



## Hacia un currículo decolonial para la licenciatura en educación indígena de una Universidad Pedagógica Nacional

**Josefa Bravo Moreno**

*Universidad Pedagógica Nacional, 151-Toluca*

[josefa.bravo@seiem.edu.mx](mailto:josefa.bravo@seiem.edu.mx)

**Jorge Luis Cruz Hernández**

*Universidad Pedagógica Nacional, 151-Toluca*

[jorge.cruz@seiem.edu.mx](mailto:jorge.cruz@seiem.edu.mx)

**Felisa Yaerim López Botello**

*Universidad Pedagógica Nacional, 151-Toluca*

[felisa.lopez@seiem.edu.mx](mailto:felisa.lopez@seiem.edu.mx)

**Área temática:** Práctica curricular: Docentes y alumnos, los actores del currículo

### Resumen

Hoy en día, la política educativa internacional y nacional aboga por la incorporación de saberes ancestrales en los planes de estudio para contribuir a la sostenibilidad planetaria. Sin embargo, no sólo se trata de incorporar contenidos, sino de diseñar un currículo apropiado que vincule la formación académica de las y los estudiantes con los saberes y prácticas de las comunidades indígenas. El presente escrito reflexiona sobre la necesidad de diseñar un currículo para la Licenciatura en Educación Indígena que se desmarque de la lógica occidental capitalista y se sitúe a partir de la experiencia comunitaria de las y los estudiantes y de sus saberes locales, construidos históricamente. Para lograr lo anterior, nos situamos políticamente desde el pensamiento decolonial con el fin de proponer un currículo localizado a partir de la dinámica cultural y social de las comunidades indígenas del norte del Estado de México, lugar donde se ubica la universidad.

**Palabras clave:** Currículo decolonial, educación indígena, formación docente, universidad.



## Justificación

Hoy en día las políticas internacionales y nacionales abogan por una educación sostenible, capaz de hacer frente a la crisis planetaria que enfrenta la humanidad. En este caso, la Agenda 2030 reconoce que dicha crisis obedece a una postura política y onto-epistemológica, producto de la dinámica occidental capitalista, cuya lógica ha sido la destrucción de la naturaleza y la fractura de las relaciones humanas ocasionadas por la competencia, el individualismo y el consumo exacerbado. Con lo anterior “se hace 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).

Con base en esta posición, la Agenda 2030 reflexiona que este paradigma dominante tiene sus orígenes en una postura occidental que concibe a la naturaleza como un objeto y al ser humano (en este caso al hombre en términos de género) como un ser superior, con capacidad de controlar, explotar y manipular a los otros seres vivos que cohabitan en este planeta. De ahí que dicha agenda construya una serie de objetivos vinculados con el desarrollo sostenible integrado por las dimensiones económica, social y ambiental. Dentro de estos objetivos, está el cuatro, relacionado con la educación de calidad, y dentro de este, la meta 4.1, que busca asegurar “que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible” (Naciones unidas, 2018, p. 29).

Desde esta urgencia internacional sobre la sostenibilidad, hay una reflexión profunda que demanda un cambio de paradigma (económico, político y social) desde la educación, ya que sus efectos han fracturado las relaciones humanas en todos los ámbitos educativos, incluida la escuela (Orozco, 2023). La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) advierte que “los modelos económicos, que priorizan los beneficios a corto plazo y el consumismo excesivo, están estrechamente relacionados con el individualismo adquisitivo y la competitividad” (UNESCO, 2022, p. 9).

En tal sentido, es necesario que desde la pedagogía se recupere al ser humano (Díaz-Barriga, 2023), y esto implica que se generen las condiciones para la producción de sujetos capaces de pensar en colectivo, de amar a la naturaleza y de involucrarse con los problemas sociales y naturales con miras de proponer un mundo más justo. También implica una reingeniería educativa que abra otras posibilidades de pensarse en el mundo de la vida; es decir, una “descolonización



de la pedagogía que se logre mediante relaciones constructivas y horizontales entre varios puntos de vista y postulados epistemológicos” (UNESCO, 2022, p. 57). De ahí que sea necesario resistir a los saberes hegemónicos (producto de planes educativos occidentales) y permitir que conocimientos- otros contribuyan a estabilizar el planeta.

Las perspectivas feministas y las voces indígenas tienen mucho que decir 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 puedan aprovechar los valores, las prácticas y la conciencia espiritual que han permitido a la humanidad vivir en armonía con el planeta durante milenios. (UNESCO, 2024, p. 69)

Por su parte la Nueva Escuela Mexicana también se posiciona frente a la crisis social y ambiental, y propone una estructura curricular cuya máxima pedagógica es la construcción de comunidad y el reconocimiento al derecho a la vida, que incluye “el cuidado, respeto, protección de los organismos y ciclos vitales del medio ambiente” (SEP, 2022, p. 16). Dicho plan está interesado por contribuir a la sostenibilidad planetaria desde la justicia curricular, donde los problemas sociales y ambientales puedan leerse con base en la pedagogía crítica latinoamericana y la educación ambiental. Esta propuesta curricular también alcanza a la educación superior.

Con base en lo anterior, surge la pregunta: ¿Es posible un currículo decolonial para la Licenciatura en Educación Indígena que permita recuperar saberes ancestrales en pro de la sostenibilidad planetaria? Esta pregunta surge a partir del trabajo con estudiantes indígenas en una licenciatura que ha hablado por ellos y ellas, y que difícilmente recupera experiencias situadas como parte de un conocimiento válido y legítimo. Además, que, en la Universidad Pedagogía Nacional (UPN) del Estado de México, sigue operando un plan de estudios diseñado en los años 90 y no ha habido una propuesta curricular que permita repensar la formación académica desde otros lugares epistémicos.

### **Enfoque conceptual**

Para comenzar con la reflexión acerca del currículo decolonial, es importante situarse desde el campo del currículo en general para comprender sus implicaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el libro *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Sacristán (2007) documenta sobre las diversas acepciones de currículo que ha habido a lo largo de la historia de



la educación. Por un lado, es considerado como una experiencia de aprendizaje que se construye en la escuela; por el otro, es considerado como una definición de contenidos de la educación; como un conjunto de conocimientos o materias a superar por el estudiante o como un programa de actividades planificada.

De todas estas definiciones, el autor concluye: “el currículum como el proyecto selectivo de cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar, y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal y como se halla configurada” (Sacristán, 2007, p. 40). Lo anterior, llama la atención por dos cosas; la primera, porque históricamente el currículo es diseñado para seleccionar un tipo de cultura, aquella vinculada con los intereses particulares de una clase social específica, la burguesía (Apple, 1979). La segunda, porque dichos contenidos se hacen posible dentro de una realidad escolar trazada desde la lógica moderna-occidental, capitalista y patriarcal (Grosfoguel, 2022), que promueve la competencia, el individualismo y la exclusión.

De tal manera que el currículo se presenta como una invención que regula el contenido y las prácticas del profesorado, ya que “tiene la capacidad de estructurar la escolarización, la vida en los centros educativos y las prácticas pedagógicas, pues dispone, transmite e impone reglas, normas y un orden que son determinantes” (Sacristán, 2010, p. 26). De esta manera el currículo también regula el tiempo de aprendizaje y de enseñanza, el tipo de comportamientos y el progreso que debe seguir el estudiantado durante su carrera académica. Por lo tanto, el currículo “proporciona un orden a través de la regulación del contenido del aprendizaje y de la enseñanza en la escolarización moderna” (Sacristán, 2010, p. 24).

De ahí que el currículo no es neutro, pues obedece a una lógica que mantiene los intereses particulares de la cultura y sociedad hegemónica, y reproduce las desigualdades de aquellas personas provenientes de culturas locales, discriminados por su forma de pensar, actuar y sentir el mundo (Torres, 2005). En este sentido, muchos estudiantes quedan excluidos de la educación escolar porque no se toman en cuenta sus ritmos de aprendizaje, tiempos de vida cotidiana y prácticas culturales de una realidad específica. Así, Torres (2012) describe las desigualdades de la siguiente manera:



Todavía en la actualidad en nuestras instituciones escolares nos encontramos con estudiantes que cada día del curso, desde que entran hasta que salen, se sienten extraños. Fuera de alguna que otra amistad construida al margen de la institución, no encuentran nada ni a nadie que le entienda, que hable de sus problemas, preocupaciones, necesidades, de las cosas que acontecen en la barriada en la que tienen su casa, de las razones por las que su vida es como es y por qué no es mejor. (p. 10)

Con lo anterior, el autor remata: “educar es todo lo contrario de formar seres desvinculados socialmente, personas sin raíces ni tradiciones culturales” (Torres, 2012, p. 10). Esto implica que los contenidos curriculares deban abrirse a la experiencia de sus estudiantes, que contemple reflexiones en torno a sus identidades culturales, a la diversidad de conocimientos que se tejen en torno a las prácticas locales y a las múltiples subjetividades que se construyen en torno a la dinámica social, cultural y política. En este caso, dicho autor aboga por una justicia curricular que permita visibilizar al sujeto de la educación en todas sus dimensiones, y con ello construir mundos posibles.

Llegado a este punto, la apuesta de la pedagogía crítica y latinoamericana, es ver al currículo escolar como un espacio que permita no sólo la adquisición de conocimientos científicos, sino la incorporación de saberes locales (aquellos vinculados con la naturaleza) y la construcción de sujetos vinculados con el mundo (Méndez-Reyes, 2021). Para dar entrada a un currículo que rompa con la lógica dominante moderno-occidental, el proyecto decolonial se convierte en una apuesta política y epistemológica que puede contribuir a la justicia social, a la inclusión cultural y al diálogo de saberes; todo lo anterior en pro de la humanidad y del planeta.

## **Desarrollo**

Para hablar del proyecto decolonial es importante situarse en dos nociones clave: modernidad y colonialidad, pues ambas son necesarias para comprender las relaciones de poder en el contexto latinoamericano. La modernidad como proyecto político instaura un discurso de la razón como único camino para llegar a la verdad y, en consecuencia, desestima las creencias, prácticas y rituales que no pueden comprobarse. Asimismo, incorpora metarrelatos que permiten concebir a la civilización europea como una etapa evolutiva de las comunidades indígenas, y con ello nace la idea de progreso y de historia universal que avanza en línea recta sin detenerse (Walsh, 2005).



Por su parte, la colonialidad es un fenómeno histórico, que se refiere a “un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la reproducción de relaciones de dominación” (Restrepo y Rojas, 2010, p. 15). Dicha jerarquización es validada por una idea moderna de superioridad racial, étnica y epistemológica, instaurada a partir de la invasión y masacre del continente americano; de Abya Yala, en términos locales. De esta manera, la colonialidad del poder, una noción de Aníbal Quijano, hace referencia a la imposición de las formas de pensar, conocer y sentir propias de los países dominantes (Walsh, 2005).

La colonialidad del poder tiene sus derivaciones: colonialidad del saber y colonialidad del ser; donde las instituciones educativas juegan un papel importante para mantener la dominación. Para efectos del presente escrito, nos situamos desde la colonialidad del saber, pues el currículo forma parte de una selección de conocimientos culturales que se alejan, de muchas maneras, de la realidad latinoamericana. La colonialidad del saber “se refiere al efecto de subalternización, folclorización o invisibilización de una multiplicidad de conocimientos que no responden a las modalidades de producción de conocimiento occidental, asociadas a la ciencia convencional y al discurso experto” (Restrepo y Rojas, 2010, p. 136).

Para Walsh (2005) la colonialidad del saber es entendida “como la represión de otras formas de producción del conocimiento (que no sean blancas, europeas y científicas, elevando una perspectiva eurocéntrica del conocimiento y negando el legado intelectual de los pueblos indígenas y negros” (p. 19). De esta manera, se relaciona al currículo como una forma política de represión de conocimientos locales y que se corresponde con el ideal hegemónico de sujeto occidental. Así, “La colonialidad curricular da cuenta de que la formación de los saberes tiene una impronta eurocéntrica, capitalista y, por lo tanto, colonial” (Méndez, 2021, p. 5).

De esta manera, “hablar de decolonialidad es visibilizar las luchas en contra de la colonialidad pensando no solo desde su paradigma, sino desde la gente y sus prácticas sociales, epistémicas y políticas” (Walsh, 2005, p. 24). Por lo tanto, pensar en lo decolonial es recuperar al cuerpo del sujeto y colocarlo frente a su realidad histórica; es ayudar a pensarse-otro a partir del cuestionamiento de un mundo trazado desde la injusticia, la desigualdad y las violencias. Es legitimar una diversidad de conocimientos y saberes ancestrales que han permanecido ocultos por las epistemologías occidentales. “A partir de descolonizar los currícula se podrá visibilizar



saberes que se encuentran silenciados. Así, saberes, actores y procesos plurales invisibilizados de otras culturas podrán aparecer y estar presentes de manera contemporánea y simultánea entre sí" (Méndez, 2021, p. 6).

Con base en lo anterior, se precisa de una descolonización curricular en la educación superior y en la Universidad Pedagógica Nacional, donde los saberes de las comunidades indígenas sean clave para el sostenimiento planetario. De ahí que Torres (2012) comente que, para garantizar el éxito en la educación, es necesario que el estudiante no abandone sus identidades culturales, y que el profesorado las recupere para la construcción de nuevos conocimientos.

resituar en su debido lugar la importancia de los contenidos que deben ser objeto de atención prioritaria en las instituciones escolares exige contemplar aspectos como la inclusión, representación, el reconocimiento, aportaciones y valoraciones de las personas, colectivos, grupos y culturas que están presentes en las aulas y en la sociedad más amplia en la que está ubicado el centro escolar. (Torres, 2012, p. 11)

Desde el proyecto decolonial no se concibe al currículo como un objeto estático que demarca los tiempos de enseñanza y aprendizaje; que selecciona contenidos culturales sin previa consideración colectiva, "sino como una práctica cultural que se va construyendo constantemente con los sujetos involucrados en esta y atendiendo las realidades sociales en las que se encuentran inmersos" (García y García, 2005, p. 5). Justamente, los contenidos estáticos de la licenciatura en educación indígena, plan 1990 de la Universidad Pedagógica Nacional, 151, Toluca han sido rebasados por una realidad que exige ser visibilizada, nombrada y legitimada por el discurso académico.

La UPN 151, Toluca; específicamente en sus Sedes Regionales de Ixtlahuaca y Acambay, se encuentra en un contexto rodeado por comunidades ancestrales: mazahuas y otomíes, que, aunque oferta una licenciatura relacionada con lo indígena, su estructura curricular está lejos de convertirse en un programa emancipador. Desde una posición decolonial, se lee a un plan de estudios cuyo objetivo es formar estudiantes capaces de promover la cultura indígena, sin embargo, los contenidos curriculares ofrecen una visión eurocentrada del aprendizaje y la enseñanza. Asignaturas como teorías sociológicas de la educación, teorías psicológicas y teorías antropológicas dan cuenta de un conocimiento producido en otros contextos diferentes a la



realidad local, donde la y el estudiante queda relegado a mero objeto de conocimiento; un espectador sin voz de una realidad ajena y extraña.

Para comenzar con un currículo decolonial en el programa que oferta la UPN, es necesario concebir a los saberes indígenas como “una racionalidad propia de la experiencia construida en otros ámbitos como la milpa y la casa, donde se transmiten oralmente” (Hernández, 2022, p. 39). De ahí que las experiencias indígenas del estudiantado son clave para el diálogo de saberes. Así la educación indígena tiene como objetivo “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). De tal manera que los rituales, las fiestas patronales, las actividades del campo, los mitos indígenas son importantes para decolonizar el currículo de la educación indígena.

El problema es que dichas prácticas indígenas no se toman en cuenta en los contenidos curriculares del programa de la licenciatura. Sin embargo, al concebir el currículo no como una propuesta de contenidos cerrado, sino como una práctica cultural que se construye con base en la realidad local, es importante que se tomen en cuenta los tiempos, los ritmos y las prácticas de las comunidades indígenas. Esto implica que, por ejemplo, el currículo respete el tiempo de siembra y de cosecha; tome en cuenta el calendario de rituales ancestrales. De esta manera, se precisa de un calendario curricular vinculado con las prácticas indígenas, donde el estudiante y profesor de alimenten de una concepción distinta a la moderna occidental.

Así, una primera propuesta de currículo decolonial en la educación indígena es ajustar los contenidos escolares con la temporada de las actividades comunitarias. Asignar tiempos específicos para la comprensión de una realidad que sigue operando pese a la colonialidad del poder. En este caso, la cocina comunitaria y los diversos mitos que se tejen en torno a la comida y el maíz; las fiestas patronales y sus vínculos con una realidad espiritual vinculada con el amor a la naturaleza (Cruz, et. al, 2024). La importancia de dejar descansar a la tierra. También las artesanías, la vestimenta y la lengua pueden aportar en el currículo decolonial un tiempo, un ritmo y un comportamiento específico vinculado con lo humano-naturaleza.

## Conclusiones

Para que el currículo decolonial sea posible, es importante que todas las prácticas y saberes indígenas entren a la universidad como parte del reconocimiento de una realidad que puede ser



possible. Por ello, el diálogo con las y los abuelos dentro de un calendario curricular específico, también forma parte de nuestra propuesta, ya que con ellos y ellas existe la oportunidad de construir juntos un currículo decolonial que sirva de puente entre los conocimientos académicos y los conocimientos y saberes ancestrales. Todo ello, en pro de concientizar al alumno (a) de que nuestro planeta es un ser viviente que necesita ser respetado y valorado en todos los sentidos.

También, es importante que la UPN abra espacios de diálogo con otras instituciones de educación superior como parte de una revitalización curricular. De nuestra parte, ya existe un acuerdo de colaboración con la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), donde se están generando las estrategias para vincular los procesos educativos con la educación intercultural. De esta manera la comunidad universitaria de la UPN se fortalece con las nuevas producciones de conocimiento en torno a las epistemologías indígenas. Así que la propuesta de descolonizar el currículo de la licenciatura en educación indígena es una realidad siempre y cuando se sumen las voluntades y los esfuerzos de toda la comunidad académica y las comunidades indígenas.

## Referencias

- Apple, M. (1979). *Ideología y currículum*. Akal.
- Cruz, J. Corral, M. y Bravo, J. (2024). Recuperación de prácticas comunitarias indígenas. Apuntes para una pedagogía decolonial en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 15, 1-23. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v15i0.1980](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.1980)
- Díaz-Barriga, A. (2023). Recuperar la pedagogía. El plan de estudios 2022. *Perfiles educativos*, 45(180), 60-69. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61292>
- García, D. y García, J. (2019). Descolonizando el currículo. Una experiencia con cursos de lectura y escritura académicas. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 52, 1-23. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0052-004](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0052-004)
- 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.



- 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.
- Mendez, M. (2021). Curriculum y colonialidad. Repensando el curriculum desde las epistemologías del sur. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 14(8), 1-12. <https://doi.org/10.24215/23468866e089>
- Méndez-Reyes, J. (2021). *La pedagogía decolonial y los desafíos de la colonialidad del saber. Una propuesta epistémica*. Abya Yala, Universidad Politécnica Salesiana.
- Naciones Unidas (2018). *La agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. CEPAL.
- Orozco, B. (2023). Marco curricular de la educación básica mexicana 2022. Análisis, preguntas y retos en el plano de lo estructural formal. *Perfiles educativos*, 45(180), 60-69. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61292>
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Editorial Universidad del Cauca.
- Sacristán, J. G. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica de Sacristán*. Morata.
- Sacristán, J. G. (2010). *Los saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata.
- SEP ([Secretaría de Educación Pública] (2022). *Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria*. SEP.
- Torres, J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de troya de la cultura escolar*. Morata.
- Torres, J. (2005). *El currículum oculto*. Morata.
- 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. Informa de la comisión internacional sobre los futuros de la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- Walsh, C. (2005). Introducción. En C. Walsh (ed.). *Pensamiento crítico y matriz decolonial. Reflexiones latinoamericanas*. (pp. 13-35). UASB-Abya Yala.