

Capítulo 2

Decolonialidad, alternativa para la igualdad de género en la NEM: un estudio en Sahuayo

María del Refugio Ramírez Fernández

Ramírez Fernández, M. del R. (2026). Decolonialidad, alternativa para la igualdad de género en la NEM: un estudio en Sahuayo. En M. del R. Magallanes Delgado, (Coord). *Educación con enfoque en justicia social y derechos humanos en México. Decolonialidad docente, inclusión y ciudadanía*. (pp. 63-85). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.443.c992>



Decolonialidad, alternativa para la igualdad de género en la NEM: un estudio en Sahuayo

Resumen

El estudio aborda el desafío de la comunidad docente de Sahuayo, Michoacán al implementar el eje de Igualdad de Género en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). El codiseño contextualizado choca con la desigualdad estructural heredada de un sistema moderno, capitalista y patriarcal que históricamente ha invisibilizado a las mujeres. El objetivo, analizar, desde una perspectiva crítica, si la decolonialidad es una alternativa para la igualdad de género en este contexto educativo. El método cualitativo, basada en la observación y entrevistas a veinticinco docentes de escuelas primarias en Sahuayo, para comprender sus resistencias y experiencias. La fundamentación teórica es el pensamiento decolonial de Dussel, Lugones, Quijano, y Sousa Santos, esencial para desentrañar la colonialidad del poder, del saber, del ser y del género en el aula. Los Resultados señalan una profunda brecha entre la teoría y la práctica: la decolonialidad se percibe como un concepto complejo sin apoyo práctico. La colonialidad del género persiste en el aula mediante la reproducción de roles estereotipados y la discriminación laboral entre colegas. La colonialidad del ser se refuerza por el contexto social conservador y la economía precaria de la comunidad. Se concluye que la decolonialidad es una alternativa prometedora, pero insuficiente por sí misma. Para que la NEM logre sus objetivos de igualdad de género se requiere una transformación sistémica integral que supere el ámbito escolar. Promover un cambio cognitivo y político que reconozca las condiciones laborales del profesorado, fomente la praxis colectiva y desafíe las categorías eurocéntricas desde la comunidad educativa.

Palabras clave: Colonialismo; Igualdad de género; Política educativa; Métodos de enseñanza; Decolonialidad.

Introducción

Uno de los mayores desafíos para los docentes en México al implementar el modelo educativo la Nueva Escuela Mexicana (NEM) reside en la comprensión y aplicación del eje de Igualdad de Género (SEP, 2022). Si bien esta política educativa propone el codiseño desde la experiencia y el contexto del docente, la iniciativa choca frontalmente con un sistema educativo que históricamente ha reproducido la desigualdad de género. Esta desigualdad no es un fenómeno accidental, sino una herencia estructural de la matriz de poder que se configuró en el inicio de la Modernidad. Desde el pensamiento decolonial, este origen se ubica en el “encubrimiento del otro” que ocurrió en 1492 (Dussel, 1994), momento en que el sistema moderno, capitalista y colonial estableció jerarquías que subordinaron a los pueblos y, específicamente, a las mujeres.

La desigualdad de género se manifiesta y perpetúa a través de la colonialidad, entendida como un patrón de dominación que opera en tres dimensiones: la colonialidad del poder, la colonialidad del saber y la colonialidad del ser (Quijano, 2000; Quintero, 2020). Específicamente, la colonialidad del género (Lugones, 2008), demostró que el sistema dicotómico y racializado relegó a las mujeres no-europeas a la categoría de lo “no-humano” y sentó las bases para los roles patriarcales que persisten hasta hoy en el aula.

Ante este panorama, donde la comunidad docente a menudo se resiste a las nuevas exigencias de la NEM, sintiendo que superan sus capacidades y recursos, la teoría de la decolonialidad se presenta como una alternativa crítica. Esta perspectiva, al cuestionar las estructuras de dominación (Grosfoguel, 2007) y proponer una “ecología de saberes” (Sousa Santos, 2014) que valore los conocimientos subyugados, abre la vía para que el docente se convierta en un agente activo de transformación.

Por lo tanto, el presente estudio busca analizar, desde una perspectiva crítica, si la teoría de la decolonialidad puede ser vista como una alternativa viable para dismantelar la colonialidad del género y alcanzar la igualdad sustantiva en el contexto de la NEM.

Justificación de la investigación

La investigación se centra en la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) bajo el marco de la teoría decolonial en el contexto de la educación primaria en Sahuayo, Michoacán. Su justificación se cimienta en la relevancia teórica, social y práctica del estudio.

Relevancia teórica

En el ámbito académico existe una necesidad crítica de pasar de la teorización de la decolonialidad a la *praxis educativa*. Si bien autores como Quijano (2000); Lugones (2008) y Dussel (1994), han establecido el andamiaje conceptual de la colonialidad del poder, del saber y del ser, el presente estudio busca tender un puente entre estos conceptos filosóficos y la realidad del aula mexicana. Se justifica, por tanto, como un esfuerzo por validar empíricamente la resistencia o asimilación de la Matriz Colonial del Poder (MCP) en un proceso de reforma educativa oficial, contribuyendo al diálogo entre la pedagogía crítica de Freire (1970) y las epistemologías del Sur (Santos, 2009).

Relevancia social y práctica

La adopción de la NEM representa el intento más reciente del Estado mexicano por dismantelar las estructuras educativas eurocéntricas. Sin embargo, su éxito depende de su aplicación efectiva en contextos específicos. Sahuayo, con su marcada identidad conservadora y su dinámica de alta migración, se convierte en un *laboratorio social* idóneo para diagnosticar los desafíos. Este trabajo ofrece un análisis situado que:

- Diagnostica la brecha entre el discurso oficial de la NEM y la realidad docente.

- Visibiliza las resistencias a la equidad de género, un tema central de la colonialidad del género.
- Proporciona insumos a la Secretaría de Educación Pública (SEP) y a las autoridades locales para diseñar estrategias de capacitación y apoyo que sean culturalmente pertinentes y que aborden la precariedad laboral como una barrera estructural a la decolonización.

Relevancia metodológica

El estudio se justifica por el empleo de un diseño cualitativo que prioriza la voz del docente (Braun y Clarke, 2006; Stake, 2005). Mediante entrevistas y observación, se evita la simplificación de los fenómenos a meras estadísticas, capturando la complejidad de la conciencia ingenua y la praxis en el aula, elementos esenciales para el pensamiento decolonial y la investigación crítica (Fals Borda, 1987).

Marco teórico

El presente estudio se fundamenta en el pensamiento decolonial, una corriente crítica que cuestiona la continuidad de los patrones de poder generados a partir de la expansión europea. Este marco teórico es esencial para comprender la persistencia de las desigualdades en el ámbito educativo, particularmente en relación con el género. Históricamente, la mujer ha sido relegada al ámbito de lo privado y borrada de la esfera pública, de los libros de texto y de las epistemologías del conocimiento. Esta invisibilización, sostenida por un sistema modernizador, capitalista, patriarcal, racista y clasista, es la raíz de la lucha incansable por alcanzar la igualdad de género.

Origen colonial de la desigualdad: el mito fundacional de 1492

Para comprender la estructura de la desigualdad de género y la violencia tal como se conocen hoy, es imperativo remontarse al origen

de la Modernidad. Enrique Dussel (1994) sitúa este origen en 1492, evento que denomina el “encubrimiento del otro” y no el “descubrimiento de América”. Argumenta que la invasión europea no “descubrió” al Otro como diferente, sino que lo “en-cubrió” como idéntico o subordinado a la categoría de lo “Mismo” que Europa ya representaba. Este encubrimiento marca el “nacimiento” de la Modernidad, la configuración de un mito de violencia sacrificial y el inicio del proceso de invisibilización de lo no-europeo. Las formas de opresión preexistentes en Europa se trasladaron y se intensificaron sobre los pueblos originarios. En este proceso, incluso los hombres fueron sometidos a un trato que Ochoa (2014), describe como una “feminización,” un mecanismo de opresión que despojó a los sujetos colonizados de su posición de poder dentro de la lógica colonial.

La matriz colonial del poder (MCP) y sus dimensiones

El sistema de dominación y opresión que emana de 1492 se articula a través de lo que Aníbal Quijano (2000), denominó la colonialidad del Poder, un patrón de dominación global que estructura el sistema-mundo moderno/capitalista desde el siglo XVI (Quintero, 2020). Este patrón se manifiesta en tres dimensiones fundamentales, cruciales para entender el contexto de la docencia en la NEM:

- **Colonialidad del poder:** impone jerarquías raciales, sociales, de género y de clase para mantener el control y la explotación capitalista.
- **Colonialidad del saber:** impone y naturaliza el conocimiento eurocéntrico (principalmente el científico positivista) como única forma válida, minimizando e invisibilizando los saberes de las culturas subordinadas, como los de mujeres y pueblos originarios.
- **Colonialidad del ser:** refiere al proceso por el cual los grupos dominados interiorizan su posición subordinada y suponen

la superioridad de la raza y cultura europea, ubicándose en el “plano del no ser” (Lugones, 2008).

La crítica fundamental a Quijano es desarrollada por María Lugones, quien introduce el concepto de la Colonialidad del Género. Lugones (2008), define esta colonialidad como un análisis de la “opresión de género racializada y capitalista” que surge de una compleja interacción de sistemas generizantes, racializantes y económicos. Ella sostiene que la crítica de Quijano ignora la dimensión de género que implicó la domesticación de las mujeres no-europeas y su relegación al ámbito privado.

Lugones (2008) enfatiza que “la raza no es ni más mítica ni más ficticia que el género, ambos son ficciones poderosas” (p. 94). El feminismo decolonial, entonces, se alza como “la toma de conciencia de un sistema de género basado en la dicotomía humano/no-humano y la reducción de personas y la naturaleza a meras “cosas sin género” (Lugones, 2012, pp. 135–136).

La decolonialidad como alternativa y praxis en la NEM

La Nueva Escuela Mexicana (NEM), al incluir el eje articulador de Igualdad de Género en su Plan de Estudio (SEP, 2022), propone explícitamente una transformación para “no reproducir los modelos y patrones de desigualdad, violencia y discriminación hacia las niñas y adolescentes” (p. 106). Esto implica un proyecto de decolonización que se opone directamente a la modernidad colonizadora.

La teoría decolonial, por tanto, se presenta como una alternativa para alcanzar la igualdad de género al cuestionar los patrones de poder y las estructuras de dominación que la sostienen.

La decolonialidad en la práctica, especialmente en el contexto educativo, requiere una transformación integral que va más allá del sistema escolar (Grosfoguel, 2007). Este proyecto implica:

- Descolonizar el conocimiento. Cuestionar la hegemonía eurocéntrica y promover un diálogo intercultural de saberes entre todos los grupos (mujeres, indígenas, afroamericanos, diversidad sexual), sin imponer jerarquías.
- Destruir jerarquías sociales. Eliminar las formas de discriminación y opresión basadas en la raza, género, clase y sexualidad.
- Transformar el sistema. Abordar los modelos capitalistas y sexistas de desarrollo para establecer mecanismos justos y equitativos.
- Cambiar las subjetividades e identidades. Sanar las heridas coloniales y construir formas de ser y relacionarse basadas en el respeto y la diversidad.

Esta praxis se articula con las Epistemologías del Sur propuestas por Boaventura de Sousa Santos (2014), que buscan descolonizar los saberes desde las realidades de las mujeres y otros grupos oprimidos. Ello se logra mediante:

- Rescatar saberes subyugados: valorizar los conocimientos olvidados por la epistemología occidental.
- Denunciar el “pensamiento abismal”: exponer la lógica que divide el mundo entre lo “verdadero” (el lado de acá, moderno) y lo “falso” (el lado de allá, tradicional), haciendo no existente todo lo que se encuentra en este último.
- Promover la “ecología de saberes”: crear un espacio de coexistencia y enriquecimiento mutuo entre el conocimiento científico y otros saberes, reconociendo la pluralidad epistémica.
- Fortalecer la educación para la emancipación: valorar los saberes que empoderan a los grupos oprimidos (mujeres, niñas, adolescentes) para que representen el mundo desde sus propias experiencias.

- Descolonizar el pensamiento: cuestionar los marcos conceptuales eurocéntricos y proponer nuevas formas de pensar y conocer desde las experiencias del Sur global.

Método

El presente estudio tiene como propósito abordar la problemática central de la desigualdad de género y la viabilidad de la teoría de la decolonialidad en la práctica docente, lo cual requiere una inmersión profunda en las experiencias y percepciones de la comunidad educativa.

Enfoque y diseño

Se adoptó un enfoque cualitativo con un alcance interpretativo-descriptivo (Creswell, 2014), lo cual permite comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de las y los participantes. Este enfoque es crucial para desentrañar las capas de la colonialidad del género y las resistencias al cambio en el aula. El diseño se enmarca en un estudio de caso colectivo (Stake, 2005), centrado en las dinámicas de cuatro escuelas primarias específicas en el municipio de Sahuayo, Michoacán.

Participantes y unidades de análisis

La unidad de análisis principal fue la práctica docente en su contexto cotidiano, observada directamente en el aula.

Se utilizó un muestreo no probabilístico intencional o por conveniencia, seleccionando a docentes que estuvieran activamente involucrados en la implementación de la NEM. La muestra total estuvo compuesta por veinticinco integrantes de la comunidad docente de las cuatro escuelas primarias. La distribución por género fue la siguiente:

- Mujeres: 18 (72%)
- Hombres: 7 (28%)

La participación de un mayor número de docentes mujeres (72% de la muestra) se justifica por su predominancia en el nivel educativo de primaria y su rol central en la reproducción o deconstrucción de la colonialidad del género en el espacio escolar.

Procedimiento e instrumentos

Para obtener una triangulación de la información, se emplearon dos técnicas fundamentales de recolección de datos, consideradas las más adecuadas para la investigación cualitativa (Taylor y Bogdan, 1996):

- Observación no participante de la práctica docente. Se realizaron registros detallados de las interacciones en el aula, el uso de recursos didácticos, los lenguajes utilizados y las dinámicas de poder entre estudiantes y entre el docente y el alumnado. El foco de la observación fue identificar la reproducción de roles estereotipados y la manifestación de la colonialidad del género en la cotidianidad pedagógica.
- Entrevistas semiestructuradas a profundidad. Se diseñó una guía temática orientada a explorar las percepciones de los docentes respecto a: a) la comprensión de la teoría de la de-colonialidad; b) su viabilidad como herramienta para reducir las brechas de desigualdad de género; y c) las barreras institucionales y subjetivas que impiden la transformación.

Análisis de datos

Los datos recopilados a través de las observaciones y transcripciones de las entrevistas fueron sometidos a un Análisis Temático

(Braun y Clarke, 2006). Este proceso implicó la codificación abierta, la identificación de categorías emergentes (como la resistencia docente, la complejidad conceptual y la precarización laboral) y la posterior vinculación de estas categorías con los ejes teóricos de la colonialidad del poder, del saber y del género. El análisis buscó determinar si, desde la experiencia subjetiva del docente, la decolonialidad constituye una alternativa emancipadora o si, por el contrario, se mantienen los mecanismos de reproducción de la desigualdad.

Resultados

El análisis exhaustivo de los datos cualitativos, obtenidos a través de la observación y las entrevistas, reveló una brecha significativa entre los principios teóricos de la NEM y su implementación práctica en las escuelas de Sahuayo. Los hallazgos se agrupan en dos temas principales: la percepción y resistencia a la decolonialidad, y la persistencia de la colonialidad en el género.

Percepción de la decolonialidad y la colonialidad del saber

La mayoría de los docentes (92%) reconocen la decolonialidad como un concepto clave, entendiéndola intuitivamente como la necesidad de educar desde la cultura y experiencia de los estudiantes. Sin embargo, esta comprensión teórica se traduce en frustración y resistencia en la práctica, argumentando barreras en tres niveles: complejidad teórica y falta de apoyo institucional; contexto laboral adverso y la emancipación docente; y desarticulación con la comunidad y conciencia ingenua. Estos niveles se describen a continuación.

Complejidad teórica y falta de apoyo institucional

La decolonialidad se percibe como una teoría densa, difícil de comprender y aplicar sin la capacitación adecuada ni materiales concretos. Esto genera un sentimiento de abandono y la necesidad de des-

cifrar el modelo por sí mismos, lo que es un síntoma de cómo la colonialidad del saber (Quijano, 2000; Grosfoguel, 2007), deslegitima el saber local del docente frente al conocimiento “válido” impuesto desde la metrópoli.

Nos dieron los libros y nos dijeron ‘apliquen la decolonialidad’. Pero nadie nos explicó cómo se lleva eso al plan de clase de un niño de siete años. Es un concepto complejo, es como si nos hubieran arrojado un libro de filosofía sin un manual de uso. (Docente Entrevistado D7, hombre, 45 años)

Contexto laboral adverso y la emancipación docente

Los participantes argumentan que para decolonizar la educación es imperativo decolonizar primero sus propias condiciones laborales. Esta lucha por un salario digno y una carga de trabajo justa es percibida como una condición *sine qua non* para que los ideales de la NEM se hagan realidad, alineándose con el principio freiriano de que la liberación educativa requiere un proceso colectivo (Freire, 1970).

Me hablan de transformar la sociedad desde el aula, de romper con el sistema capitalista y patriarcal, pero ¿cómo lo hago si no puedo transformar mi propia realidad? Trabajo doble turno, mi salario no me alcanza y tengo que planear una reforma compleja sola. Primero que nos paguen lo justo, eso sería el primer acto decolonial. (Docente Entrevistada M12, mujer, 51 años)

Desarticulación con la comunidad y conciencia ingenua

La NEM enfrenta una desconexión crítica entre la escuela y el entorno social. Los docentes señalan que los padres y las redes sociales refuerzan prácticas y valores coloniales, dificultando el trabajo de

equidad. El profesorado adopta una “conciencia ingenua” culpando a los padres, sin reconocer que el problema, retomando a Freire (1970), es estructural y requiere un diálogo horizontal y conjunto con la comunidad.

Yo trato de cambiar las ideas de los roles en clase, pero los niños llegan con la idea de casa. Los papás te dicen que ‘la niña debe lavar y el niño debe ser fuerte, como siempre ha sido’. Es una batalla cultural que la escuela sola no va a ganar. (Docente Entrevistada M4, mujer, 32 años).

Desafíos para la igualdad de género: persistencia de la colonialidad

Los hallazgos demuestran que las estructuras de dominación persisten tanto en la práctica pedagógica como en el entorno laboral docente, tal se describe en los siguientes puntos.

Reproducción de roles en el aula

La observación reveló la persistencia de roles tradicionales. Durante las tareas de limpieza o mantenimiento del aula, el 90% de las veces se asignaba a las niñas la responsabilidad del orden de materiales y la limpieza ligera, mientras que a los niños se les pedía mover sillas, cargar cajas o tareas “pesadas,” sin intervención de la maestra para generar roles mixtos. Este fenómeno es una manifestación directa de la colonialidad del género (Lugones, 2008), que es la “opresión de género racializada y capitalista” impuesta por el sistema colonial.

“Cuando falta el maestro de educación física, casi siempre se pide a las maestras que cuiden el recreo. Pero si un lavabo se descompone, el director espera que un maestro, un varón, lo revise. Es automático, no lo piensan” (Docente Entrevistado D19, hombre, 38 años).

Cultura conservadora y colonialidad del ser

La comunidad de Sahuayo fue descrita unánimemente como “sumamente conservadora y religiosa”, lo que refuerza una visión de jerarquía social y familiar. La glorificación de la invasión colonizadora en festividades locales y la primacía de los roles de género tradicionales perpetúan la colonialidad del ser (Quijano, 2000; Maldonado-Torres, 2007), que impacta directamente en la identidad de los estudiantes y mantiene a las mujeres en un “plano del no ser” (Lugones, 2008).

Economía limitada, migración e interseccionalidad

La alta migración de hombres a Estados Unidos impone una doble o triple jornada laboral a las mujeres que se quedan a cargo de los hogares y a menudo deben suplir el ingreso económico. Esta carga les impide participar activamente en las actividades educativas propuestas por la NEM. Esta situación es una manifestación de la interseccionalidad bajo el lente decolonial (Lugones, 2008), donde la opresión de género se agrava por la precariedad económica.

La NEM pide diálogo constante con los padres, pero las madres simplemente no tienen tiempo. No es que no quieran venir, es que tienen que trabajar y cuidar todo. La economía precaria es un obstáculo invisible para la equidad que quieren lograr. (Docente Entrevistada M22, mujer, 55 años)

Discriminación en el entorno laboral docente

La observación en una de las escuelas (Escuela C) reveló la exclusión de una profesora por parte de sus colegas masculinos en las reuniones de planificación, siendo su voz minimizada. Este hallazgo demuestra que las desigualdades de género permean el ambiente labo-

ral y las dinámicas de poder interno, revelando que la decolonialidad se queda en un plano meramente teórico incluso entre quienes deben promoverla.

Para que los principios de la NEM y la decolonización sean efectivos, se requiere más que un simple cambio metodológico. Dussel (1994), enfatiza que la transformación debe ser también cognitiva, política y social. Este caso de discriminación revela que las estructuras de poder y los prejuicios de género siguen profundamente arraigados, lo que impide una decolonización auténtica.

Discusión

La confrontación de los hallazgos en Sahuayo con el andamiaje teórico de la decolonialidad y el pensamiento de Freire (1970), revela que la implementación de la NEM es obstaculizada por la persistencia de la Matriz Colonial del Poder (MCP) en sus tres dimensiones.

Hallazgos en las tres dimensiones del MCP

Respecto a la colonialidad del saber, la frustración docente ante la complejidad conceptual y la falta de apoyo material y directivo confirma la tesis de Grosfoguel (2007). La resistencia no es al cambio en sí mismo, sino a una reforma que se percibe como una nueva imposición jerárquica. La NEM pide un “diálogo de saberes” (Sousa Santos, 2014), pero la práctica solo entrega una “imposición de saber,” lo que refuerza la colonialidad que busca combatir, deslegitimando el saber local del docente y su capacidad de codiseño.

En cuanto a la colonialidad del género, los resultados son contundentes al confirmar la conceptualización de Lugones (2008). La reproducción de roles estereotipados en el aula y, más aún, la exclusión laboral de la docente por sus colegas varones, demuestran que el patriarcado colonial opera simultáneamente en la esfera educativa (moldeando identidades) y en la esfera laboral (perpetuando la desigualdad de poder entre el profesorado). La persistencia de estas prác-

ticas subraya que la decolonialidad se diluye al enfrentar la inercia de la institución educativa, donde las estructuras jerárquicas coloniales siguen activas.

La colonialidad del ser y del poder se manifiesta a través de los factores contextuales. La cultura conservadora de Sahuayo y la precariedad económica generada por la migración actúan como fuerzas centrífugas que refuerzan la exclusión. El análisis de la doble jornada laboral de las madres a través de la interseccionalidad (Lugones, 2008) demuestra el límite de la escuela: un cambio educativo no puede ser efectivo si no viene acompañado de políticas que combatan las desigualdades económicas y sociales que precarizan la vida de la comunidad. La lucha por dignificar las condiciones laborales del profesorado es, de hecho, un acto decolonial que busca romper con la colonialidad del poder institucional, vista por los docentes como la condición necesaria para poder ser verdaderos agentes de cambio en el aula.

El Desafío epistémico de la NEM y el género

El nuevo modelo educativo de la NEM representa un cambio hacia una educación humanista, centrada en la comunidad, que prioriza la pertinencia cultural y la transformación social. Sin embargo, la inercia institucional y pedagógica, profundamente arraigada en siglos de matrices de poder colonial y patriarcal, a menudo se resiste a los intentos de cambio sistémico, particularmente en lo que respecta al género. El desafío no es simplemente incluir a las mujeres o incorporar temas de género, sino deconstruir fundamentalmente los cimientos epistémicos que normalizan la desigualdad.

En este sentido, este estudio postula que la decolonialidad proporciona el aparato teórico y metodológico necesario para abordar este problema de fondo, ofreciendo una alternativa viable al feminismo liberal y eurocéntrico, que a menudo no logra dar cuenta de las opresiones interseccionales en contextos regionales como Sahuayo. Finalmente, la resistencia docente y la “conciencia ingenua” (Freire, 1970),

revelan que la decolonización solo puede ser alcanzada mediante la praxis colectiva. La NEM al ser percibida como un proyecto impuesto, fracasa en su llamado a la colaboración.

Conclusiones

A partir de la observación y las entrevistas a docentes del municipio de Sahuayo, Michoacán, se concluye que la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y la teoría de la decolonialidad enfrenta un complejo panorama. Si bien la decolonialidad representa, en el plano teórico, una alternativa viable para alcanzar la igualdad de género, los hallazgos de este estudio revelan que su aplicación práctica se ve obstaculizada por múltiples factores.

La investigación demuestra que la decolonialidad se queda en un plano meramente conceptual para la planta docente. La colonialidad del saber se manifiesta en la resistencia a adoptar un modelo educativo que desafía los conocimientos eurocéntricos tradicionales, lo que dificulta el codiseño y la contextualización que propone la NEM. Además, la colonialidad del ser y del poder se reproduce en el ambiente escolar y en la comunidad.

Las desigualdades de género persisten en el aula a través de la asignación de roles estereotipados y la exclusión de las niñas en actividades, situación agravada por el contexto social conservador de Sahuayo, que refuerza una visión jerárquica y patriarcal.

En suma, la decolonialidad es una alternativa prometedora, pero insuficiente por sí misma. Los resultados subrayan que, para lograr la igualdad de género y los objetivos de la NEM, se requiere una transformación integral que vaya más allá del aula. Es necesario que se reconozcan las condiciones laborales precarias de los docentes, se promueva un diálogo horizontal con las familias y la comunidad, y que las políticas educativas se acompañen de políticas estructurales que combatan las desigualdades económicas y sociales.

La decolonialidad no es simplemente un ejercicio teórico; es un compromiso orientado a la acción con el proyecto político y epistémico de la liberación genuina. Al implementar una lente feminista decolonial dentro de la NEM, este estudio busca transformar la realidad educativa en Sahuayo de una que reproduce pasivamente las jerarquías de género coloniales a una que cultiva activamente formas localizadas, interseccionales y liberadoras de equidad de género. Por lo tanto, el marco decolonial se propone como la alternativa más rigurosa y pertinente para lograr un cambio social duradero y profundo a través de la educación mexicana.

Finalmente, este estudio sugiere que la decolonización no es un proceso que pueda ser impuesto, sino que debe ser una *praxis* colectiva. Como lo han señalado teóricos como Dussel (1994); Lugones (2008); Quijano (2000) y Grosfoguel (2007), para que la decolonización del género, del poder y del ser sea una realidad, se requiere un cambio cognitivo profundo que desafíe las categorías y marcos eurocéntricos, actuando de manera consciente y organizada desde las experiencias de las comunidades.

Referencias

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Coronado, V. (2004). *El giro decolonial: Crónicas de un debate en curso*. Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Dussel, E. (1977). *Filosofía de la liberación*. Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, E. (1994). 1492: *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. UMSA, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Plural Editores.
- Escobar, A. (2007). Worlds and knowledges otherwise: The Latin American modernity/coloniality research program. *Cultural Studies*, 21(2-3), 179–219. <https://doi.org/10.1080/09502380601162506>
- Fals Borda, O. (1987). Investigación participativa y praxis. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 3(9), 24–40.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Grosfoguel, R. (2007a). El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel, (comps.). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 17–48). Siglo del Hombre Editores.
- Grosfoguel, R. (2007b). Hacia un pluriversalismo transmoderno decolonial. *Tabula Rasa*, (7), 199–218.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, (9), 73–101.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel, (comps.). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127–167). Siglo del Hombre Editores.

- Mignolo, W. D. (2005). *La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa Editorial.
- Ochoa Muñoz, K. (2014). El debate sobre las y los amerindios: Entre el discurso de la bestialización, la feminización y la racialización. *El Cotidiano*, (184), 13–22.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander, (ed.). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201–246). CLACSO.
- Quintero, P. (2020). Notas sobre la teoría de la colonialidad del poder y la estructuración de la sociedad en América Latina. *Papeles de Trabajo*, (19), 1–15. <https://doi.org/10.35305/revista.voi19.122>
- Ríos, A. L. (2019). *Descolonialidad y pedagogías críticas en América Latina*. CLACSO.
- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI Editores; CLACSO.
- Santos, B. de S. (2014). Más allá del pensamiento abismal: De las líneas globales a una ecología de saberes. En B. de S. Santos, & M. P. Meneses, (eds.). *Epistemologías del Sur* (pp. 21–68). Ediciones Akal.
- Santos, B. de S., & Meneses, M. P. (2014). *Epistemologías del Sur*. Ediciones Akal.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. *Diario Oficial de la Federación*. <https://n9.cl/rtkyc>
- Segato, R. L. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia: Ensayos sobre género entre la colonialidad y la globalización*. Prometeo Libros.
- Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? En C. Nelson, & L. Grossberg, (eds.). *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271–313). University of Illinois Press.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tlostanova, M. V. (2017). *Gender, knowledge, and creative imagination: Decolonizing feminism*. Routledge.
- Vázquez, S. (2012). *Decolonialidad y pensamiento en América Latina*. Editorial Gedisa.
- Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unos estudios culturales sin saber? Colonialidad, poder y conocimiento. *Tabula Rasa*, (7), 99–122.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer: El sujeto y su pensamiento en el paradigma de la complejidad*. Anthropos Editorial.

María del Refugio Ramírez Fernández

Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo | Sahuayo | Michoacán
| México

<https://orcid.org/0000-0002-9042-6149>
mrramirez@ucemich.edu.mx

Decoloniality as an Alternative for Gender Equality in the NEM: A Study in Sahuayo

Abstract

This paper addresses the central challenge faced by the teaching community in Michoacán when implementing the Gender Equality axis within the framework of the New Mexican School (NEM). The initiative for contextualized co-design clashes with structural inequality, inherited from a modern, capitalist, and patriarchal system that historically invisibilizes women. The main objective is to critically analyze whether decoloniality theory offers a viable alternative for achieving gender equality in this educational context. The study employed a qualitative methodology, based on observation and interviews with twenty-five teachers from primary schools in Sahuayo, Michoacán, to understand their resistance and experiences. The theoretical foundation is anchored in the decolonial thought of Dussel, Lugones, Quijano, and Sousa Santos, essential for unraveling the coloniality of power, knowledge, and gender in the classroom. The Results indicate a profound gap between theory and practice: decoloniality is perceived as a complex concept lacking practical support. The coloniality of gender persists in the classroom through the reproduction of stereotypical roles and workplace discrimination among colleagues. Furthermore, the coloniality of being is reinforced by the conservative social context and the community's precarious economy. Concluded that decoloniality is a promising, yet insufficient, alternative on its own. For the NEM to achieve its gender equality goals, a comprehensive systemic transformation is required that transcends the school setting. It is essential to promote a deep cognitive and political change that recognizes teachers' working conditions and fosters a collective praxis that challenges Eurocentric categories from within the educational community.

Keywords: Colonialism; Gender Equality; Educational Policy; Teaching Methods; Decolonization.

Decolonialidade como Alternativa para a Igualdade de Gênero na NEM: Um Estudo em Sahuayo

Resumo

O estudo aborda o desafio da comunidade docente de Sahuayo, Michoacán, ao implementar o eixo de Igualdade de Gênero no marco da Nueva Escuela Mexicana (NEM). O codesign contextualizado confronta-se com a desigualdade estrutural herdada de um sistema moderno, capitalista e patriarcal que historicamente invisibilizou as mulheres. O objetivo é analisar, sob uma perspectiva crítica, se a decolonialidade é uma alternativa para a igualdade de gênero nesse contexto educativo. O método qualitativo, baseado em observação e entrevistas com vinte e cinco professoras(es) de escolas primárias em Sahuayo, foi utilizado para compreender suas resistências e experiências. A fundamentação teórica é o pensamento decolonial de Dussel, Lugones, Quijano e Sousa Santos, essencial para desvendar a colonialidade do poder, do saber, do ser e do gênero em sala de aula. Os resultados apontam uma profunda lacuna entre a teoria e a prática: a decolonialidade é percebida como um conceito complexo sem suporte prático. A colonialidade do gênero persiste na sala de aula por meio da reprodução de papéis estereotipados e da discriminação laboral entre colegas. A colonialidade do ser é reforçada pelo contexto social conservador e pela economia precária da comunidade. Conclui-se que a decolonialidade é uma alternativa promissora, mas insuficiente por si só. Para que a NEM alcance seus objetivos de igualdade de gênero, é necessária uma transformação sistêmica integral que ultrapasse o âmbito escolar. Isso implica promover uma mudança cognitiva e política que reconheça as condições de trabalho do professorado, fomente a práxis coletiva e desafie as categorias eurocêntricas a partir da comunidade educativa. Palavras-chave: Colonialismo; Igualdade de gênero; Política educacional; Métodos de ensino; Decolonialidade.