

Los estudiantes de la Licenciatura en Educación Indígena

como sujetos epistémicos en su proceso de profesionalización

GRACIELA HERRERA LABRA*

RESUMEN

El reconocimiento de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Indígena como sujetos epistémicos hace referencia a un sujeto social con procesos históricamente desiguales que enfrentan contradicciones muy complejas entre lo propio y lo ajeno.

Dentro del nuevo Plan de Estudio 2011, la línea de Educación Comunitaria hace que los estudiantes se conviertan en sujetos epistémicos que interactúan con su identidad vinculada a su cosmovisión. Este proceso de profesionalización enfrenta dos problemas de aprendizaje, uno de identidad y otro de conciencia; en ambos procesos se busca que el sujeto interactúe con equidad cultural y lingüística, a partir de sus alcances y contradicciones entre las estrategias didácticas y sus formas de aprehender, ya que tanto su cultura como su lengua reflejan y revelan una identidad que demanda equidad en contextos educativos escolarizados y no escolarizados.

Palabras claves: Sujeto epistémico / Saberes comunitarios / Didáctica en aulas multiculturales.

ABSTRACT

Recognition of the students in the bachelor's program in Indigenous Education as epistemic subjects identifies them as social subjects with historically unequal processes confronting quite complex contradictions between oneself and the other.

The line on Community Education embedded in the 2011 curriculum aims for students to become epistemic subjects interacting with their identity linked to their cosmovision. This professionalizing process attends two learning problems: identity and awareness. Both of these processes are designed for the subjects to interact with cultural and linguistic equality on the basis of their progress and the contradictions between teaching strategies and their learning styles, because their culture and language reflect and reveal an identity that demands equality inside and outside school wall contexts.

Keywords: epistemic subject / community knowledge / teaching technique in multicultural classes.

46 / 47

INTRODUCCIÓN

La Licenciatura en Educación Indígena se ha venido trabajando en la Universidad Pedagógica Nacional desde 1982 a la fecha, en agosto de 2011 se empezó a trabajar con un nuevo Plan de Estudio,¹ el cual se estructura a partir de cinco líneas de formación, una de estas líneas es “Educación Comunitaria”, la cual se organiza en cinco semestres y los tres últimos semestres en campos.

La línea se propone el relevamiento, análisis y sistematización de la perspectiva cultural de los pueblos indígenas en relación con el proceso educativo y de construcción del conocimiento indígena. El interés principal es centrar la mirada en los procesos propios de las sociedades indígenas, contribuyendo a la construcción de sistemas educativos interculturales.²

Con este nuevo Plan de estudio (PE 2011) han ingresado dos generaciones a la fecha, la primera generación está cursando el cuarto semestre y la segunda generación el segundo semestre. El presente artículo

* Universidad Pedagógica Nacional. Área 2 “Diversidad e Interculturalidad”. Cuerpo Académico Educación Intercultural Bilingüe. Correo electrónico: gherrera@upn.mx

1. Este es el tercer plan de estudio que se ha implementado desde la creación de la Licenciatura en Educación Indígena

2. Plan de estudio 2011 de la Licenciatura en educación Indígena de la UPN. Línea de educación Comunitaria

sólo identifica y sistematiza algunos referentes problemáticos detectados en los dos primeros cursos de la línea como son: 1^{er} semestre con el curso Procesos educativos Comunitarios y el 2^o semestre con Epistemologías indígenas.

Los procesos educativos comunitarios tienen como punto de partida el acercamiento a la vida cotidiana de las comunidades indígenas, sistematizando los saberes prácticos y tradicionales, para comprender las prácticas comunitarias culturalmente determinadas, con especial énfasis en la dimensión educativa, en el marco de los procesos de socialización.

Las epistemologías indígenas, a partir de las concepciones cosmogónicas que han dado estructura a las cosmovisiones y cosmologías indígenas. Se trata de involucrar a los estudiantes en el reconocimiento de los procesos de construcción de saberes [...] desde las tareas cotidianas, como de las vivencias de relación material y espiritual con el cosmos³.

La falta de profesionales indígenas en esta línea de profesionalización coloca a los docentes que trabajamos en esta línea de formación a un reto metodológico y epistemológico que nos permita construir estrategias didácticas a partir de los estilos de aprendizajes culturalmente diferenciados como parte de los diferentes procesos lógicos de enseñanza y de aprendizaje y, donde se recuperen y revitalicen los saberes y prácticas culturales de los pueblos originarios del país.

Desde esta nueva línea de formación el colegiado consideró apoyarse del diálogo de saberes como parte de una ruta metodológica para colocar problemáticas epistemológicas desde dimensiones educativas propias y ajenas. Es con base en ello que, el presente artículo centra la profesionalización de los estudiantes de la licenciatura en el campo de la epistemología y la didáctica, articulándose a su vez en la propuesta curricular del plan 2011.

Con base en lo anterior, el artículo se organiza en dos grandes apartados, uno en relación a la formación de los estudiantes como sujetos epistémicos, donde se pretende que el estudiante, a partir de un proceso de abstracción de sus experiencias concretas sistematice y/o construya desde su perspectiva cultural propia, algunos principios epistémicos que rigen la producción de sus conocimientos (astronómicos, estéticos, pensamiento matemático, pensamientos y prácticas de saberes culturales en relación con la ma-

dre tierra, madre naturaleza, etc.) entre el cosmos, la cultura y los aprendizajes que orientan la educación comunitaria mediante la sabiduría ancestral.

El otro apartado denominado, La didáctica vista desde un aula multicultural y plurilingüe. El caso de la Licenciatura en Educación Indígena, se dirige a recuperar las formas pedagógicas de enseñar y de aprender de los propios estudiantes, a partir de significados culturales y lingüísticos que nos permitan compartir procesos de enseñanza con principios colectivos, donde lo colectivo implica pensar con el otro y reconocerse como parte del otro marcando sus diferencias culturales y lingüísticas, lo que responde a otras formas de enseñar. Es con base en ello que este apartado retoma como punto de partida y punto de llegada los procesos educativos propios y los sus saberes comunitarios, los que vienen a darle sentido a su aprendizaje, en la medida que, el estudiante como sujeto epistémico comparte sus formas de pensamiento a partir de su lengua originaria y de sus procesos de aprendizaje (aprender en la práctica y aprender de la práctica).

EL RECONOCIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES COMO SUJETOS EPISTÉMICO

La Licenciatura en Educación Indígena (LEI), Plan de Estudio 2011 (PE 2011), ubicó a sus estudiantes en el marco de un proceso de interiorización como sujetos epistémicos de una comunidad indígena. Según Villoro (1989: 147-150), el sujeto epistémico: “es el sujeto posible de conocimiento. Pero los sujetos epistémicos son individuos empíricos”, que cuentan con razones y creencias, así como forman parte de comunidades epistémicas, las cuales se hallan condicionadas por el espacio y el tiempo.

El sujeto epistémico parte de una intersubjetividad⁴ constituida por todos los sujetos de la comunidad y es la garantía de la verdad de un juicio, lo cual es criterio de objetividad. Este criterio de objetividad conlleva consensos y constituye el conjunto de coincidencias efectivas de un juicio que comparten varias personas en relación con una creencia (*Idem*).

El reconocimiento de los estudiantes como sujetos epistémicos es el reflejo entre lo epistemológico y lo emocional. Lo epistemológico es entendido como un conocimiento emocional ligado a la vida huma-

3. *Idem*

4. La intersubjetividad se entiende como esa identidad que implica el reconocimiento de los otros, pero con un previo reconocimiento y aceptación de su propia identidad; es decir, se percibe igual a unos y diferente a otros.

na y como una forma de actuar, en su espacio y en su tiempo, determinados por su realidad⁵ cultural y lingüística. Lo emocional se dirige a un reconocimiento y respeto a su cultura y lengua como parte de lo que los hace diversos como grupos culturalmente diferenciados,⁶ con determinación propia dentro de la diversidad cultural. (Villoro, 1998:250, citado en Herrera, 2004: 28 y 29).

Este reconocimiento de los estudiantes como sujeto epistémico hace referencia a un sujeto social indígena con procesos históricos desiguales, que enfrenta contradicciones muy complejas entre lo propio y lo ajeno. Lo ajeno se ha incorporado en las poblaciones indígenas como propio, a partir de un proceso histórico, cultural y lingüísticamente desigual, que lo han ido introyectando con otras realidades culturales que los hacen vivirse como marginados y pensarse como colonizados.

Es importante señalar que entre “lo propio y lo ajeno” se pone en juego la identidad, la cual pasa en el sujeto epistémico por una determinación histórica, a partir de vivirse como sujeto receptivo de una práctica socio-cultural y lingüística dada y/o asumirse como sujeto perteneciente a una cultura diferenciada que recobra y revalora su identidad, así como da cuenta de su individualidad para actuar en consecuencia.

Esta contradicción, en el proceso de profesionalización de la LEI y más específicamente en la línea de Educación Comunitaria, hace que del diálogo de saberes⁷ de los estudiantes nos conecte con “su mundo visto, sentido, tocado, percibido y escuchado” (Lenkersdorf, 2002: 24 y 39), para que, desde ahí, revisen e interioricen su proceso de aculturación en relación con su mundo cósmico; de tal manera que vayan cobrando conciencia de lo propio desde su cosmovisión,⁸ cultura y lengua, para que recuperen

su presencia no sólo en el aula, sino en su contexto cultural y nacional.

Para la línea de Educación Comunitaria, el diálogo de saberes como estrategia didáctica nos permite que el estudiante revalore su realidad expresada como sujeto social, con una actitud abierta a la problematización de sus saberes comunitarios dados en el presente pero devenidos en el pasado y dándose en el futuro, frente al conocimiento científico expresado como contenidos curriculares organizados y reconocidos; pero problematizando el “por qué y para qué” de dichos conocimientos en congruencia con su realidad educativa concreta.

Esta estrategia didáctica de revisión e interiorización de la realidad según la percibimos, nombramos y organizamos, nos remite a un proceso de formación más complejo y significativo, en tanto que el estudiante responde a un aprendizaje significativo con diferentes niveles de inclusión y direccionalidad, mediados por valores culturales y lingüísticos que determinan niveles de conciencia que van más allá de una formación como sujeto teórico. Asimismo, este proceso de formación y profesionalización enfrenta dos problemas de interiorización en su formación, uno de identidad y otro de conciencia; ambos no están determinados sólo por la participación en el programa de la LEI, sino por la intervención directa en las implicaciones epistémicas, metodológicas, psicosociales, político-pedagógicas y otras, que conlleva un proceso didáctico tanto de construcción como de reconstrucción de estilos de docencia y procesos de aprendizajes en y para su cultura y su lengua.

Esto abrió en la línea de Educación Comunitaria una reflexión profunda dentro del campo de la didáctica, para entender el concepto de aprendizaje en aulas multiculturales, donde los saberes, así como las prácticas culturales y las lenguas originarias mexicanas⁹ son pilares fundamentales para la didáctica en esta línea del Plan de Estudio. Esta reflexión profunda pasa por un proceso de participación individual y grupal, asimismo, por un procesos presencial como sujeto epistémico social diferenciado con pensamientos mediados por niveles de conciencia y procesos de identidad.

La conciencia como reflejo de un pensamiento histórico se hace posible y viable a través del lenguaje, mientras que la palabra materializa una forma de pensar y de ser; por consiguiente, nos permite cono-

5. Compartimos con Lenkersdorf (2002: 39) cuando señala que: “[...] nombramos la realidad según la percibimos y según ella se comunica con nosotros [...] Según percibimos y escuchamos la realidad la nombramos y ella nos manifiesta sus nombres. Y así finalmente la organizamos”.

6. Lo diferenciado “no radica sólo en el reconocimiento y la aceptación de los [pueblos originarios], sino en reconocer también las profundas diferencias que existen entre culturas con caminos propios y significaciones distintas, a partir de una diversidad cultural que ha implicado la dominación de una cultura sobre las demás” (Herrera, 2007: 43).

7. La selección del diálogo de saberes como una estrategia didáctica es porque consideramos que “el diálogo con los pueblos indígenas [es el] espíritu [que] presupone conocerlos precisamente como tales”; es decir, nos conecta y nos remite a un diálogo con su mundo cósmico. (Lenkersdorf, 2002: 24 y 39).

8. Entendemos por cosmovisión “el conjunto articulado de sistemas ideológicos relacionados entre sí en forma relativamente congruente, con el que un individuo o grupo social, en un momento histórico, pretende aprehender el universo [...] La cosmovisión es un producto cultural colectivo” (López Austin, Alfredo; 1980: 20-21 citado en: Herrera, 1979: 76).

9. Nuevo concepto categorial utilizado en la reunión de Consejo Interno del Área 2 “Diversidad e Interculturalidad” para caracterizar el perfil cultural y lingüístico de los estudiantes de la LEI.

cer sus saberes comunitarios como sujetos diferenciados e históricamente determinados:

Los saberes comunitarios conllevan una forma de conocer y de aprender de los sujetos pertenecientes a una población originaria y este saber regula un proceso de pensamiento que va interiorizando a partir de emociones simbólicas desde el seno materno y, desde ahí, el sujeto está recibiendo una socialización que va a formar parte de su pensamiento mítico. Este pensamiento mítico estructura el pensamiento histórico cuando sus aprendizajes y saberes siguen siendo presentes; es por ello que el pensamiento histórico y el pensamiento mítico están depositados generalmente en los abuelos y los padres, los cuales desarrollan un saber en espiral, en tanto su saber se va abriendo en la medida en que el sujeto va creciendo y el saber se va incorporando en él [...] Esta espiral del saber se da a través de la tradición oral que desemboca en un tipo de discurso y sistema de significaciones simbólicas, así como de diferentes fuentes para enunciar sus símbolos [...] Los símbolos cobran significado para un grupo de individuos que comparten un proceso social de experiencias comunes, es decir, los símbolos se identifican como tales cuando la significación se torna consciente (Herrera, 2004: 38, 184 y 305).

Los saberes comunitarios responden a símbolos culturales que permiten confrontar el significado entre el uso y el sentido cultural, en relación con la composición simbólica de cada una de las culturas originarias, a partir de una lógica de pensamiento abstracto-concreto, concreto-abstracto. Esta lógica de pensamiento está respaldada por una memoria colectiva, la cual guarda un conjunto de conocimientos que se explican y sintetizan a través de la tradición oral con significados que dan cuenta de una cosmovisión.

Esta cosmovisión se guarda en la memoria colectiva,¹⁰ que sostiene la cultura mediante un conjunto de conocimientos que se explican y sintetizan a través de la palabra con la tradición oral, como se dijo anteriormente, la cual transmite la cultura con conocimientos combinados de significados que le permiten al sujeto epistémico formar sus propios conceptos, complejos y/o abstractos, en relación con la representación de sus saberes comunitarios y

10. La memoria colectiva sostiene la cultura y la tradición oral a través de la cultura. La memoria colectiva representa conceptos abstractos y la tradición oral los materializa en palabras y en conceptos concretos. La memoria colectiva representa una visión cosmológica y la tradición oral está basada en acontecimientos espacio-temporales.

prácticas culturales. Si bien es cierto que los símbolos hacen referencia a conceptos abstractos, también los podemos entender a partir de objetos y acciones concretas en sus diferentes prácticas culturales.

La combinación de estos saberes expresa complejidades abstractas que exigen otra lógica de construcción del conocimiento y, por lo tanto, de aprendizaje. Si se parte de que el lenguaje es el medio para intercambiar y conocer formas de pensar, y este pensar le permite al sujeto establecer vínculos con todo lo que existe a través de la palabra, luego entonces, hablar de epistemologías indígenas¹¹ con los estudiantes implica la apropiación de sus saberes comunitarios de acuerdo a su cosmovisión y su lengua basados en acontecimientos espacio-temporales.

Los saberes comunitarios, como contenido curricular, llevan a cada uno de los estudiantes a particularizar su práctica cultural, a partir de un proceso enseñanza-aprendizaje holístico,¹² donde su saber expresa el movimiento del cosmos, en tanto lo oculto, lo secreto o lo desconocido representan una visión cosmológica asociada a la madre tierra, al agua, al sol, a la luna, al cielo, a los símbolos, entre otros; lo cual hace que cada uno de éstos represente un conjunto de conceptos abstractos atrapados entre el pasado¹³ y el presente, mediados por el espacio y el tiempo. Por ejemplo: una alumna¹⁴ está haciendo su trabajo recepcional con un saber comunitario “los diferentes cantos del gallo” y señala que el gallo expresa, a través de sus cantos, un acontecimiento; por mencionar uno, “cuando el gallo canta antes de la media noche anuncia que va a llover muy fuerte o temblar”.

Desde el pensamiento holístico, este saber comunitario del “canto del gallo” como un principio ontológico de una comunidad epistémica deja ver un modo de concebir e interpretar el universo, a partir de la madre naturaleza, como son en este caso los gallos; de acuerdo a la cultura chatina, el canto del gallo da un principio ordenar a su vida diaria. El gallo normalmente canta al amanecer, pero si canta en otro horario, antes de la media noche, representa otro orden en el tiempo-espacio, que da otro principio ordenador

11. “Epistemologías indígenas” es un curso del segundo semestre de la línea de Educación Comunitaria.

12. Entendemos por holístico al pensamiento totalizador del sujeto epistémico, el cual responde a una concepción de realidad de acuerdo a su cosmovisión y viene a ser el resultado de la conjunción entre el sujeto y el universo; lo que hace ver al sujeto en su devenir histórico y que la conciencia entre en movimiento.

13. “Para las culturas mesoamericanas el pasado está enfrente, porque es lo que pasó y el futuro está atrás, porque es lo que no se ve, lógica diferente de mirar el pasado y el futuro” (Herrera, 2004: 36).

14. Azucena Vázquez chatina, estudiante del 8º semestre.

en relación con el cosmos, el cielo y la tierra, como que al siguiente día “puede llover muy fuerte o puede temblar”. Este menaje simbólico del gallo media al sujeto epistémico entre la vida cotidiana y las formas de concebir e interpretar el universo. Asimismo, este saber se adquiere con la interacción conjunta entre el conocimiento construido por la comunidad y por el conocimiento que se trasmite, mediante la práctica cultural y la tradición oral que se sostiene por las costumbres, creencias, relatos y vida cotidiana. Este saber comunitario supone un juicio de observación, de creencias frente a la relación con el cosmos. Descansa en este saber una sabiduría respaldada por una vivencia intensa de la cultura chatina; por lo tanto, responde a un conocer con otra función de razonamiento y, a través de esta forma de razonamiento, el saber como uso social constuye lenguajes que expresan la percepción del sujeto epistémico que muestra una manera de respetar su realidad cultural y lingüística.

Como integrante de la línea Educación Comunitaria, ésta me llevó a la reflexión sobre los aprendizajes situacionales y los aprendizajes diferenciados. Los primeros responden a la vida cotidiana que el sujeto epistémico asume y vive¹⁵ como parte de su forma de vida; en cambio, los aprendizajes diferenciados responden a un proceso de aprendizaje intercultural escolarizado, porque se organizan y estructuran de acuerdo a la política de profesionalización en la educación superior, como es el caso concreto de la LEI, y porque también responden a particularidades culturales, lingüísticas y de estructura personal que interactúan en un espacio educativo fuera de un contexto indígena, pero que no son ajenas a su determinación histórica.

Con base en lo anterior, la línea de Educación Comunitaria enfocó sus programas y contenidos curriculares sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje comunitarios, lo más posiblemente apegados a la educación indígena; lo cual hace que los estudiantes de la LEI se conviertan en sujetos epistémicos que interactúan con su identidad en un aula multicultural y plurilingüe.

Entendemos que lo anterior no depende sólo de la buena intención de la línea, sino que la profesio-

nalización que se vive y asume en cada uno de los programas educativos y de los grupos escolares de esta línea, responde a un proceso de transformación individual y colectiva que implica un reto interno y externo en el proceso de formación, a través de la resignificación del papel de los estudiantes indígenas como sujetos epistémicos de una cultura. Para ello, sin embargo, es necesario considerar su proceso de formación escolarizada y, de esta manera, entender la formación y profesionalización a partir de valores ajenos asumidos e introyectados como propios. Esta formación introduce a docentes y estudiantes en un proceso de enseñanza-aprendizaje de construcción-des-construcción y re-construcción de estrategias didácticas en aulas multiculturales.

A partir de lo anterior, una de las estrategias didácticas que se utilizan en los cursos de la línea de Educación Comunitaria es, en principio, promover que el estudiante sea reflexivo y analítico de su propio proceso de aprendizaje como sujeto epistémico; para ello nos apoyamos en el interrogatorio, llevando al estudiante de esta forma a interiorizar su proceso de aprender en la familia, comunidad y escuela. Este procedimiento metodológico y epistemológico implica un proceso dialéctico de enseñanza-aprendizaje, que se cristaliza en saberes comunitarios y prácticas culturales vinculadas a su cosmovisión e identidad. Esta forma de trabajar en la línea promueve la interacción del sujeto con sus aprendizajes interiorizados, reconociendo sus alcances y contradicciones frente a un grupo cultural y lingüísticamente diferenciado; proceso que permite de manera individual y grupal reconocer, rescatar, revitalizar y/o revalorar saberes comunitarios y prácticas culturales con razones y creencias que forman parte de una comunidad epistémica.

El reto y la tarea de los docentes de la línea y de los estudiantes no ha sido fácil, porque, por un lado, las estrategias de trabajo se fincan en el saber comunitario y en el saber cultural, los cuales responde a un proceso de aprendizaje tanto totalizador como holístico y, por otro lado, la educación escolarizada exclusivamente aborda conocimientos científicos atomizados que los introducen en otra lógica de aprendizaje. Pero, además, el conocimiento científico va desplazando, minimizando y desvalorizando los saberes comunitarios y prácticas culturales de los pueblos originarios; por lo tanto, tenemos que hacer que el estudiante como sujeto epistémico: construya, reconstruya, reconozca, revitalice, revalorice y/o resignifique sus saberes comunitarios, prácticas culturales y conocimientos culturales con equidad cultural y lingüística.

15. “La diferencia entre asumirse y vivirse. El asumirse se entiende como el sujeto perteneciente a una cultura diferenciada, acepta su identidad y valora su realidad expresada como sujeto social-históricamente determinado, es decir, actúa y piensa en consecuencia. El vivirse como sujeto perteneciente a un grupo étnico entra en oposición a su determinación histórica, incorporando prácticas de la cultura occidental y poniendo en juego su identidad, rechazando su origen y determinación como sujeto culturalmente diferenciado” (Herrera, 2004: 32).

Éste es el reto que enfrentamos los docentes en la línea, para que los estudiantes, como sujetos epistémicos, reflexionen y analicen su proceso dialéctico de enseñanza y aprendizaje cultural y escolarizado, privilegiando y valorando la Educación Comunitaria como un punto de inicio y de llegada, a fin de recuperar lógicas de aprendizaje a partir de sus prácticas culturales, saberes comunitarios, etc., que realmente se desprendan de ellos; para posteriormente plantear propuestas alternativas, viables en la educación intercultural bilingüe, como, entre otros, en los procesos, contenidos, estrategias y campos de formación; sin ignorar que, como sujetos culturalmente diferenciados, tienen una historia desigual que los ha restringido a un desarrollo propio y a una cosmovisión diferenciada, construida a base de símbolos culturales y cosmovisiones propias. Tanto su cultura como su lengua reflejan y revelan una identidad que demanda equidad en contextos educativos escolarizados y no escolarizados.

El reconocer estas diferencias no radica sólo en el respeto, sino también en las estrategias didácticas que traspasen el límite del discurso académico y que recuperen su intersubjetividad¹⁶ como iguales, a partir de un conjunto de razones que les permitan valorar sus condiciones efectivas como sujetos epistémicos con criterios de objetividad, en relación con sus creencias, que descansan en saberes comunitarios y prácticas culturales compatibles con vivencias intensas de su cultura, las cuales tendrán que ser compartidas con otras culturas mediante un proceso de formación dentro de una aula multicultural y plurilingüe promovida por la universidad.

Este reconocimiento no sólo de respeto, sino también de estrategias didácticas, es el otro reto que enfrenta el colegiado de la línea de formación “Educación Comunitaria”, en la medida que, se busca recuperar las formas pedagógicas de enseñar y de aprender de los propios estudiantes, a partir de significados culturales y lingüísticos que nos permitan compartir procesos de enseñanza con principios colectivos, donde lo colectivo implica pensar con el otro y reconocerse como parte del otro, lo que responde a otras formas de enseñar. Es con base en ello que, el siguiente apartado busca partir de los procesos educativos propios con saberes que vienen a darle sentido a su aprendizaje, en la medida que, el estudiante como su-

jeto epistémico comparte sus formas de pensamiento a partir de su lengua originaria y de sus procesos de aprendizaje (aprender en la práctica y aprender de la práctica).

LA DIDÁCTICA VISTA DESDE UN AULA MULTICULTURAL Y PLURILINGÜE. EL CASO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INDÍGENA

Abordar el campo de la didáctica en una aula multicultural, en principio, responde a otra lógica de enseñanza-aprendizaje, considerando que la composición del grupo se integra por estudiantes de diferentes culturas y lenguas originarias mexicanas, lo que hace más complejo su proceso de formación y profesionalización en la Licenciatura en Educación Indígena.

Cuando se habla de didáctica para aulas multiculturales y plurilingües, se entiende y concibe a la didáctica de una manera diferente a la didáctica general; para ello, hay que explicar cuál es el punto de partida en relación con la didáctica.

A la didáctica generalmente se le atribuye un carácter instrumental, en el que se concibe a la enseñanza como una función dirigida exclusivamente al aprendizaje, el cual se sostiene en un conjunto de técnicas instrumentales dirigidas a desarrollar competencias personales y destrezas colectivas, que permite a los estudiantes legitimar una formación y una profesionalización en la educación superior. Desde esta concepción de didáctica, las competencias hacen referencia a un conocimiento explicativo donde al estudiante se le coloca como un simple receptor del conocimiento, mediante el cual se resuelve el problema del aprendizaje a partir de una visión estandarizada y no diferenciada.

Desde esta postura, la didáctica se reduce a la enseñanza de un conocimiento,¹⁷ que se dirige epistémicamente a la transmisión teórica, donde se visualiza la práctica docente como la aplicación del método a partir de técnicas, como la solución al éxito del aprendizaje y al logro de los objetivos y/o competencias. Esta concepción de didáctica, como “técnica de la enseñanza” o “sistematización de la enseñanza”, no la compartimos, porque desde esta perspectiva mira al sujeto dentro de un mismo modelo de sociedad, donde las diferencias personales, culturales y lingüísticas pasan desapercibidas y se reduce su método a un procedimiento inductivo-deductivo, el cual ignora que el

16. Para los tojolobales: “En el contexto de intersubjetividad [...], la perspectiva es la de la complementariedad de iguales. Todos somos sujetos y nos toca respetarnos mutuamente, aprender los unos de los otros para pertenecer a una comunidad cósmica del nosotros (Lenkersdorf 2002: 158).

17. El conocimiento se basa en juicios aceptados por un conjunto de datos observados y constituye un saber universal con ciertos supuestos ontológicos que nadie se atrevería a poner en cuestión (Villoro, 1989: 151).

conocimiento expresa una concepción de realidad, a través de “pautas culturales, procesos históricos, luchas políticas, problemas lingüísticos, etc.; [es decir] la realidad está construida mediante las prácticas y los procesos de los sujetos sociales y determinados por estas mediaciones” (Zemelman; 1987a: 81).

El equipo académico de la línea de *Educación Comunitaria* ha debatido esta concepción de didáctica desde los planes de estudio anteriores, lo que nos ha hecho involucrarnos en un complejo debate entre diferentes posturas de intelectuales, el cual ha considerado la experiencia de nuestra larga trayectoria en este campo de profesionalización con los estudiantes como sujetos epistémicos.

Con otro enfoque, la didáctica responde a un espacio escolar complejo, donde opera, da sentido y articula procesos de enseñanza-aprendizaje, a partir de la interacción estudiante-contenido-docente; de esta manera, la didáctica es entendida como disciplina y no como técnica. La didáctica como disciplina tiene el carácter de generar y construir categorías propias de acuerdo a las características y determinaciones del grupo, por ejemplo, para la línea de *Educación Comunitaria* las categorías que le dan sentido a las estrategias didácticas son: estudiante y su relación con los saberes comunitarios y con las prácticas culturales,¹⁸ pensamiento epistémico de cada uno de los estudiantes en relación con su cultura y su lengua, proceso de aprendizaje comunitario para entender el método con el que aprehendieron el saber-hacer, etc.

En este sentido, la didáctica como disciplina se concreta en el aula y ésta, a su vez, cobra sentido y significado en las estrategias didácticas, en la medida que responde a comportamientos culturales y lingüísticos que derivan en aprendizajes significativos y diferenciados. Desde esta concepción, las aulas construyen un referente de organización e interacción en cuanto a las estrategias didácticas como disciplina y no como técnica.

Se entiende como estrategia didáctica el proceso metodológico y epistemológico que impone una dinámica propia a la constitución de los integrantes del grupo, la cual toma en cuenta las relaciones complejas y de contradicción que se viven en el proceso mismo para construir los aprendizajes significativos.

El proceso metodológico introduce a cada uno de los estudiantes a des-estructurar procesos de apren-

dizaje como sujetos epistémicos de un pueblo originario, en la medida que el proceso de aprendizaje interno (cultural y lingüístico) y externo (educación comunitaria) los lleva a reconocer, diferenciar y reivindicar su identidad como sujetos culturalmente diferenciados. Este proceso de des-estructuración permite que cristalicen su racionalidad cosmológica de aprendizajes, incorporados por su cultura y lengua. En el momento de des-estructuración, el sujeto tiene que pasar por un proceso de interiorización de sus aprendizajes, lo que implica traer al presente, referentes culturales, lingüísticos y cosmológicos, a partir de pautas de conducta establecidas.

Por ejemplo: En la línea, en el curso del 1^{er} semestre “Educación comunitaria” se abordan los procesos de crianza como parte de un contenido curricular. En este tema cada integrante del grupo expresa sobre un referente concreto, por señalar alguno, cómo clasifican los periodos de crianza. A partir de este referente, los estudiantes van señalando desde su cultura cómo los clasifican; por decir: “Con el nombre de wejën-Kajën, la comunidad de Santa María Tlahuitoltepec (Xaamkējxp), Distrito mixe, Estado de Oaxaca, México pone a la consideración del público en general sus reflexiones educativas a partir de las palabras de su lengua materna, el ayuujk, con la que identifican las formas propias de su aprendizaje comunitario. [...] Wejën Kajën representa el pasado, el presente y el futuro del pueblo ayuujk [...] porque tiene el potencial suficiente para lograr el desarrollo pleno de las dimensiones humanas de pensar, sentir y hacer” (H. Ayuntamiento, coordinado por: Xaab Nop Vargas Vásquez, 2008: 10-11). Los zoques señalan cómo “envejecer en Chiapas”: ellos “dividen en cinco grados el ciclo de vida [...] los grados de edad son reconocidos dependiendo del tamaño y madurez de la persona; por ejemplo, un niño sería llamado “joven” cuando el pueblo juzgue que tiene suficiente inteligencia y fuerza para cumplir con las obligaciones del grupo de jóvenes. [...] Los zoques tienen su propias categorías de edad, las cuales están relacionadas con las fases de la luna (a quien se ligan también los vegetales y los animales)” (1975:192, citado en Reyes, 2002: 92). Esto es sólo desde lo metodológico.

Lo epistemológico, sin desvincularse de lo metodológico, se refiere a la enseñanza y al aprendizaje, lo que no equivale a enseñanza-aprendizaje. Enseñanza y aprendizaje, enseñanza-aprendizaje podrían considerarse iguales en el campo de la didáctica, sin embargo el “y” y el “-” representan una postura epistémica que marca diferencias. El “y” nos da la idea de que hay uno que enseña y otro que aprende, desde el campo de las epistemologías indígenas el aprendizaje

18. Los saberes culturales “implican aceptar presupuestos más allá que los principios ontológicos que delimitan una comunidad epistémica: implican compartir juicios previos de valor, aunque sean de modo implícito. La sabiduría descansa en pocos saberes compartibles y son vivencias intensas de la cultura” (Villoro, 1989: 226-244).

es por acompañamiento, donde siempre hay uno que enseña, generalmente alguien de mayor edad (abuelos, padres, tíos, hermanos, otros) y otro que aprende, que tiene menos experiencia. En este contexto, el proceso va siempre acompañado por alguien que en la práctica ya aprendió lo que enseña.

Las implicaciones epistémicas del “y” resultan fáciles de entender, pero el problema se vuelve complejo cuando el proceso enseñanza-aprendizaje lo representamos con “-”, porque éste simboliza interacción. Esta interacción implica un proceso interno y externo, es decir, el sujeto que tiene la acción de aprender interioriza su lógica de construcción frente al objeto de conocimiento; cuando este objeto de conocimiento es asimilado y comprendido por el sujeto de aprendizaje, lo exterioriza como una forma de enseñanza que se cristaliza en conductas dentro de su vida cotidiana como práctica cultural. Por ejemplo: siguiendo con los procesos de crianza, el sujeto tiene que revisar, hasta donde el recuerdo le sea posible, cómo vivió sus aprendizajes de crianza; esto lo ubica en una interiorización de sus usos y costumbres culturales. La revisión interna de estos aprendizajes necesariamente lo lleva a recordar, resignificar, reconstruir y/o revitalizar conductas, saberes, estilos de sus prácticas culturales vigentes o en extinción por los procesos de aculturación. Si bien esta interiorización es individual, su revisión lo introduce en un proceso de socialización grupal para analizar y entender cómo aprehendió y materializó ese aprendizaje cuando a él le tocó enseñar. Frente a este proceso de análisis, el aprendizaje hace referencia a la desintegración del todo, para revisar cada una de sus partes, es decir, se des-totaliza sus formas de aprehender en relación con su cosmovisión; cuando se vuelve a acomodar las partes, este proceso permite una reconstrucción, lo que se cristaliza en enseñanza. Esto lo podemos entender mejor con el siguiente caso:

Cuando un “ser pequeño mutsuk’äjten”¹⁹ (Wejën-kajën H. Ayuntamiento, coordinado por: Xaab Nop Vargas Vásquez, 2008: 46) acompaña a su padre “Mäj’äjten, ser macizo”²⁰ a la siembra, éste le va enseñando a distinguir cuándo la naturaleza le da la pauta al hombre para empezar a sembrar, lo enseña a escuchar el viento, a leer el sol, las nubes, el canto de las aves, es decir, lo va enseñando a identificar y distinguir el significado de cada una de estas manifestaciones para prevenir acontecimientos buenos y

no buenos para la siembra, los diseños de ciertos animales (como ver una víbora), escuchar los ruidos cotidianos con los no cotidianos, entender los silencios de la madre tierra y la madre naturaleza, entre otros; en otras palabras, le va enseñando a través de la transmisión oral sus saberes comunitarios y prácticas culturales, conforme la madre naturaleza y el universo se van presentando y manifestando.

La revisión de este acompañamiento del “ser pequeño” con su padre, nos remite a un proceso de enseñanza y aprendizaje. Pero si nos detenemos en el aprendizaje del “mutsuk’äjten”, nos damos cuenta de que va incorporando saberes comunitarios y prácticas culturales a partir de la observación, sensibilización, repetición, práctica, etc., que se viven a partir de aprendizajes cotidianos y que se vinculan con la sabiduría de la madre tierra, la tierra-vida y tierra-universo, (Wejën-kajën H. Ayuntamiento, coordinado por: Xaab Nop Vargas Vásquez, 2008: 86, 99 y 125).

Esta articulación entre aprendizaje y saber como conocimiento conforma el aprendizaje que el sujeto va introyectando como saberes y prácticas culturales, los cuales pasan a ser enseñanza para otros sujetos más jóvenes que ellos. En otras palabras, el “-” representa un proceso de construcción interna que se va a reflejar en la manera de transmitir ese aprehendizaje que vendría, ahora, a ser enseñanza. Si bien el aprehendizaje va acompañado, el proceso de interiorización y exteriorización es individual.

Lo anterior requiere ser explicado desde dos lógicas de apropiación, una en relación con la construcción del conocimiento como subjetivación y otra en relación con la exigencia de objetivación del conocimiento.

La construcción del conocimiento como subjetivación significa el rompimiento de conocimientos homogéneos por saberes heterogéneos que derivan en epistemologías indígenas. Como ya se ha señalado, los pueblos originarios han sido invadidos por diversos mecanismos de alienación, los cuales en cierta forma pretenden hacer propia una cultura ajena, con miras a unificar una sociedad. Lo que se busca con esta exigencia de subjetivación es que los estudiantes, a través del lenguaje, revisen y analicen sus códigos lingüísticos que representan sus formas de pensar como sujetos epistémicos, para que de esta forma puedan cristalizar su concepción de vida como parte de su cosmovisión, sus valores propios como pueblos originarios, sus saberes comunitarios respaldados por un devenir histórico cultural y lingüísticamente determinado.

Desde la exigencia de objetivación, el lenguaje y el aprendizaje de los estudiantes como sujetos epistémicos se articula con una forma de razonamiento, donde

19. Clasificación mixe del Wejën-kajën.

20. Es cuando “tiene la capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos en diversos espacios para la solución de problemas en los espacios en los que se desenvuelve el humano-pueblo” (Wejën-kajën H. Ayuntamiento, coordinado por: Xaab Nop Vargas Vásquez, 2008: 68).

la crítica descubre lo no dado, desde lo indeterminado pero susceptible de determinarse, es decir, incluye niveles de pensamiento mediante los cuales la práctica social se amplía con base en una relación de inclusión necesaria (Zemelman, 1987a: 86 citado en Herrera 1997:100 y 101). Esta exigencia de objetivación, traza para la formación de los estudiantes en la Línea de *Educación Comunitaria*, implica un replanteamiento de la relación sujeto epistémico con sus procesos de educación familiar y comunitaria.

Con esta perspectiva epistemológica de subjetivación y objetivación, el sujeto epistémico es aquel que aprehende a construir su saber comunitario en epistemologías indígenas, desde una conciencia socio-cultural y lingüística y no desde una postura teórica dada. En el Plan de Estudio, cuando se hace referencia a una postura teórica, la formación se sustenta en modelos teóricos que expresan contenidos que responden a un perfil profesional por competencias y donde los conocimientos no cuestionan el saber ni trascienden lo dado por la teoría, porque hacen un recorte del conocimiento en un espacio/tiempo socio-cultural; en cambio, cuando el estudiante se coloca como sujeto epistémico rompe con las formas homogéneas de pensar la teoría²¹ articulada al tiempo y al espacio como devenir histórico.

En este sentido, el proceso enseñanza-aprendizaje representado con el guión “-” se entiende como la parte significativa que el sujeto vive y asume a partir de su contexto cultural y marco referencial,²² lo cual implica pasar por lo afectivo y cognitivo a través de las diferentes formas de pensar de cada sujeto; esto lleva a que su aprendizaje muchas veces entre en contradicciones personales (que pueden ser de identidad cultural, concepción de ciencia, etc.). Cuando el aprendizaje se analiza a partir de una conciencia cultural y lingüística, con otras formas de razonamiento, estamos respondiendo a lo diferenciado; y cuando estas diferencias interactúan en un grupo, estamos hablando de aulas multiculturales y plurilingües con otra dinámica de enseñanza-aprendizaje, sustentada por una didáctica general.

Lo anterior explica cómo el aprendizaje, para que sea significativo,²³ tiene que pasar por un proceso de síntesis inicial, entendido como los conocimientos que el sujeto trae incorporados como saberes y prácticas dadas por su proceso de socialización familiar y comunitario. Cuando el sujeto entra en un proceso de aprendizaje escolarizado y dentro de este proceso de aprendizaje des-estructura las formas de aprender y de conocer, entra igualmente en otra lógica de pensamiento, sentimiento y razonamiento que le permite re-construir una nueva síntesis con una conciencia de identidad cultural y lingüística, revitalizando con equidad su cultura y su lengua. Este proceso dialéctico de enseñanza-aprendizaje introduce al sujeto epistémico en un proceso de construcción, des-trucción y re-construcción no sólo del conocimiento, sino también de sus afectos, en tanto que el pasar de una síntesis inicial a una nueva síntesis se tiene que atravesar por afectos de enojo, tristeza, coraje, impotencia, satisfacción, desilusión, contradicciones, etc. Esto lo podemos representar y explicar esquemáticamente de la siguiente manera:

Proceso enseñanza-aprendizaje

El sujeto tiene un saber o conocimiento como:	El sujeto descompone en partes el conocimiento, es decir,	El sujeto elabora una
Síntesis inicial	Análisis	Nueva síntesis
(Responde al marco referencial, cultural y lingüístico de cada uno de los sujetos pertenecientes a un colectivo)	(Implica descomponer el todo en partes y revisar cada una de éstas desde un marco referencial epistémico indígena)	(Es el proceso epistémico de re-construcción, lo que viene a generar un proceso de aprendizaje en espiral, porque esta nueva síntesis pasa a ser un síntesis inicial)

Construcción	Des-trucción	Re-construcción
(Llega con un conocimiento inicial construido)	(Analiza a partir de una des-totalización del saber)	(La construcción que surge del análisis, implica una reconstrucción que mete al sujeto epistémico en una nueva síntesis a partir de una lógica de pensamiento)

21. Por ejemplo, generalmente en los procesos de profesionalización docente para la educación indígena, se le llena de teorías, como las de: Piaget, Montessori, Freinet, etc. Sólo se trata de adecuar y/o adaptar estas posturas teóricas a una realidad educativa totalmente distinta y diferenciada, por lo que se piensa que el niño indígena, por el hecho de ser niño, entra en ellas.

22. El marco referencial se entiende como la historia personal y su formación familiar y comunitaria.

23. Se entiende que, para que haya un aprendizaje significativo, el sujeto se encuentra con el conocimiento, el cual pasa por una afectividad en relación a quien lo enseña y como lo enseña; ésta se manifiesta con diferentes sentimientos, tales como: enojo, satisfacción, miedo, angustia, frustración, alegría, entre otros. La interacción que se vive entre el sujeto que aprende, el sujeto que enseña y el conocimiento viene a darle un sentido al aprendizaje, en la medida que el sujeto involucra el afecto, el sentimiento y el conocimiento como formas de pensamientos que construyen el saber epistémico.

Este proceso de enseñanza-aprendizaje introduce al sujeto en un proceso de aprendizaje dialéctico en la medida que el sujeto involucra el afecto cuando se acerca al conocimiento, es decir, pasa por:

Miedos, angustias, enojos, satisfacciones, frustraciones, tristeza, coraje, impotencia, etc.

La explicación que se busca con este esquema, no resulta simple ni fácil de llevarse a cabo, pues sabemos que todo proceso nos involucra en un aprendizaje dialéctico con contradicciones que se viven y se asumen implícita y explícitamente en los supuestos metodológicos y epistemológicos que orientan la práctica docente. Con este considerando, el interrogatorio como una estrategia didáctica en la que nos hemos apoyado, nos remite a recortes de realidades de acuerdo a explicaciones conocidas o a experiencias dadas por cada uno de los integrantes de un grupo; pero este recorte de realidad nos exige un marco epistemológico que deriva en una estructura categorial. De acuerdo con el Dr. Zemelman (1987^a : 133), la estructura categorial

[...] cumple la función gnoseológica de transformar a lo indeterminado en objeto, sin mediar la formulación de hipótesis, en tanto que no es una estructura conceptual cerrada, sino una lógica para la teorización, a través de la mediación del objeto que se construye. De ahí que sirva de fundamento a los conceptos ordenadores como mecanismos de utilización de los corpus teóricos, desde fuera de sus límites, al cumplir éstos la función de organizar campos de observación sin reducirlos a un orden explicativo preestablecido. Los conceptos ordenadores representan la capacidad para abrirse hacia lo objetivo.

Entendemos que esta manera de concebir el proceso enseñanza-aprendizaje infiere un proceso didáctico que va dándose <como movimiento, tiempo y espacio> con el esfuerzo continuo de aproximaciones metodológicas y epistemológicas. En este sentido, entendemos que la formación profesional que se busca con esta línea de *Educación Comunitaria* implica pensar en algo nuevo;²⁴ para ello, habría que empezar

24. Lo nuevo se entiende como diferente a lo que la educación escolarizada concibe como educación intercultral bilingüe, donde la interpretación está más acorde con un enfoque político educativo de equidad e igualdad cultural y lingüística, pero en los hechos se sigue disfrazando la política educativa de aculturación con propuestas pedagógicas indígenas.

a problematizar y jerarquizar problemas concretos dados en los aprendizajes de los estudiantes como parte de sus procesos de crianza, para luego pensar en lo nuevo, a través de una estrategia de enseñanza que trascienda en los espacios educativos escolarizados como parte de su proceso de formación con equidad cultural y lingüística, en respuesta a una identidad nacional.

Pensar en lo nuevo no es fácil, pues trabajar en esta línea curricular en la LEI implica una exigencia de articulación entre los resultados de un razonamiento explicativo, descriptivo y crítico, con los diferentes niveles de aprendizaje cultural y lingüístico de los sujetos que participan en esta licenciatura. Esta articulación depende de la totalidad del sujeto para organizar su saber cosmológico, su visión del mundo y su concepto de educación, a partir de una conciencia histórico-política respecto de la educación indígena.

CONCLUSIONES

El sujeto epistémico hace referencia a un sujeto social indígena con procesos históricos cultural y lingüísticamente desiguales, que enfrenta contradicciones muy complejas entre lo propio y lo ajeno. Lo ajeno se ha incorporado en las poblaciones indígenas como propio, a partir de vivirse como marginados y pensarse como colonizados.

La línea de *Educación Comunitaria* provoca que los estudiantes, a través del diálogo de saberes, revisen e interioricen su proceso de aculturación, de tal manera que cobren conciencia de lo propio desde su cosmovisión, cultura y lengua; para que recuperen su presencia no sólo en el aula, sino en su contexto cultural y nacional.

El interrogatorio, como una estrategia didáctica utilizada en los cursos de la línea de *Educación Comunitaria*, hace que los estudiantes sean reflexivos y analíticos de su propio proceso de aprendizaje en la familia, comunidad y escuela como sujetos epistémicos. Este procedimiento metodológico y epistemológico implica un proceso dialéctico de enseñanza-aprendizaje que se cristaliza en saberes comunitarios y prácticas culturales vinculadas con su cosmovisión e identidad. Esta forma de trabajar en la línea implica que el sujeto epistémico interactúe con los resultados obtenidos como parte de sus aprendizajes interiorizados así como con sus alcances y contradicciones, con sus aprendizajes frente a un grupo cultural y lingüísticamente diferenciado.

El sujeto epistémico es quien aprehende a construir su saber comunitario en epistemologías indíge-

nas, desde una conciencia socio-cultural y lingüística y no desde una postura teórica dada por un plan de estudio, donde la formación se centra en modelos teóricos educativos homogéneos que expresan contenidos que responden a un perfil profesional por competencias; lo que no permite cuestionar la teoría ni trascender lo dado por ésta. En cambio, cuando el estudiante se coloca como sujeto epistémico, rompe con las formas homogéneas de pensar la teoría articulada al tiempo y al espacio como devenir histórico.

Se entiende como estrategia didáctica el proceso metodológico y epistemológico que presenta una dinámica propia en relación con la constitución de los integrantes del grupo. Esta dinámica considera las relaciones complejas y de contradicción que se viven en el proceso mismo para construir los aprendizajes significativos.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Blumer, Herbert, (1981). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*, Barcelona, Hora.
- Brunner, (1994). José Joaquín, *América Latina: cultura y modernidad*, México, de REI.
- Brunner, J. Y A. Flisfish, (1983). *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*, Santiago de Chile, Flacso.
- Cameron, McCarthy. (1993). *Racismo y currículum*. Morata, Madrid, (Colección: Pedagogía educación Crítica).
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa, (1997). *Estudios en didáctica. Enseñanza y aprendizaje de ciencias histórico-sociales, ciencias naturales, salud y ambiente, lengua escrita y matemáticas*. Coordinado por: Guillermina Waldegg y David Block, Grupos editoriales Iberoamericanos, México.
- E. Azcoaga, Juan. (1986). *Del lenguaje al pensamiento verbal*. Ateneo. Barcelona.
- Geertz, Clifford, (1996). *La interpretación de las culturas*, Gedisa (serie CIA-DE-MA), 8a. reimpresión, Barcelona.
- Giménez Montiel, Gilberto (compilador), (1987). *Programa nacional de formación de profesores universitarios en ciencias sociales. La teoría y el análisis de la cultura*. Compilador Gilberto Giménez M. (antología), SEP, Universidad de Guadalajara y COMECESO, México.
- Herrera Labra, Graciela. (2007). *La construcción de una didáctica para grupos culturalmente diferenciados*. México, UPN.
- Herrera Labra, Graciela. (1997). *La educación indígena. Un debate sobre el conocimiento y los grupos culturalmente diferenciados*. México: UNAM. (Tesis de maestría).
- J. Ong, Walter. (1996). *Realidad y escritura*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Leach, Edmundo. (1989). *Cultura y comunicación. La lógica de la conexión de los símbolos*. Siglo XXI. México.
- Lecourt, Dominique, (1982). *Para una crítica de la epistemología*. Siglo XXI. México. (Colección Mínima 72).
- Lenkersdorf, Carlos, (1996). *Los hombres verdaderos voces y testimonios tojolabales*, Siglo XXI, México.
- Lenkersdorf, Carlos, *Tojolabales para principiantes. Lengua y cosmovisión maya en Chiapas*. México, Plaza y Valdés.
- Mead, G. H., (1993). *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. PAIDOS, México.
- Moscovici, Sergio, (1988). *Psicología social II Pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales*, Trad. David Rosenbaum, Paidós, Barcelona.
- Muñoz, Héctor et al (coordinadores), (1996). *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. UAM-I y ENAH. México.
- Noëlle Chamoux, Marie, (1992). *Trabajo, técnicas y aprendizaje en el México indígena*. SEP-CIESAS. México.
- Raby, David, (1974). *Educación y revolución social en México*. México. SEP (Sep Setentas: 141).
- Reyes Gómez, Laureano, (2002). *Envejecer en Chiapas. Etnogerontología zoque*, México, UNAM-UNACH, Instituto de Estudios Indígenas/programa de investigaciones multidisciplinares sobre Mesoamérica y el sureste.
- Sánchez Parga, José, *Aprendizaje*, (1988). *Conocimiento y Comunicación en la Comunidad Andina*. Centro Andino de Acción Popular CAAP. Ecuador Quito.
- Villoro, Luis, (1998). *Creer, saber, conocer*. Siglo XXI. México.
- Zemelman Merino, Hugo, (1987^a). *Uso crítico de la teoría. En torno a la función analítica de la totalidad*. México, Universidad de las Naciones Unidas y Colegio de México.
- Zemelman Merino, Hugo, (1997). *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. Centro de Estudios Sociológicos del Colegio de México, México, (Jornadas 126).
- Zemelman Merino, Hugo, (1983). *Historia y política en el conocimiento*. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM, México, (Serie Estudios 71).
- Zemelman Merino, Hugo, (2002). *Necesidades de conciencia. Un modelo de construir conocimiento*. Colegio de México-Anthropos. México

ARTÍCULOS

- Almeida, M. de Diago, Julieta Haidar et al., (1979). "Lengua y cultura en el Ecuador", Instituto Otavaleño de Antropología, Quito, pp.11-47 y 251- 342.
- Barré, Marie Chantal, (1982). "Políticas indigenistas y reivindicaciones indias" en América Latina 1940-

- 1980”, en BONFIL, Ibarra et al. *América Latina: etnodesarrollo y etnocidio*. Costa Rica. FLACSO. (Colección 25 Aniversario).
- Bonfil Batalla, Guillermo, (1983). “Lo propio y lo ajeno, una aproximación al problema del control cultural”, en *La cultura popular*. Premia Editora, México, pp.76-86
- Díaz Barriga, Ángel, (1995). “Procesos curriculares, institucionales y organizacionales”. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. (Colección “Investigación educativa en los ochenta perspectiva para los noventa”).
- Esteban, Lisa, (1973). *La teoría de la cosmovisión. Un mundo nuevo para la humanidad. La armonía espacio-tiempo en el universo y en el hombre y el sentido de la “unidad” cósmica –sin unidad–* Instituto de la Teoría de la Cosmovisión, Buenos Aires, pp. 16-63.
- Farriss, Nancy, (1985). “Recordando el futuro, anticipando el pasado: Tiempohistórico y tiempo cósmico entre los mayas de Yucatán”, en *La memoria y el olvido. Segundo simposio de historia de las mentalidades*, SEP (Culturas), México, (Colección Científica INAH) pp. 47-60.
- Herrera Labra, Graciela. (1992). “La formación profesional del indígena en la educación superior”. En: *Anales de Antropología*. México: UNAM, Vol. XXIX.
- _____ (1991^a). “La transmisión del conocimiento y la heterogeneidad cultural”. En: *Revista Mexicana de Sociología*. México: UNAM, Año LIII/Núm. 4. Octubre-diciembre.
- _____ (1987). “Reflexiones en torno a una experiencia de formación en la educación indígena a nivel superior”. En: *Revista Pedagogía*. México: UPN, Vol. 4 No. 10. Abril-junio.
- _____ (1988). “La participación de los indígenas en la política educativa del Estado”. En: *Revista de Pedagogía*. México: UPN, Vol. 5. No. 16. Oct.-Dic.
- _____ (1997). “La profesionalización del indígena. El caso de la licenciatura en Educación Indígena de la UPN”. En *Revista Pedagogía*. México. UPN, Vol. 12 No. 10. Primavera.
- Legros, Monique, (1985). “La expresión del pasado, del nahuatl al castellano”, en *La memoria y el olvido. Segundo simposio de historia de las mentalidades*, INAH (colección Científica), México, pp. 21-32.
- Lenkersdorf, Carlos, (mayo 2002). “Aspectos de la educación desde la perspectiva maya-tojolabal”, en *Revista Reencuentro* núm. 33, UAM-X. México.
- Melgar Bao, Ricardo, (1994). “Las utopías indígenas y la posmodernidad en América latina”, en *Revista Americana*, nov.-dic., Año VIII, vol. 6, México, pp. 65-79.
- Mignolo, Walter D., (1996). “Los estudios subalternos ¿son posmodernos o poscoloniales?: la política y las sensibilidades de las ubicaciones geoculturales”. en *Revista Casa de las Américas*, Núm. 204, Cuba, pp. 20-40.
- Morin, Edgar, (1995). “La crisis de la cultura cultivada”, en *Sociología*. Tecnos.Madrid. pp. 300-32.
- M. Farr, Robert, (1988). “Las representaciones sociales”, en S. Moscovici, *Psicología social, II. Pensamiento y vida social psicología social y problemas sociales*, Paidós, Barcelona, pp. 495-533.
- M. Fisher, Berenice y Anselm L. Strauss, (1988). “El interaccionismo”, en Bottomore, Tom y Robert Nidbet, *Historia del análisis sociológico*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, pp. 522-569.
- Quijano, Aníbal, (1992). “Colonialidad modernidad-racionalidad”, en Heraclio Bonilla (comp.). *Los conquistadores. 1491 y la población indígena de las Américas*, FLACSO, México, pp. 433-447.
- Zemelman, Hugo, (1990). “Cultura y política en América latina”. en *Cultura y política en América Latina*, Siglo XXI, México, pp. 16-52.
- Zemelman Merino, Hugo, (Sep. 1988). “Pensamiento Categorial”. Minuta elaborada en: el Seminario de Epistemología y Educación. Colegio de México.
- Zemelman Merino, Hugo, (Nov. 1987b). “Transmisión del conocimiento sociohistórico y su problemática epistemológica”. Ponencia presentada en *Foro Nacional Sobre formación de Profesores Universitarios*. México. ANUIES-SEP-UNAM.
- Zemelman Merino, Hugo, (10 de Septiembre de 1999). “Círculo latinoamericano de reflexiones en Ciencias Sociales”. Seminario Interno en el COLMES.

DOCUMENTOS OFICIALES

- H Ayuntamiento de Tlahuitoltepec, Mixe, Oaxaca, México. Coordinado por: Xaab Nop Vargas Vásquez, Colaboradores: Palemón Vargas Hernández, Rigoberto Vásquez García, Lilia Heber Pérez Díaz, Primera Edición: 2008, Derechos reservados conforme a la ley, 2008 (registro en trámite).
- Universidad Pedagógica Nacional. Plan de estudio de la Licenciatura en Educación Indígena 2011. Línea Educación Comunitaria. Aprobada por el Consejo Académico y Profesiones en 2011.
- Universidad Católica de Temuco. Facultad de Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. Proyecto Mineduc “Kimeltuwün mew amukey ta zugu: una didáctica para abordar el conocimiento mapuche en el proceso de Formación Inicial en Educación Intercultural”. Talleres Pedagógicos Interculturales 1, II y III: construcción de identidad y procesos pedagógicos. Documento de trabajo Núm. 3. Profr. Segundo Quintriqueo M. Temuco, Agosto de 2002.