



EXPERIENCIAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA EDUCACIÓN BIOCULTURAL

Belinda Contreras Jaimes

Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad Morelia.

Universidad Nacional Autónoma de México

Área temática: Multiculturalismo, interculturalidad y educación.

Línea temática: Epistemologías indígenas e integridad Sociedad-Naturaleza en educación intercultural.

Tipo de ponencia: Intervención educativa.

Resumen:

A la educación le ha llegado la hora de mirar de frente a ese México donde el vínculo de la diversidad biológica y cultural es una realidad de largo cuño (Castilleja, 2011) y en que los pueblos originarios resguardan en sus territorios la mayor riqueza biocultural del país (Toledo, 2011). La perspectiva de la diversidad biocultural (Maffi, 2005; Nietschmann, 1992) incluye desde sus componentes estructurales al ámbito del conocimiento, lo cual evidencia un vínculo orgánico con el quehacer de la educación, que desde el reconocimiento de las múltiples realidades y saberes, pudieran denominarse educaciones (Contreras y Camou, 2018). Aún cuando la pertinencia del enfoque educativo en el abordaje biocultural es innegable, continúa siendo un campo que representa retos de investigación, acción y vinculación. Por lo tanto, este trabajo conlleva el análisis de algunas experiencias educativas no formales, forjadas en el contexto indígena, que se han venido sumando al esfuerzo por gestar el referente de educación biocultural. El análisis abarca el proyecto *Atepetlan neskayo ixtlamachilstli iwan tlenyoltok* (Contreras et al, 2015), desarrollado en la sierra de Zongolica, Veracruz, durante 2015 y 2016; así como el proyecto de tesis denominado “La educación biocultural como forma de articulación de procesos de participación social para la sostenibilidad de la actividad pesquera en la cuenca del lago de Pátzcuaro, Michoacán, México”, vigente desde 2017, cuyo aporte habrá de consolidar teórica y conceptualmente dicho referente. Se trata de historias en que el aprendizaje compartido es puesto en evidencia, y en que el uso del término nos-otros resignifica la interacción entre el nos y los otros (Merçon, 2014 en Boege, 2017).

Palabras clave: Diversidad biocultural, participación, educaciones, epistemologías indígenas.

Introducción

La distinción sociedad-naturaleza ha llegado a escindir analíticamente lo que, desde las maneras de concebir el mundo en pueblos indígenas, constituye una totalidad, cosmovisión que se arraiga en el territorio como el sustrato de conocimientos compartidos (Castilleja, 2011). Desde esta premisa, la emergencia por restablecer la relación sociedad-naturaleza ha impulsado una larga trayectoria de investigaciones que revaloran y resignifican experiencias particulares de sociedades humanas en interacción con sus ecosistemas circundantes (Berkes *et al*, 1998), en que se están reconociendo claves para la pervivencia de la riqueza biológica y cultural (Toledo y Ortiz, 2014), que a su vez resguarda la sabiduría milenaria de los pueblos.

Una perspectiva que retoma el vínculo sociedad-naturaleza y lo inserta en contextos de los pueblos originarios, es la diversidad biocultural, la cual da cuenta de las complejas expresiones de la diversidad biológica, cultural y lingüística como mutuamente dependientes, geográficamente coexistentes, e interrelacionadas como un complejo sistema socioecológico adaptable (Maffi, 2005; Nietschmann, 1992). Desarrollar investigaciones sobre la diversidad biocultural en el caso de México resulta trascendental hoy en día, no sólo porque se ubica como el cuarto país a nivel mundial de mayor riqueza biocultural (Boege, 2008), permeada siempre por complejos constructos de saberes, sino también por el valor intrínseco universal que esto representa y el potencial que tiene en la búsqueda de estrategias de adaptación y modelos de desarrollo (Maffi, 2005).

El saber tradicional de los pueblos originarios es legado de siglos de tradición de un entramado que integra conocimientos (*corpus*), creencias (*kosmos*) y prácticas (*praxis*) (Toledo y Alarcón, 2012); con un carácter fundamentalmente colectivo y complejo. Desde la perspectiva biocultural, trabajos recientes han reconocido el valor de los conocimientos, las prácticas, las tecnologías y experiencias de los pueblos indígenas y locales (Boege, 2008), así como la forma en que ese conocimiento es codificado y transmitido a través del lenguaje (Maffi, 2005). Cuando se visibiliza la relevancia del vínculo biológico - cultural, se comprende la génesis de los conocimientos tradicionales expresada en las lenguas locales, las cuales albergan significados lingüísticos, culturales y ecológicos de los grupos sociales; mismos que no pueden traducirse fácilmente a las lenguas dominantes. Cuando se pierde un idioma desaparecen con él el conocimiento cultural surgido de las relaciones humanas, los saberes ambientales, las formas de vida y las cosmovisiones de sus hablantes (Boege, 2008).

La preeminencia de los esfuerzos de la educación que han separado el ámbito cultural del natural, así como al individuo de sus asociaciones sociales, han resultado en un dualismo artificioso y una descontextualización adversa de intervenciones educativas contruidas “en el aire” (Villaseñor y Araújo, 2015). Al visibilizar a estas comunidades tradicionales insertas en potentes dinámicas globales, resaltan además procesos locales que desfavorecen el reconocimiento y la continuidad del saber indígena en toda su magnitud, tales “como la internalización de la asimetría, la desvalorización de sus propios conocimientos

al interior de las comunidades, la erosión cultural, la pérdida de las lenguas indígenas como reservorios de conceptos y conocimientos sobre el mundo, el desinterés en continuar la tradición, la distorsión, el cambio y la transnacionalización de saberes” (Argueta, 2011). Por tanto, la educación tiene un llamado hacia una recuperación que vaya de la mano de la transformación. En particular, con respecto a ese vínculo biocultural propio de la cosmovisión de los pueblos indígenas, existe una brecha de conocimiento sobre la forma de sintonizar a la educación con ese vínculo biocultural orgánico presente en las formas de construir y socializar el conocimiento desde las comunidades tradicionales.

A partir del reconocimiento de diversas tradiciones cognitivas subyace la aquiescencia de otras educaciones (Bertely, 2016), motivadas por la forma en que se construye el mundo desde las otredades (Pelayo *et al.*, 2006). Contraponerse a las lógicas dominantes en materia educativa requiere esfuerzos de reconfiguración ontológica y epistemológica, desde donde se gestan perspectivas que están realizando aportes importantes, como la educación intercultural o las pedagogías indígenas. Este es el marco que está forjando las tesis para la educación biocultural, la cual busca aportar a estas formas alternativas de educación.

Este trabajo analiza experiencias educativas que han surgido desde la convergencia de los intereses de las comunidades y los grupos de trabajo, y que se han sistematizado con la intención de aportar a la formulación de este referente educativo que ponga el acento sobre el vínculo biocultural y los niveles que éste trastoca en la vida de las comunidades tradicionales de México.

El proyecto educativo *Altepetlan neskayo ixtlamachilistli iwan tlenyoltok* (Contreras *et al.*, 2015), contiene la esencia de lo que se propone bajo el nombre de educación biocultural, gestándose desde lo local como un proceso dialógico-reflexivo instalado en la riqueza biocultural de la región nahua de Zongolica, Veracruz. Por tanto, este puente entre la discusión teórica y los procesos cognitivos en contextos indígenas, construye su andamiaje teórico y conceptual sobre argumentos de la complejidad, la interculturalidad, el diálogo de saberes, la pedagogía social, el aprendizaje situado y el aprendizaje significativo. La urgencia del diálogo de saberes, la pérdida de saberes locales y la necesidad de la devolución de resultados en la investigación son problemas que trastocan el ámbito de la educación comunitaria y que motivaron esta propuesta, cuyo objetivo general fue fortalecer la transmisión interna de los saberes locales de los pueblos nahuas de la sierra de Zongolica en torno a su patrimonio biocultural, a través de talleres educativos con estudiantes y docentes de nivel primaria. El sustento metodológico se inscribe en el Ilusionismo social (Encina *et al.*, 2009), como una forma de hacer basada en la dimensión dialéctica y que parte de las metodologías participativas. El análisis de esta experiencia da cuenta de la construcción de un proyecto de educación biocultural materializado en tres talleres, un calendario estacional, una estructura conceptual que vincula náhuatl y español y, una amplia variedad de materiales didácticos. Con ello, se abordan la concepción local del espacio-tiempo como eje transversal de las intervenciones educativas, la relevancia del idioma, así como la experiencia situada en los espacios y tiempos cotidianos; además de narrar la experiencia del equipo de

trabajo. La ponencia abona a la concepción de la educación biocultural como una forma de aproximarse a los procesos transdisciplinarios y complejos, un detonante del encuentro y una forma de trabajo con y desde las comunidades originarias.

Por su parte, proyecto de tesis aún vigente denominado “La educación biocultural como forma de articulación de procesos de participación social para la sostenibilidad de la actividad pesquera en la cuenca del lago de Pátzcuaro, Michoacán, México”, recupera la sustancia del concepto de bioculturalidad para contribuir al posicionamiento de la noción de “educación” en su papel integrador-vinculador, de construcción del diálogo, como movilizador social, de contribución al pensar/hacer/sentir y como medio para incidir en las diversas realidades a través de procesos con raíces endógenas. Esta investigación caracteriza a los procesos participativos como procesos dialógicos-reflexivos, y desarrolla la tesis de que tales procesos deben construirse desde lo local, lo cual implica arraigarse en los intereses de los grupos sociales y construir conjuntamente sobre procesos participativos que en esencia constituyen procesos de aprendizaje compartido. Por tanto, el andamiaje de esta investigación retoma una realidad explicada desde la Teoría social del aprendizaje (Wenger, 2001) y operacionalizada a través de las herramientas de la investigación acción participativa (Ander-Egg, 2003), para concluir con una propuesta inscrita en el campo de la Pedagogía social (Caride, 2015, 2005). Aunado a esta aproximación teórica, la apuesta de este proyecto por construir un proceso dialógico – reflexivo que soporte el referente de educación biocultural, se vale de explorar las bases de estas otras educaciones, como la educación intra e intercultural (Delgado y Rist, 2016), la educación popular (Freire, 2005), la educación ambiental (Gaudiano, 2007), la alfabetización territorial (Bertely, 2014), la pedagogía crítica (McLaren, 2005), la educación para el desarrollo sostenible, (O’Donoghue *et al.* en imprenta) y la pedagogía indígena (Gómez, 2009). Esto con el fin último de dinamizar aprendizajes dialógicos, multiculturales y significativos que permitan el re-conocimiento y la re-apropiación del mundo y la naturaleza, desde lo que se ha denominado una matriz biocultural.

Los alcances del análisis de estas experiencias están permitiendo perfilar el referente de educación biocultural, el cual busca aportar a la colaboración transdisciplinaria de la labor educativa y contribuir con conocimiento básico y alternativas metodológicas y conceptuales que permitan promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

Referencias

- D’Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la investigación-acción-participativa*. Lumen-Humanitas.
- Argueta Villamar, A. (2011). Introducción. En Argueta, A., Corona, E., & Hersch, P. *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México*. México: UNAM, INAH, Ibero Puebla.
- Berkes, F., Folke, C., y Colding, J. (1998). Linking social and ecological systems. Management practices and social mechanisms for building resilience. *Cambridge University Press*. Reino Unido.
- Bertely, M. (2016). Políticas neoliberales y afectaciones territoriales en México: Algunos “para qué” de “otras” educaciones. *Liminar*, 14(1), 30-46.
- Bertely, M. (2014). Educación intercultural, alfabetización territorial y derechos indígenas en y desde Chiapas. *Artículos y Ensayos de Sociología Rural*, 9(17), 23-39. México: Universidad Autónoma de Chapingo.

- Boege, E. (2017). El patrimonio biocultural y los derechos culturales de los pueblos indígenas, comunidades locales y equiparables. *Diario de campo*, 1, pp. 39-69.
- Boege, E. (2008). *El patrimonio biode los pueblos indígenas de México. Hacia la conservación in situ de la biodiversidad y agrobiodiversidad en los territorios indígenas*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia - Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Caride, J. A. (2015). Pedagogía social, infancia y desarrollo comunitario. En Villaseñor Palma, K., Pinto Araújo, L., Fernández Álvarez, M. y Guzmán Zárate, C. (Coords.) *Pedagogía Social. Acción social y desarrollo*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas científica e histórica*. España: Editorial Gedisa, S.A.
- Castilleja González, A. (2011). Sistemas de conocimiento en competencia: un estudio en pueblos purépecha. En *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México*. Cuernavaca: UNAM, CRIM; Puebla: Universidad Iberoamericana.
- Contreras, B. y Camou, A. (Junio, 2018). *Las educaciones en torno a la diversidad biocultural*. Simposio presentado en el XI Congreso Mexicano de Etnobiología. Morelia, Michoacán.
- Contreras Jaimes, B., Panzo Panzo, F. y Álvarez Morales, L. (2015). *Altepetlan neskayo ixtlamachilstli iwan tlenyoltok*. Vida y saberes: Pueblos nahuas de la sierra de zongolica y sus recursos bioculturales. Tequila, Veracruz. México.
- Delgado, F. y Rist, S. (2016). *Ciencias, diálogo de saberes y transdisciplinariedad. Aportes teórico-metodológicos para la sustentabilidad alimentaria y del desarrollo*. Bolivia: Plural editores.
- Encina, J., Ávila, M. A., Domínguez, M. y Alcón, R. (2009). Los principios del ilusionismo social. En Javier Encina y otr@s (Coord). *Ilusionismo social*. Sevilla: Atrapasueños. Recuperado de <http://ilusionismosocial.org/mod/resource/view.php?id=161>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gaudiano, E. G. (2007). *Educación ambiental: trayectorias, rasgos y escenarios*. Universidad Autónoma de Nuevo León, Institución de Investigaciones Sociales.
- Gómez, M. (2009). Saber indígena y medio ambiente: experiencias de aprendizaje comunitario. En *La complejidad ambiental*. (pp. 253-292). México: Siglo XXI editores, s.a.
- Maffi, L. (2005). Linguistic, Cultural, and Biological Diversity. *Annu. Rev. Anthropol.* 34:599-617.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI.
- Nietschmann, B. (1992). The interdependence of biological and cultural diversity. *Occasional Paper* No. 21.
- O'Donoghue, R., Shava, S. y Pesanayi, T. (en imprenta). Situating ESD in a southern African philosophy for curriculum and assessment practices in education.
- Pelayo Carrillo Medina P., Jaulis Cancho M. y Núñez Machaca APU-Ayacucho (2006). Kururay y kawakuy. La vida, en un momento es saber ovillarse y en otro saber ser madeja. *Calendario agrofestivo en comunidades andino-amazónicas y escuela*. PRATEC. Perú.
- Toledo, V. M. y Ortiz, B. (2014). *México, regiones que caminan hacia la sustentabilidad. Una geopolítica de las resistencias bioculturales*. Universidad Iberoamericana Puebla. Puebla, México.
- Toledo, V. M. y Alarcón, P. (2012). La Etnoecología hoy: Panorama, avances, desafíos. *Etnoecológica* 9(1): 1-16.
- Toledo, V. M. (2011). Del 'diálogo de fantasmas' al 'diálogo de saberes': conocimiento y sustentabilidad comunitaria. *Saberes colectivos y dialogo de saberes en México*, 469-480.
- Villaseñor Palma, K. y Pinto Araújo, L. (2015). Presentación. En Villaseñor Palma, K., Pinto Araújo, L., Fernández Álvarez, M. y Guzmán Zárate, C. (Coords.) *Pedagogía Social. Acción social y desarrollo*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Puebla.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. España: Paidós.