

## La inclusión del patrimonio cultural de México a través de las pedagogías propias de los pueblos originarios como valores compartidos en los programas de formación docente

325

### The inclusion of Mexican cultural heritage through the pedagogies of indigenous peoples as shared values in teacher training programs

Graciela Herrera Labra y María de Jesús Salazar Muro

Universidad Pedagógica Nacional y UNAM, México, gherrera@upn.mx

#### Resumen

El artículo tiene como finalidad justificar por qué es importante *incluir* las pedagogías propias de los pueblos originarios en los programas de formación docente de educación básica a nivel nacional, como valores compartidos de su patrimonio cultural tangible e intangible. Este patrimonio cultural es el pilar histórico de México, que por supuesto no se encuentra sólo en los pueblos originarios, sino que responde a un proceso histórico social determinado de la nación y que, a pesar de la conquista europea, siguió prevaleciendo en las pedagogías y valores propios de los pueblos originarios.

Proponemos cristalizar estos patrimonios culturales de los pueblos originarios para ser considerados como pedagogías propias en los programas de formación docente y desde este campo de formación compartir los valores culturales a través de sus saberes, sabidurías y prácticas culturales que han prevalecido a lo largo de la historia y que den cuenta en los planes y programas de estudio con igualdad y equidad cultural en el Sistema Educativo Nacional. Asimismo, se exponen los procesos de contradicción que los pueblos originarios han vivido y han asumido a lo largo de las políticas educativas dirigidas a la educación indígena. Finalmente, se plantean algunas consideraciones para estos programas de formación docente

#### Palabras claves:

Inclusión, pueblos originarios, pedagogías propias, epistemologías indígenas, diálogo de saberes, patrimonio cultural, buen vivir y vivir bien.

#### Abstract

The purpose of the article is to justify why it is important to include the pedagogies of native peoples in teacher education programs of basic education at the national level, as shared values of their tangible and intangible cultural heritage. This cultural heritage is the historical pillar of Mexico, which of course is not found only in the original peoples, but responds to a determined social historical process of the nation and that, in spite of the European conquest, continued to prevail in the pedagogies and values of the original peoples.

We propose to crystallize these cultural patrimonies of native peoples to be considered as their own pedagogies in teacher training programs and from this field of formation to share cultural values through their knowledge, wisdom and cultural practices that have prevailed throughout history. and that account in the plans and programs of study with equality and cultural equity in the National Educational System. Likewise, the processes of contradiction that indigenous peoples have lived and have assumed throughout educational policies aimed at indigenous education are exposed. Finally, some considerations are raised for these teacher training programs.

**Keywords:** Inclusion, indigenous peoples, indigenous pedagogies, indigenous epistemologies, dialogue of knowledge, cultural heritage, good living and good living.

## 1. Introducción

Llamamos *pedagogías propias* a aquellas prácticas educativas y a sus procesos que se derivan de las situaciones de socialización por la que pasan los niños y las niñas indígenas y que dan cuenta de una forma culturalmente diferenciada de cómo acercarse a los procesos de educación comunitarias, a las formas de acercarse al conocimiento y al aprendizaje en sus vidas comunitarias, pero no por ser diferenciadas tienen que ser excluyentes en un contexto educativo escolarizado, donde la diversidad cultural y lingüística responden a un proceso históricamente condicionado y determinado.

Cuando hablamos de la diversidad cultural y lingüística estamos haciendo referencia a un patrimonio cultural intangible que se sostiene a partir de creencias, saberes, sabidurías, mitos, ritos, leyenda, entre otros; es decir, por una cosmovisión que se contextualiza a partir de una cosmografía<sup>1</sup> y; es desde este patrimonio cultural intangible que el presente artículo tratará de recuperar las pedagogías propias de los pueblos originarios.

Hablar de *pedagogías propias* nos permite entrar en un diálogo de saberes, en la medida que se aborda la complejidad de los procesos pedagógicos en dos o más lógicas de organización y abstracción diferenciadas, pero

que tienen que ser incluyentes en la educación escolarizada.

Como un primer momento de reflexión nos hacemos las siguientes interrogantes:

¿Cómo reconocer los principios básicos de las pedagogías propias para que puedan ser incluidas en la educación escolarizada a partir del patrimonio cultural intangible?, ¿cómo poder incluir en la educación escolarizada los modos y formas de aprendizajes de los pueblos originarios, a través de un diálogo de saberes?, ¿cuáles son esas formas propias de conocer y enseñar en estos ámbitos específicos? y ¿cómo abordar los saberes comunitarios cotidianos que se desprenden de prácticas sociales de los pueblos originarios en la educación escolarizada y que están respaldados por el patrimonio cultural?

## 2. Principios básicos para incluir las pedagogías propias de los pueblos originarios en programas de formación docente.

Con estas interrogantes como punto de partida, podemos decir que la educación comunitaria de los pueblos originarios de acuerdo a su lengua y su cultura forman parte de un campo de estudio emergente desde la pedagogía con particularidades y especificidades que no deben ni deberían ser considerados en un mismo modelo de enseñanza-aprendizaje; porque las *pedagogías propias* de los pueblos originarios hacen referencia a otras concepciones de hombre, de

<sup>1</sup> La cosmografía se dirige a la territorialidad y ésta hace referencia a los espacios sagrados de la comunidad que pueden ser, cerros, lagos, piedras cascadas, cuevas etc.

sociedad y particularmente a otras formas de enseñanza-aprendizaje, en la medida que, representan el saber y conocimiento indígena y sus procesos educativos comunitarios desde las lógicas culturales de cada uno de estos pueblos originarios.

Asimismo, sabemos que como México, considerado por sus características sociales, culturales y lingüísticas, es país multicultural y plurilingüe, a los pueblos originarios no sólo los ubicamos en sus contextos georeferenciales en comunidades, pueblos o regiones, sino que existe mucha población en movimiento que se ignora o se diluye en los espacios educativos escolares nacionales y que no son registrados, percibidos y mucho menos considerados curricularmente con sus diferencias y particularidades. Para nuestro caso particular, en las aulas escolares. Esto se refleja en los planes y programas de formación y profesionalización para docentes, donde la formación docente se circunscribe a aulas homogéneas haciendo alusión a contenidos, didácticas generales y específicas pero entendidas y organizadas éstas por disciplinas, áreas, materias, etcétera pero no desde la diversidad cultural y lingüística propias de cada pueblo.

Lo anterior lo entendemos como principios básicos que consideramos necesarios para fundamentar y justificar desde dónde deben ser incluidas las pedagogías propias de los pueblos originarios en programas de formación docente.

Sabemos que desde la creación del artículo 3º Constitucional el derecho a la educación por parte del Estado es una obligación y aunque se ha tratado de responder a este derecho, en los hechos, los pueblos originarios han contado con una educación escolarizada desigual entendiendo que por su condición geopolítica muchas comunidades quedan aisladas y poco comunicadas con las ciudades o regiones urbanizadas, motivo por el cual el Estado ha dado respuestas con diferentes estrategias para hacerles llegar la educación escolarizada a muchas comunidades rurales y marginadas y, de esta manera responder al derecho a la educación.

Una de estas estrategias han sido a partir de modalidades educativas, que responden a características numéricas o de enclaves rurales, tales como: escuelas unitarias, aulas multigrado, internados indígenas, albergues escolares, sistema abierto, telesecundaria, educación a distancia, semi escolarizado, entre otras. Modalidades dirigidas a población rural e indígena y que atienden a la educación básica, media superior y superior.

Es importante destacar que si bien la educación escolarizada pretendía responder a este derecho constitucional se enfrentaba –por ignorancia, o por indolencia- con una desigualdad lingüística y cultural en varias comunidades monolingües en lengua indígena. A pesar de ello, como una alternativa a esta diversidad lingüística predominó la enseñanza bilingüe (lengua indígena y el español como segunda lengua, o la

lengua materna como vehículo hacia el español), sin embargo esta política educativa integracionista<sup>2</sup> arrastró el problema grave de aculturación<sup>3</sup>.

Con otras palabras, esta política educativa de integración pretendía en el fondo, de manera intencionada, que los pueblos originarios dejaran en el olvido sus creencias, saberes, símbolos, prácticas culturales, entre otros; con la finalidad de incorporarlos a los procesos de modernización e integración productiva a partir de una educación homogeneizante a la cultura nacional. Si bien esta política de integración se apoyó después de la Revolución Mexicana, a través del tiempo ha transitado por otras políticas educativas, pero, en el fondo sigue presente esta política educativa en los pueblos originarios, al grado de que en la escuela se prohibía el uso de la lengua indígena y se promovían valores culturales muy

occidentalizado<sup>4</sup>, lo que fue modificando una forma de vida, donde lo propio se iba perdiendo y se iba sustituyendo por lo ajeno, impactando evidentemente la tradición oral y con ello desdibujando la memoria colectiva y las prácticas culturales, a tal grado que se ha ido quedando en el olvido en algunos segmentos de la población originaria.

Sabemos que toda política educativa tiene políticas contestatarias –afortunadamente–, por lo que actualmente la educación institucionalizada mira el proceso histórico de los pueblos originarios y busca retribuir, compensar y/o reivindicar sus derechos como sujetos sociales civiles indígenas, a partir del reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y lingüística devolviéndoles el respeto a su cultura ancestral, a través de revitalizar, reconocer, revalorar la lengua y la cultura, pero no para que sigan en el modelo de vida prehispánico, sino como sujetos civiles y sociales con inclusión, en la medida que se les valore y reconozca con igualdad y equidad en el contexto político nacional. No debería extrañarnos que en México las diferencias –

<sup>2</sup> “La integración se concibe de manera multidimensional, es decir, que debe efectuarse en todos los planos socioeconómico (proletarización del indio); cambio social impuesto por las instituciones especializadas, introducción del sistema de mercado, emigración,[...]la integración cultural (por la aculturación, la castellanización)[...]” (Barré, Marie Chantal; 1982:43-44)

<sup>3</sup>“Para los partidarios del aculturalismo, el problema indio es un problema cultural. Existen dos culturas: una tradicional y otra moderna. El pretendido ‘retraso’ de las sociedades indias (en relación con cierto tipo de desarrollo) se debe únicamente a ese retraso cultural. La solución consistirá pues en el ‘cambio cultural’, llamado asimismo aculturación, que consiste en la adquisición por los indios de los rasgos de la sociedad dominante y la pérdida de los de la sociedad de origen, siguiendo un movimiento unilateral hacia la cultura llamada nacional” (Barré, Marie Chantal; 1982: 55).

<sup>4</sup> Por ejemplo muchas creencias en relación a la curación a través de las plantas fueron minimizadas y consideradas como prácticas culturales de ignorantes; el hablar su lengua los identificaba como indígenas los cuales eran vistos como sujetos ignorantes, tontos, mal vistos por la sociedad occidental, etc. Estas formas de ver al indígena fue generando un rechazo por la lengua y la cultura, al grado que los abuelos y padres cuidaban que a sus hijos y nietos no se les identificara ni se les discriminara por su condición como indígenas motivo por el cual se negaban a transmitir sus prácticas culturales y lengua originaria y a que en la escuela les hablaran en lengua indígena.

cultural, lingüística, religiosa- se conciben como amenaza. Tenemos una larga historia de negación de la diferencia, de la disidencia y proscripción de todo lo que “huela” a diversidad.

Aquí se hace especial énfasis en la educación escolar para los pueblos originarios. Acercarse a sus formas de educación comunitaria para incluir sus pedagogías, saberes y haceres propios en la educación escolarizada bilingüe intercultural y en la educación nacional.

La falta de programas de formación docente con esta perspectiva y en esta línea y campo de *Educación Comunitaria en contextos multiculturales y plurilingües*, así como en planes y programas de profesionalización docente a nivel nacional coloca a la Secretaría de Educación Pública (SEP) con un reto metodológico y epistemológico para especificar estilos de aprendizajes culturalmente diferenciados, como parte de los diferentes procesos lógicos de enseñanza y de aprendizaje que no plantea la didáctica convencional o las didácticas específicas por disciplina.

### 3. Enseñanza y Aprender

Es en esta dirección que los profesionales en formación como los son los estudiantes de la LEI, en la línea y campo de la *Educación Comunitaria*<sup>5</sup> necesitan investigar, construir y

proponer estrategias didácticas para aulas multiculturales y plurilingües que tengan como pilar y cimiento el *diálogo de saberes* como ruta metodológica para colocar problemáticas epistémicas desde dimensiones educativas propias y ajenas en el Sistema Educativo Nacional en todas sus modalidades educativas, en consideración de que México es un país históricamente determinado y condicionado por una diversidad cultural y lingüística.

Con la propuesta de inclusión lingüística y cultural, a través de una línea y campo de educación comunitaria que tome como objeto de estudios las pedagogías propias de los pueblos originarios en los programas de formación docente no se pretende cambiar unos por otros, o negar los “conocimientos científicos” que conforma el plan de estudio de educación básica, sino por el contrario, se busca que los programas de formación docentes investiguen, revisen y analicen las formas epistémicas de construir conocimientos de los pueblos originarios y que

---

nivel de licenciatura en Educación Indígena donde forma en la línea y campo de Educación Comunitaria. Esta línea está conformada por las siguientes materias: Educación comunitaria, Epistemologías indígenas, Experiencias de educación desde la comunidad, Pedagogías propias e interculturales, educación intercultural y diálogo de saberes. Campo Diseño de proyectos y propuestas educativas en contextos multiculturales, Educación en valores patrimoniales, Producción de materiales educativos en contextos de diversidad cultural, planeación educativa, entre otros cursos Además la UPN es una institución que actualmente depende de la SEP y que esta secretaría de educación debería recuperar a estos profesionales en la educación indígena abriéndoles un espacio laboral para empezar no sólo a incluir pedagogías propias de los pueblos originarios sino también a sus profesionales indígenas en los programas de formación docente a nivel nacional.

---

<sup>5</sup> Es importante destacar que la Universidad Pedagógica Nacional tiene un programa de profesionalización a

deriven en la definición, conceptualización y sistematización de las pedagogías propias congruentes entre lo que se concibe, se dice y lo que se hace. En otras palabras, se busca partir de sus saberes, sus formas de aprehender, formas de enseñar y de construir conocimientos como condición de aprendizajes para la inclusión de sujetos históricamente determinados por una lengua y una cultura diferenciada a la lengua nacional y por tener una población en movimiento a nivel nacional. Esa población en movimiento, forma parte de esos grupos que van, están, regresan a sus enclaves de origen, pero que forman parte de la población nacional y de las poblaciones universitarias como es el caso de la UPN.

Lo anterior requiere de entender y de reconocer, que los sujetos de pueblos originarios han construido y aprehendido sus *pedagogías propias* bajo ciertos **principios epistémicos** que tendrían que ser los cimientos de su formación escolarizada, es decir; habría que partir de las formas de enseñar y de aprehender de los pueblos originarios como una estrategia didáctica de inclusión en la educación escolarizada. Estos principios epistémicos van más allá de tomar en cuenta en los planes y programas de la educación básica sus saberes y prácticas culturales como una manera de hacer presente la diversidad cultural en la educación.

Los pueblos originarios han desarrollado procesos de inclusión y con algunas situaciones en contra, han sistematizado procesos y saberes

que incorporan de la sociedad mexicana en general en su vida cotidiana, pero han sabido preservar algunos procesos y conocimientos propios que por su eficiencia siguen vivos. ¿Por qué para los pueblos originarios procesos de inclusión y no para la sociedad nacional en su conjunto? Los mayores aprendizajes suelen gestarse en el contacto con otras realidades, por eso el diálogo intercultural, es tan esencial.

La inclusión implica el reconocimiento de sus pedagogías propias, en la medida que los sujetos culturalmente diferenciados son incluyentes con sus principios epistémicos en el proceso enseñanza-aprendizaje y ya no como sujetos receptores; sino como sujetos incluyentes a partir de sus propias formas y modos de enseñanza y aprendizaje que deben estar considerados como patrimonio cultural intangible. Esta inclusión implica trabajar la didáctica para aulas multiculturales, y hablar de que aulas multiculturales no va en el sentido de diferenciar a los “indígenas y no indígenas” porque se caería en una discriminación –aunque sea discriminación positiva- sino de que los docentes se identifiquen, tomen conciencia e identidad y diseñen sus estrategias didácticas considerando la diversidad cultural y lingüística en aquellos casos que se den como por ejemplo podríamos mencionar sólo algunas:

*La presencia:* Se está en el mundo también para presenciar y en esa presencia se aprende, se aprenden las conductas y actitudes de otros y de los mayores se presencian; presenciar no es

experimentar, y esa condición da el aprendizaje. Es necesario estar en el momento adecuado, por ello muchas veces los adultos hacen que se retiren, o en su contrario que los niños y las niñas asistan a presenciar un acto, una conducta, un hecho porque se sabe, que tendrán un aprendizaje significativo con ello, tal vez no sea inmediato, pero habrá uno y la presencia de ellos asegura que lo habrá.

*La escucha de la conseja:*

*El respeto a los mayores*

*La mirada atenta*

*Los procesos tácitos*

*La eficiencia por verificación:* Podríamos preguntarnos ¿por qué se siguen realizando sacrificios, rituales y curaciones que nuestros ancestros practicaban? La respuesta no sólo es porque nos las heredaron, la respuesta es porque éstas han demostrado, ser útiles, efectivas y eficientes. Porque han demostrado cada vez que se utilizan, su eficiencia.

*El autoconocimiento:* ¿Cómo sé que sé? ¿Por qué no sabemos que sabemos? ¿Por qué eso que sé no se considera saber?

*El acompañamiento:* Los procesos de aprendizaje comunitario no se dan solos, siempre existe un acompañante en ese proceso. Los adultos y los niños con sus pares sirven de acompañantes; esto es; sirven de tutores. Y como sabemos, el tutor es ese palito o rama que se pone a una pequeña planta que recién inicia el desarrollo, para apoyarlo en su crecimiento. El tutor (puede

ser el padre, otro adulto, un niño o niña) y va modificándose conforme se da el desarrollo y la madurez; llega el tiempo en que al sujeto se le retira el tutor, porque ya puede ir solo, sin ayuda; incluso puede tener funciones de acompañamiento también. El aprendizaje y la enseñanza no son individuales, sino colectivos y no están cronológicamente graduados, pero sí graduados socialmente. Este es un ejemplo de un patrimonio intangible

Generalmente los principios epistémicos en los pueblos originario se tramite a través de la tradición oral y ésta trasmisión se da a partir del hacer-haciendo y del ejemplo: Si la madre enseña a sus hijas hacer tortillas, ésta práctica muestra sistematización que se realiza día a día para aprender cómo hacerlas; lo que implica todo un proceso organizado; desde elegir el espacio de recolección, armar los atados, trasportar la leña, prender el fogón, -previamente- preparar el nixtamal, moler el nixtamal, curar el comal, hacer la tortilla, cuidar la tortilla, saber en que momento hacer una sólo vuelta a la tortilla, sacar la tortilla.

Asimismo, se enseña y se aprende la técnica para hacer la tortilla, que puede ser con una la palma de la mano, con toda la palma, con la prensa, con las dos manos, etcétera. Si bien todo esto implica saberes culturales como por ejemplo: acomodar bien la leña porque –se sabe que- si no lo hace bien cuando tenga hijos van a nacer mal. Otro saber: sí toda esta preparación la realiza enojada o triste, las

tortillas le van a salir mal o les puede hacer daño a las personas que se la coman. Otro más; sí se presenta un colibrí mientras están haciendo las tortillas, esto indica o se puede interpretar como una señal de aviso de que van a tener visitas y que tienen que hacer más tortillas, entre otras cosas. Estos saberes, prácticas culturales, símbolos culturales y creencias forman parte de la vida cotidiana de una familia y de una niña en proceso de crecimiento y desarrollo, donde ella está aprendiendo por acompañamiento, observando, jugando, imitando, haciendo; y tal vez otras niñas y niños presenciando. Y donde su saber-hacer lo está ejercitando a partir de la reflexión, el análisis y la síntesis desde cualquier forma que esté aprendiendo.

Si además de lo anterior las niñas están aprendiendo a valorar cantidades, texturas, formas no sólo de un saber sino de varios saberes; por ejemplo: con la leña, reconocen los diferentes tipos de árboles; cuáles son los troncos que sirven para el fogón para tortillas, cuáles para comidas que se requieren en rituales, cuáles para cocer otras comidas en hornos de barro, entre otros que habría que especificar más; cómo cuidar y acomodar la leña por varios meses, cómo curar el comal de barro, qué hacer con las cenizas, entre otros. Y también, cómo estos saberes pasan de generación en generación y se van transformando, en relación al acceso a los servicios como el gas o la luz; los utensilios

nuevos y herramientas y otras transformaciones físicas que se viven permanentemente.

Estas formas de enseñanza y aprendizaje no forman parte del concepto de didáctica escolarizado, a pesar de que los principios epistémicos de ambas estrategias responden a dos lógicas de enseñanza y aprendizaje diferenciadas, lo que **no** implica necesariamente exclusión; sin embargo la escuela ha establecidos principios básicos estandarizados de conducta y de aprendizaje que **sí** implican exclusión de las pedagogías propias. Esto lo podemos precisar con la siguiente explicación:

En los principios epistémicos de los pueblos originarios el aprendizaje se da por acompañamiento es decir, siempre hay uno que enseña, generalmente es alguien de mayor edad (abuelos, padres, tíos, hermanos, otros) y otro que aprende que es de menor experiencia, en este contexto, el proceso va siempre acompañado por alguien que en la práctica ya aprendió lo que enseña. En la educación escolarizada el acompañamiento lo entendemos a través del docente quien enseña aunque su forma de enseñar es a través de una explicación tal vez oral.

Cuando ponemos frente a frente estas formas de enseñanza y aprendizaje implican dos posturas opuestas en la medida que, cuando un niño culturalmente diferenciado aprendió por acompañamiento y lo quiere llevar a cabo en la escuela va contra los principios de conducta



escolarizada porque su trabajo debe ser individual para que su aprendizaje se legitime con una evaluación individual y una calificación; no está permitido observar –en clase– al otro, si se le ve observando, imitando, viendo a otros. Si realiza esta situación de “ayuda o guía”, se le estigmatiza como copión, inseguro y en algunos extremos hasta lo etiquetan de burro y tonto.

Ante este proceso de aprendizaje escolarizado el estudiante de origen indígena, entra en un proceso de contradicción con dos parámetros de valores de enseñanza, donde, por un lado, el aprendizaje por acompañamiento tiene que ser desaprendidos y sustituido por un aprendizaje individual y con contenidos que la más de las veces, no le encuentra sentido a su vida cotidiana. Es aquí donde consideramos necesario que los valores culturales sean compartidos con equidad e igualdad

Por poner otro ejemplo:

Aprender sin saber para qué el concepto de ángulo, la raíz cuadrada, los quebrados, los tiempos subjuntivos de los verbos, la taxonomías (vertebrados, invertebrados, mamíferos, ovíparos, etc.), la clasificación de las plantas (sin flor, con flor, helechos, etc.), entre otros; sin referencias culturales concretas, sin recursos naturales propios y sin objetivo social o cultural real.

Es importante aclarar que no estamos en contra de estos conocimientos (que están por la comunidad científica graduados,

sistematizados y dosificados), ni mucho menos restringir la formación escolarizada sólo a saberes comunitarios porque entonces estaríamos haciendo referencia a una política educativa relativista<sup>6</sup>, sino por el contrario; lo que estamos queriendo hacer evidente al escribir este artículo; es tratar a las políticas y prácticas de inclusión como una estrategia necesaria para establecer en igualdad de condiciones culturales y lingüísticas; los contenidos escolares y comunitarios y trabajar a través de un diálogo de saberes con equidad cultural a las dos formas – epistémicas– de construir el conocimiento; donde se incluya también las formas de enseñanza y aprendizaje, no sobreponiendo una sobre la otra, sino incluyendo sus formas de construcción, de aprendizaje y de acercamiento al conocimiento.

Desde la perspectiva del conocimientos científicos, para la cultura occidental, el conocimiento implica una relación entre el sujeto (S) que aprende y el objeto (O) que se estudia, S-O en esta relación, el sujeto se percibe como sujeto contemplativo frente a un conocimiento, ya sea escolar o comunitario, ya dado por la comunidad científica. En los procesos comunitarios de conocimiento, el sujeto interactúa con la

<sup>6</sup> Una “posición relativista que [sustenta] cierto tipo de multiculturalismo, a saber, una concepción según la cual la comprensión y el juicio de las acciones y de las creencias de los miembros de cada cultura debe hacerse por referencia a los criterios aceptables sólo por los miembros de la cultura” León Olivé (2012), *Multiculturalismo y pluralismo*, UNAM, México, 29.

madre tierra, la madre naturaleza y con el cosmos y esta interacción la hace de sujeto a sujeto S-S. Para los pueblos originarios las cosas no son vistas como “objetos” sino como entes que tienen vida, una piedra tiene vida y puede ser sagrada, un río tiene sus guardianes y causes determinados; y se requiere de entender sus mitos, ritos, símbolos, sus creencias, saberes, sabidurías que se tienen para conocerse, acercarse o meterse al río o tomar lo que del río se obtiene para un buen vivir. Aquí, otro concepto de vida fundamental: *El buen vivir. Asimismo este sería un patrimonio cultural intangible que tendría que ser valorado y aceptado en el ámbito educativo con valor curricular.*

El *buen vivir* en la organización de las comunidades, parte de un valor de vida diferente al valor de vida del *vivir bien*. El *buen vivir* se realiza cuando la madre tierra y la madre naturaleza comparten con los seres vivos todo lo que el cosmos tiene, y en este compartir no se dirige a unos cuantos, sino a todos los miembros de la comunidad con igualdad y equidad de condiciones<sup>7</sup>; cuidando siempre que no se abuse, se transgreda el

orden, se respete y se agradezca lo que la madre naturaleza proporciona. EL *vivir bien* responde a un concepto de vida que se contrapone a una sociedad consumista que mira y mide el bienestar; a partir de la comodidad y la riqueza material, no importando si ésta se obtiene quitándole a otros para beneficio individual o explotando a otros seres humanos o a la misma naturaleza para aumentar su bienestar económico. En esta concepción de vida no se da para nada, el compartir sino el acumular.

Si estas dos concepciones (valores) de vida los leemos desde la educación nos damos cuenta que los pueblos originarios educan para la vida enseñando a cuidar y respetar a la madre tierra y naturaleza y formando a los miembros de la familia y la comunidad para ser “personas de bien” como padres, madres dando y recibiendo de manera natural y proporcional, como miembros de la comunidad. En otras palabras, se les prepara para la vida aprendiendo a ganarse su sustento en y con la madre tierra y la madre naturaleza, en colectividad y con una racionalidad natural. Por lo contrario, está el *vivir bien* que responde a un concepto de educación donde más estudios escolarizados tenga el sujeto individual, más posibilidades de tener un mejor nivel de vida material. Aunque sabemos que esto es una falacia, que va en contra de cualquier perspectiva colectiva y del bien común. porque el que se tengas estudios de maestría y doctorado no

<sup>7</sup> Igualdad y equidad en una comunidad se vive y asume con base en sus condiciones como sujetos de pueblos originarios por ejemplo en un tequio toda la comunidad participa en las fiestas patronales, festividades del pueblo, en los arreglos comunitarios etc. la igualdad implica que todo el pueblo tiene que participar porque el beneficio es para todos. La equidad responde a edad, cargos, condición socioeconómica, etc. porque en un sistema socioeconómico capitalista unos tienen más bienes materiales que otros u otros tienen más miembros en la familia y esto permite un dar y recibir con equidad.

garantiza un mejor nivel de vida socioeconómica mejor.

Estas dos perspectivas de educar, implican principios epistémicos diferenciados que tendrían que trabajarse en una educación escolarizada bilingüe intercultural y sobre todo, porque nuestro país es rico en diversidad cultural y lingüística. En estas dos lógicas de apropiación del conocimientos existe una diferencia que es importante explicar y ésta es: en el conocimiento científico, organizado como contenido escolar en la curriculum nacional, el sujeto se relaciona en su proceso de aprendizaje con éste y esta relación puede ser sólo intelectual y conceptual, donde la teoría se aprende por repetición y se aprende a relacionar con otras teorías o disciplinas. Por otro lado, en el proceso de aprendizaje del saber comunitario, se interacciona con los sujetos, con la madre tierra, madre naturaleza y el cosmos a partir de la vida cotidiana; se aprehende a cuidar y a ser protegido por el grupo y la naturaleza. Por ejemplo:

En los pueblos originarios, todos (personas, animales y naturaleza –viento, agua, espacio, etc-) tienen funciones concretas; algunos animales, por su canto o por su aleteo, predicen y comunican algunos sucesos. Se aprende a escuchar y ver formas diferenciadas de comunicar de los animales, como cuando una ave canta de una forma

distinta<sup>8</sup> de como lo hace diario, la comunidad sabe que está comunicando algo y si a este canto se relaciona con algunas señales que marca el cielo, el viento, la lluvia, la luna, etc. Ese saber fortalece el cuerpo de conocimientos propios de la comunidad.

En este sentido, la interacción de Sujeto a Sujeto los coloca en dos niveles de aprendizaje, uno de identidad y otro de conciencia; ambos no están determinados sólo por el saber hacer, sino también por el saber conocer, por el saber pensar con el corazón y esta manera de interaccionar. Pensamiento cultural intangible

Todo esto conlleva un proceso de formación en la construcción y reconstrucción de conocimientos, de estilos de vida, y también podría ser de estilos de docencia y procesos de aprendizajes en y para su cultura y su lengua; que tendrían que ir más allá y ser incluyentes en la educación escolarizada bilingüe intercultural.

Como se puede inferir, las *pedagogías propias de los pueblos originarios*, involucra, considera y reconoce la cosmovisión de su pueblo originario, del cual tendrían que *incluirse*, a partir de los siguientes considerandos:

Elaborar materiales didácticos que se dirijan concretamente a aulas multiculturales –pertinencia-

<sup>8</sup> La vida cotidiana en las comunidades enseña desde pequeños a distinguir los diferentes sonidos y cantos de los animales y los van enseñando a distinguir cada uno así como a interpretar sus mensajes como un forma simbólica de relacionarse de sujeto a sujeto

Las estrategias didácticas se tendrían que orientar a partir de un referente de organización e interacción con la diversidad cultural del grupo y con el acercamiento conceptual que de éste se deriven en y con el grado escolar, el conocimiento multicultural del grupo, entre otros –incluyente-

Los contenidos escolares tendrían que incluir saberes y sabidurías de los pueblos originarios con equidad cultural, pero lo importante es no perder de vista las estrategias metodológicas y epistemológicas para aulas multiculturales. El proceso metodológico y epistemológico hace referencia a cómo cada integrante del grupo estructura, des-estructura, de-construye y re-construye sus procesos de aprendizaje como sujetos epistémicos culturalmente diferenciados –discriminación positiva-.

El proceso metodológico y epistemológico se podría trabajar a partir del diálogo de saberes; el cual se entendería a su vez cómo a partir de esta estrategia didáctica permitiría al grupo en general y a cada uno de los estudiantes en particular interactuar con sus diferentes formas de aprendizaje que van desde: lo pensado<sup>9</sup>, utilizado, vivido,

entendido, aprendido, enseñado, desde los pueblos originarios –El sujeto con su carga cultural y lingüística-.

Diseñar estrategias didácticas que permitan articular en un proceso de enseñanza-aprendizaje la cultura oral y sus procesos de transmisión con la cultura escrita. Sabemos que los pueblos originarios se fincan en la cultura oral y la escuela se apoya de la lógica de la cultura escrita, luego entonces cómo abordar desde la didáctica estos dos lógicas de aprendizaje –calidad-.

En estos considerandos se fincan las estrategias didácticas, las cuales recogen los saberes comunitarios y las formas epistémicas de construir conocimientos y los coloca en el aula como contenidos y estrategias didácticas para aulas multiculturales y plurilingües.

#### 4. A manera de reflexión

Es importante que los programas de formación docente a nivel nacional se incluya una línea de formación en el campo de la educación indígenas que permita a todos los docentes de educación básica, investigar sobre los procesos educativos comunitarios, entender y tomar conciencia que México es un país con una diversidad cultural y lingüística y por lo tanto tiene que verse reflejada -no sólo en los espacios hacia afuera-, sino en los procesos educativos

partir de momentos de aprendizaje, donde el sujeto apprehende a través de acciones continuas y en espiral.

<sup>9</sup> Se hace uso del gerundio para explicar desde lo epistemológico la idea de proceso como una forma de entender el movimiento, el espacio y el tiempo en el dado-dándose, es decir: lo que implica continuidad a

nacionales. Existe una gran población en movimiento de pueblos originarios por toda la República Mexicana que requiere ser vista y atendida por su condición históricamente determinada y hacer con ellos y nosotros una sociedad cultural y lingüística más rica.

Todos los docentes de educación básica tienen la obligación de diferenciar las aulas multiculturales y darle atención desde una didáctica intercultural donde el diálogo de saberes sea el eje principal para tomar en cuenta la inclusión de las epistemologías indígenas y las pedagogías propias con equidad e igualdad.

Es importante reconocer y entender que las epistemologías indígenas y las pedagogías propias responden a un patrimonio cultural intangible de los pueblos originarios y que como tal, tienen que ser considerados en el campo del currículum y la formación docente.

Cuando señalamos que en el contexto nacional escolarizado la mayoría de las escuelas son aulas multiculturales, pero no son reconocidas como tales; esto implica necesariamente que la formación docente a nivel nacional valore y resignifique su profesionalización docente a partir de valorar el patrimonio cultural tangible e intangible que determina histórica y culturalmente a nuestra educación nacional; para que los pueblos originarios sean reconocidos con sus pedagogías propias y desde esta postura dar respuesta con equidad e igualdad a la educación comunitaria.

El patrimonio cultural intangible es el que resguarda la cultura y la lengua a través de la memoria colectiva que se cristaliza en códigos, grifos, lugares sagrados y prácticas culturales que están representadas y avaladas por la cosmovisión, saberes, sabidurías creencias, ritos, mitos, leyendas, cuentos, fábulas, símbolos, etc. de los diferentes pueblos originarios.

El patrimonio cultural intangible están sostenidas por una esencia mítica que se vive y se asume en la vida cotidiana de los pueblos originarios y, esta esencia mítica responde a un sentirse vinculado y determinado con y por la madre tierra, madre naturaleza y el cosmos y, desde este vínculo con todo el universo la vida y la muerte están determinados con el dar y recibir, con el pedir y el agradecer y con la reciprocidad que se tiene en su cosmología y cosmografía.

## 5. Referencias bibliográficas

- Aguirre Beltrán, G. (1973). *Teoría y práctica de la educación indígena*. México: SEP. (Colección SEP/SETENTAS, Núm. 74).
- Ansart, P. (1983). *Ideología, conflicto y poder*. México. Premia.
- Barré, M. C. (1982). *Políticas indigenistas y reivindicación indias en América Latina 1940-1980*. En: Bonfil, Ibarra et al. *América Latina Etnodesarrollo y Etnocidio*. Costa Rica. FLOACSO. (Colección 25 Aniversario)

- Bonfil Batalla, G. (1987). México profundo. Una civilización negada. México. CIESAS/SEP.
- Giménez Montiel, G. (Comp.) (1987) La teoría y el análisis de la cultura. México, SEP, Universidad de Guadalajara y COMECOSO.
- Gómez, S. y Bedolla M. I (1987). Epistemología y pedagogía ensayo histórico crítico sobre el objeto y método pedagógico. Medellín. Universidad de Antioquía. Comité Central de Investigaciones.
- Guevara, G. (1983). El saber y el poder. México. Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Heidgger, M. (1988). Identidad y diferencia. Barcelona. Anthropos.
- Hernández López, R. (1983) Reflexiones en torno al sistema de educación indígena bilingüe y bicultural. En Educación, Etnias y Descolonización en América latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural. Vol. 1. México, UNESCO .
- Herrera Labra, G.. (1997) La educación indígena. Un debate sobre el conocimiento y los grupos culturalmente diferenciados. México. UNAM, (Tesis de Maestría).
- \_\_\_\_\_ (2011) La construcción de una didáctica para grupos culturalmente diferenciados. México. UPN- SEP.
- Iglesias González, L. (1993). La cultura, los valores y la educación. Monterrey. Fondo Editorial Nuevo León.
- Leach, E. (1989) Cultura y comunicación. La lógica de la conexión de los símbolos. México: Siglo XXI.
- López Austin, A. (1980). Cuerpo humano e ideología. Las concepciones de los antiguos nahuas. Tomo 1 México: UNAM, Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- León Olivé (2012), Multiculturalismo y pluralismo, UNAM, México.
- Lyons, J. (1975) Nuevos horizontes de la lingüística. Madrid: Alianza.
- McCarthy Cameron (1993). Racismo y Curriculum. Madrid: Morata.
- N. Adam`s, R. (1993). Los pueblos indios en el proceso de globalización. En Anuario Indigenista. México: Instituto Indigenista interamericano, Vol. XXXII.
- Nahmad, S. (1982) Indioamérica y educación: ¿etnocidio o etnodesarrollo? En: América Latina: Etnodesarrollo y Etnocidio. Costa Rica. FLACSO (Colección 25 Aniversario).
- Reyes Gómez Laureano. (1993) Envejecer en Chiapas. Etnogerontología zoque. México. Universidad Autónoma de Chiapas-Instituto de Estudios Indígenas- UNAM.
- Salazar, M. J. (2010) “Formación de instructores comunitarios”, En: Rocío Casariego (Coordinadora). Educación indígena en México, México, CoNaFe.
- Vargas, M. E (1994). Educación e ideología. Construcción de una categoría de intermediarios

en la comunicación interétnica. El Caso de los maestros bilingües Tarascos (1964-1982). México CIESAS, (Colección Miguel Othón de Mendizábal).

Villoro, L. (1998). Creer, saber, conocer. México: Siglo XXI.

Zemelman Merino, H. (1983). Historia y política en el conocimiento. México: UNAM, (Serie Estudios 71).

\_\_\_\_\_ (1987<sup>a</sup>) Uso crítico de la teoría. En torno a la función analíticas de la totalidad. México. Universidad de la Naciones Unidas y Colegio de México,

Zuñiga, M., Pozzi, I. y López, L. E. (1991). Educación bilingüe intercultural. Lima, Perú: FomCiencias,

## 6. Anexo: periódicos y revistas

Castellanos, J. El lenguaje del corazón (Dilla Barani). Etnias 2. Centro de las Culturas Oaxaqueñas (CECOAX). s/a

Carta de Marcos a los Niños (1994, mayo) El correo ilustrado La Jornada.

Danovitch, S. (1995). Identidades colectivas y poder. Historia y Fuente oral. Núm. 13.

El Perú y sus Pueblos Indígenas Amazónicos: Un Reto para la Educación Intercultural (1995, Abril). Kanatari. Semanario de Actualidades) No. 550, Año XII

Fossaert, R. (1983). Las identidades. *La Société* Tomo 6

Gortari Krauss, L. (1995, diciembre). De educación Indígena. Revista Educación 2001. Instituto Mexicano de Investigación Educativa, Núm. 7

Hamel, Rainer E., (1995, diciembre) Educación Indígena. Revista Educación 2001. Instituto Mexicano de Investigación Educativa, Núm. 7

Herrera Labra, G. (1992) La formación profesional del indígena en la educación superior". En Anales de Antropología. Vol. XXI

\_\_\_\_\_ (1991a, octubre-diciembre) La transmisión del conocimiento y la heterogeneidad cultural". Revista Mexicana de Sociología, Año LIII/Núm. 4.

\_\_\_\_\_ (1987, abril-junio). Reflexiones en torno a una experiencia de formación en la educación indígena a nivel superior. Revista Pedagogía, Vol. 4 No. 10.

\_\_\_\_\_ (1988, octubre-diciembre) La participación de los indígenas en la política educativa del Estado. Revista de Pedagogía. Vol. 5. No. 16.

\_\_\_\_\_ (1997, primavera) La profesionalización del indígena. El caso de la licenciatura en Educación Indígena de la UPN. Revista Pedagogía. Vol. 12 No. 10.

Latapí, P. (1995, Mayo). Ser maestro hoy. Revista Proceso, No. 968.

- Latapí, P. "Calidad educativa: una reflexión personal". En: Revista Proceso. No. 969. México. 29 de mayo 1995
- León Vega, E. (1991, octubre-diciembre). La educación: una problematización epistemológica. Revista Mexicana de Sociología. Año LIII/Núm. 4.
- Lizárraga Bernal, A. y Calli Misset, R. (1988, noviembre) El lenguaje, la Ideología, el poder y la educación (algunas consideraciones). Revista de la ENEP-ARAGÓN No. 2.
- Medina Hernández, A. (1987, diciembre) La cuestión étnica en México: una reconsideración histórica. Boletín de Antropología Americana. Instituto Panamericano de Geografía e Historia, No. 16
- \_\_\_\_\_ (1987b) El etnopolulismo y la cuestión nacional en México: El Espacio Político de los Grupos Étnicos. Anales de Antropología, Vol XXIV
- (1990, octubre) La etnografía de México: un cambiante y milenario mosaico de lenguas y culturas. Revista Universidad de México, Vol. XLV, Núm. 477
- \_\_\_\_\_ (1992b) La identidad étnica: Turbulencias de una definición. Seminario de Identidad. IIA- UNAM, Cuadernos de investigación.
- \_\_\_\_\_ (1993, febrero) La educación como etnocidio. Hojarasca No. 17 Pro-México Indígena.
- \_\_\_\_\_ (1995, diciembre) Educación Indígena. Revista Educación 2001. Instituto Mexicano de Investigación Educativa, Núm. 7
- Perfil de la Jornada (1995, septiembre 22) La Jornada
- Tambutti, R. y Cabello, V. (1991, octubre-diciembre). Didáctica y formación científica. Reflexiones desde la normativa crítica. Revista Mexicana de Sociología, Año LIII/Núm. 4.
- Tello Macías, C. (1995, diciembre). Educación Indígena. Revista Educación 2001. Instituto Mexicano de Investigación Educativa, Núm. 7.
- Varese, S. "Conciencia étnica y conciencia histórica". En Etnias 1. México: Centro de la Culturas Oaxaqueñas (CECOAX). (s/a)
- Wieseltier, L. (1995) Contra la identidad". Vuelta. Vol. 19 Núm. 228.
- Zemelman Merino, H. (1987c, enero-marzo). Totalidad como perspectiva de descubrimiento. Revista Mexicana de Sociología. Año XLIX / Vol. XLIX / No. 1.
- \_\_\_\_\_ (1989). En torno del razonamiento y sus formas. Lenguas Modernas 16. Universidad de Chile.
- \_\_\_\_\_ (1991, octubre-diciembre). Epistemología y educación: el espacio educativo. Revista Mexicana de Sociología. Instituto de Investigaciones Sociales, Año LIII/Núm. 4.



## 7. Anexo II: Otras Fuentes

Academia de Educación Indígena. Plan de Estudio. México: UPN, 1981. 243 p.

Alianza Nacional De Profesionales Indígenas, A.C. "Plan Nacional para la Instrumentación de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural". México: Los Pinos, 11 de Diciembre 1979. 285p.

ICFES. Encuentro Nacional de Experiencia en Educación Indígena. Bogotá. GUADALUPE LTDA. 1996

Instituto de Investigaciones Antropológicas. Indigenismo y Lingüística. FORO "La Política del Lenguaje en México". México: UNAM, 1980. (Serie Antropológica, 35)

SEP., Subdirección De Educación Básica, Dirección General De Educación Indígena. Fundamentos para la Modernización de la Educación Indígena México: DGEI, 1990. 55 p.

SEP., Universidad Pedagógica Nacional (2011) Plan de estudio de la Licenciatura en Educación Indígena PE 2011. México, UPN.

SEP., Subdirección De Educación Básica, Dirección General De Educación Indígena. Programa para la Modernización Indígena. México: DGEI, 1990. 68 p.

Subsecretaria de Educación Elemental y Dirección General de Educación Indígena. Bases Generales de la Educación Indígena. México: DGEI, 1985. 155 P.

Proyecto Académico de la Licenciatura en Educación Indígena. México: UPN- Ajusco, Noviembre 1996

Zemelman Merino, H. "Transmisión del conocimiento sociohistórico y su problemática epistemológica". Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios. México: ANUIES-SEP-UNAM, 1987b Nov.