia de niñas, niños y jóvenes, sino que también promueve la justicia social y el respeto a la diversidad cultural. En el contexto de la Nueva Escuela Mexicana, los hallazgos reafirman que una educación pertinente y significativa debe partir de los saberes del territorio y del reconocimiento de las múltiples formas de inteligencia que existen en cada comunidad.



Referencias

- Ángeles Isaac. (2017). *Pedagogía de la comunalidad: Herencia y práctica social del pueblo Iñ Bakuu. La Escuela Normal Experimental "Presidente Venustiano Carranza"*.
- Beuchot, M., & Martínez, R. (2024). *La hermenéutica analógica y descolonialidad*. México: CELAPEC.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.
- Corona, S. (2019). *Producción horizontal del conocimiento*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Gadamer, H. G. (2006). *Verdad y método II*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Lenkersdorf, C. (2008). *Filosofar en clave tojolabal*. México: Plaza y Valdés.
- Lenkersdorf, C. (2010). *Filosofar en clave tojolabal* (2^a ed.). México: MAPorrúa.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala.
- Zemelman, H. (1997). *Subjetividad: Umbrales del pensamiento social*. Barcelona, España: Anthropos.