



IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH
ISSN: 2007-4336
revista@rediech.org
Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C.
México

Mancera-Valencia, Federico J.; Ávila Reyes, Argelia A.; Amador Guzmán, Patricia Mayela
Educación y patrimonio biocultural: construcción de una
experiencia en la educación indígena de la sierra Tarahumara
IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH,
vol. 9, núm. 16, 2018, Abril-Septiembre, pp. 119-132
Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C.
México

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521654339007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

EDUCACIÓN Y PATRIMONIO BIOCULTURAL: CONSTRUCCIÓN DE UNA EXPERIENCIA EN LA EDUCACIÓN INDÍGENA DE LA SIERRA TARAHUMARA

**Education and biocultural heritage: Construction of an experience
in indigenous education in the Sierra Tarahumara**

MANCERA-VALENCIA Federico J.
ÁVILA REYES Argelia A.
AMADOR GUZMÁN Patricia M.

RECEPCIÓN: FEBRERO 2 DE 2018 | APROBADO PARA PUBLICACIÓN: ABRIL 4 DE 2018

Resumen

Este trabajo es un informe de avance de investigación del proyecto “Patrimonio biocultural en el currículo y en las prácticas pedagógicas en educación indígena” desde las consideraciones teóricas de la pedagogía

Federico J. Mancera-Valencia. Profesor-investigador del Centro de Investigación y Docencia de Chihuahua, México. Doctor en Pedagogía Crítica por el Instituto de Pedagogía Crítica (Ipec), maestro en Educación por el Centro de Investigación y Docencia (CID), geógrafo de la Facultad de Filosofía y Letras por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Coordina el Cuerpo Académico Desarrollo y Gestión Intercultural en Educación y los proyectos de investigación: “Patrimonio cultural y educación: hacia una reconstrucción sociocultural” y “Patrimonio biocultural en el currículo y en las prácticas pedagógicas en educación indígena en la sierra Tarahumara”. Con mención honorífica se doctoró defendiendo la tesis “Descolonización de las epistemologías locales-regionales desde la pedagogía sociocultural”. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Correo electrónico: federico.mancera@cid.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0003-3467-3441>.

Argelia Antonia Ávila Reyes. Profesora-investigadora de tiempo completo del Centro de Investigación y Docencia de Chihuahua, México. Es ingeniera topógrafa geodesista e ingeniera civil de la Facultad de Ingeniería y maestra en Educación Superior de la Facultad de Filosofía y Letras, todas por la Universidad Autónoma de Chihuahua. Doctora en Educación por la Universidad de Durango. Es parte del Cuerpo Académico Desarrollo y Gestión Intercultural en Educación del CID. Se doctoró con la tesis “¿Las mujeres que publican son mujeres públicas?”, donde desarrolla de manera innovadora la investigación biográfica-narrativa. Actualmente es coordinadora del proyecto de investigación “Docentes: un día de vida”. Correo electrónico: argelia.avila@cid.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0001-9815-4080>.

Patricia Mayela Amador Guzmán. Profesora-investigadora del Centro de Investigación y Docencia de Chihuahua, México. Candidata a la Maestría en Educación del CID. Licenciada en Educación Especial Área Trastornos Audición y Lenguaje de la Escuela Normal de Especialización. Se ha enfocado en planificación y administración educativa, gestión escolar y diseño curricular, educación y patrimonio cultural y psicopedagogía. Ha sido subdirectora y jefa de departamentos en Servicios Educativos del Estado de Chihuahua; supervisora, directora y maestra frente grupo en educación inicial, preescolar y especial; directora y profesora-investigadora en educación normal. Correo electrónico: patyamadorguzman@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0003-1198-3279>.

sociocultural, para la incorporación de conocimientos tradicionales de docentes de educación indígena de la sierra Tarahumara vinculadas al patrimonio biocultural. Se relata el trabajo desarrollado durante la segunda mitad del 2017, describiendo los procesos operativos, de gestión, de carácter metodológico para la intervención educativa, los criterios teóricos en el que se sustenta este proyecto y resultados preliminares.

Palabras clave: EDUCACIÓN INDÍGENA, PATRIMONIO BIOCULTURAL, EDUCAR EN CULTURA.

Abstract

This work is a progress report on the project “Biocultural heritage in the curricula and pedagogical practices in indigenous education” from the theoretical considerations of sociocultural pedagogy, for the incorporation of traditional knowledge of teachers of indigenous education in the Sierra Tarahumara, linked to biocultural heritage. The work developed during the second half of 2017 is described, describing the operative, management and methodological processes for the educational intervention, the theoretical criteria on which this project is based, and preliminary results.

Key words: INDIGENOUS EDUCATION, BIOCULTURAL HERITAGE, EDUCATION IN CULTURE.

1. ANTECEDENTES

El gobierno del estado de Chihuahua convocó, en el mes de enero del 2017, a participar en los foros de consulta para proponer políticas públicas del sector educativo. Derivado de ello se planeó, en el espacio de la mesa 2 con el tema “Educación indígena, comunitaria y migrante”, el proyecto “Patrimonio biocultural en el currículo y en las prácticas pedagógicas en educación indígena”, con el fin de lograr establecer un acercamiento, desde la perspectiva intercultural y equidad epistémica, de los elementos que conforman el patrimonio biocultural de los pueblos indios con las prácticas escolares que desarrolla la educación indígena en la sierra Tarahumara.

Dicho planteamiento fue detallado posteriormente con el responsable de la Dirección de Atención a la Diversidad y Acciones Transversales (Dadyat) de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (SEECH), donde se coordina el trabajo del Departamento de Educación Indígena del Estado de Chihuahua, para establecer intereses comunes de atención a la problemática de la diversidad epistémica y el patrimonio biocultural.

Para el año 2016, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) solicita al Departamento de Educación Indígena de los SEECH, y en coordinación con la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH), el desarrollo del Programa de Lengua Ralámuli (PLR) de educación primaria, el cual cubre los requerimientos curriculares en relación a la enseñanza de lengua materna y la necesidad de los docentes de educación indígena vinculadas a la didáctica y sentido pedagógico de esta temática. Así, para agosto del 2017 se imprime el “Programa de Lengua Ralámuli. Benériba ralámuli ra’ichika, jite wé a’lá beneba a’lí ke tasi wekawábo. Fomentemos la lengua ralámuli¹ para aprender mejor”. Fue un logro fundamental en la revitalización de la lengua indígena. No obstante, a este esfuerzo resulta necesario el desarrollo de materiales educativos en lengua indígena que permitan la comunicación del conocimiento universal y local a través del *raramuri*.

Así, el Departamento de Educación Indígena y la propia Dirección de Atención a la Diversidad y Acciones Transversales gestionó ante la DGEI y la UNICEF el apoyo para el desarrollo de materiales educativos. Ante un equipo inicial de ocho docentes indígenas se gestó en noviembre del 2017 un curso-taller de desarrollo de habilidades y elaboración de materiales educativos en lengua indígena. Por lo anterior, el proyecto aquí evocado tuvo aceptación tanto en la DGEI, Dadyat-SEECH y DEI, así como el Centro de Investigación y Docencia (CID) y la UPNECH.

Por otra parte, surgen en Chihuahua estudios específicos de los conocimientos tradicionales indígenas; es el caso de la tesis doctoral “Descolonización de las epistemologías locales-regionales desde la pedagogía sociocultural” (Mancera-Valencia, 2016), la cual presenta un análisis riguroso de orden epistemológico y filosófico de cómo los epistemologías locales-regionales, desarrolladas en la sierra Tarahumara principalmente por los pueblos originarios, tienen fundamentos de racionalidad, totalmente distintos al de Occidente y su epistemología, la cual puede establecer un diálogo de saberes, con las adecuaciones de escala de conocimiento y tiempo-espacio necesarios para las prácticas pedagógicas escolares, posibilitando con ello prácticas pedagógicas socioculturales que den sentido renovado de educar en cultura.

En 2015 se publicó el libro *Patrimonio biocultural de Chihuahua* (Mancera-Valencia, 2015), donde se realiza un recuento, en doce artículos, sobre la diversidad del patrimonio biocultural en el estado, tema que poco a poco es reconocido por la ciencia occidental y la educación formal como parte de los contenidos universitarios.

Bajo esto sustentos, y otros desarrollados y expresados por diversos autores nacionales e internacionales en América Latina, el patrimonio biocultural es un recurso cultural y epistemológico que puede y debe ser integrado a la educación formal

¹ El idioma raramuri posee cinco variantes dialectales y en algunos textos aparece raramuri o ralámuli; hay diferencia en su pronunciación y escritura. La sustitución de la “r” por “l” se deriva de la zona geográfica del hablante: con “r” es proveniente de la montaña y con “l” se ubica principalmente en las zonas de las barracas.

bajo criterios de equidad epistémica y bajo una visión de diálogo de saberes que den sentido y congruencia filosófica a la interculturalidad y al pluralismo epistémico.

2. CONSIDERACIONES TEÓRICAS: EL PATRIMONIO BIOCULTURAL Y EDUCAR EN CULTURA

2.1. EL PATRIMONIO BIOCULTURAL

Hoy, el concepto de bioculturalidad es una noción recurrente. Esta noción de biocultura podemos rastrearla desde la “Primer Conferencia Internacional sobre Biocultura” (sic) del 13 al 16 de junio del año 2000, organizada por el Smithsonian Institution, México-North Research Network, Inter-University Program for Latino Research, el ITESM Campus Chihuahua, la Escuela Nacional de Antropología e Historia del Chihuahua y el Instituto Chihuahuense de la Cultura. Específicamente se discutió el día 14 en la mesa-panel “Diversidad biocultural en el nuevo milenio”. Como antecedente se expuso el trabajo elaborado por Alan Goodman y Thomas L. Leatherman, “La construcción de una nueva síntesis biocultural. Perspectivas político-económicas en biología humana”,² donde se analiza en conjunto diversos textos la “relación de economía política, ecología y biología”, en el que se examina:

[...] la economía política de la biología humana. Ello incluye las relaciones sociales involucradas en el acceso a recursos, interconexiones locales y globales en ambiente naturales de los seres humanos, contingencias históricas e historia de la comprensión de relaciones cambiantes de seres humanos en su ambiente natural. (Se afirma que) Los seres humanos son agentes en la estructuración de su ambiente. Conocimiento ecológico tradicional (TEK; traditional ecological knowledge), sistemas de educación indígena y medicina tradicional, son especialmente importantes para entender la economía política humana.³

Es decir, se mostraba la preocupación norteamericana de su historia disciplinaria de la antropología, donde señala que el trabajo antropológico de los años sesenta y setenta se centró en un paradigma de la adaptación, que trató de comprender la diversidad biológica humana.

En este paradigma, el presupuesto central es que, en los entornos físicos y sociales, los seres humanos tratan de ajustar o hacer frente a estos desafíos a través de adaptaciones genéticas, de desarrollo, fisiológicos y socioculturales. También se analizó que los aspectos ambientales y los organismos fueron considerados como

² Editado por la Universidad de Michigan en diciembre de 1998.

³ Cita del documento preparado por la Dra. Luisa Maffi para la mesa “Diversidad biocultural en el nuevo milenio”. La Dra. Maffi pertenecía en aquel entonces a Terralingüa, ONG norteamericana “que trabaja para sostener la diversidad biocultural de la vida, una herencia preciosa para ser apreciado, protegida y alimentada para las generaciones venideras. Ver: <http://www.terralingua.org>.

variables independientes y dependientes. Sin embargo, la crítica demostró que este tipo de investigaciones resultaban reduccionistas, porque la biología y la cultura están “dialécticamente” concatenadas. Otra crítica a este paradigma fue la falta de reconocimiento de las fuerzas económicas y políticas en sus análisis.

Dicho de otra forma, lo que Goodman y Leatherman (1998) pretendían fue el desarrollo de una renovada integración de la biología y la cultura. Abordan directamente las críticas de la desvinculación entre la antropología y la biología, buscando y construyendo una “nueva síntesis biocultural”, como sería la articulación analítica entre la cultura y la economía política, y cómo estos afectan a la biología humana. De esta manera, la investigación biocultural, en el marco de la salud, implica la integración de cómo se puede analizar la salud y la curación en las diversas culturas, desde una perspectiva de género, clase social, la edad, la educación y de su propia experiencia tradicional con la enfermedad y la curación. En este marco, hay tres enfoques diferentes para la investigación biocultural. Como ejemplo, la que está vinculada a la salud sería:

- a) Biológicos: materia de la biología. Este enfoque se centra en la evolución y cómo influye en la enfermedad en las culturas y las sociedades.
- b) Cultural: de interés cultural. El enfoque se centra en la interpretación y explicación de la enfermedad desde las culturas y sociedades.
- c) Críticos: asuntos de desigualdad. Desde este enfoque se centra en la desigualdad en tanto enfermedad de la sociedad.

Así, desde la construcción de una “nueva síntesis biocultural” se enriquecería la relevancia de la antropología para la comprensión de una amplia variedad de luchas para enfrentar y combatir el sufrimiento humano persistente,⁴ por lo que se debe apelar a todos los antropólogos y ser de interés para disciplinas hermanas, como la nutrición y la sociología.

[...] para la antropología física, la biocultura, se refiere a las conexiones directas o indirectas entre cultura y fisiología humana, emoción, adaptación y evolución. Otros, han usado el término para referirse al papel de los seres humanos en la planeación de la conservación y herencia. Para algunos ecologistas, el enfoque biocultural trata al animal humano como una nueva variable en el análisis ecológico. Otra perspectiva es el de las diáspora biológica y cultural [...] se refiere al fenómeno paralelo de migraciones humanas y biológicas o desplazamiento de un ambiente/lugar a otro ya sea que se traten de migraciones urbanas de gente o trasplantes de flora y fauna. Aquí nuestro interés es cómo esto se relaciona con la diversidad cultural, ambientes y paisajes culturales.⁵

El debate de la noción de biocultura posibilitó la crítica a esta necesidad norteamericana, porque a pesar de su amplitud discursiva, quedaba corta, ya que:

⁴ Consulta en: Medical Anthropology Wiki: <https://medanth.wikispaces.com/Biocultural>; <http://www.terralingua.org/>; https://www.press.umich.edu/10393/building_a_new_biocultural_synthesis.

⁵ *Op. Cit.*: documento preparado por la Dra. Luisa Maffi.

- a) Trasladaron la importancia de los saberes y conocimientos indígenas y campesinos que tienen de sus ecosistemas, a una dimensión principalmente biológica, y en segundo término lo político y culturales.
- b) Se tiene implicado la negación de la importancia cognitiva y epistémica de los conocimientos tradicionales, negándoles la posibilidad de reconocerlo como otra epistemología.
- c) Se reduce, sin notarlo, el tema de la diversidad biológica a un aspecto evolucionista y sociobiológica.⁶
- d) Así también, se muestra la nula revisión bibliográfica de los esfuerzos intelectuales y académicos latinoamericanos, asunto crítico de análisis por ubicar el conocimiento tradicional en el marco de sus propios contextos norteamericanos, asumiendo un universalismo y homogeneidad para la compresión y la investigación de la biocultura.

La posición crítica y de reserva a la noción de bioculturalidad se incrementó cuando esta escuela norteamericana, desconocía, desdenaba o ignoraba múltiples trabajos sobre este tema en América Latina y México, siendo que en este último se realizaron los primeros estudios etnográficos del conocimiento indígena *mexica* desde el siglo XVI, por fray Bernardino de Sahagún. En el siglo XIX, Miguel Othón Mendizábal hace patente la relación de las condiciones geográficas y su relación con la evolución de las sociedades humanas (Mancera-Valencia, 2016).

La perspectiva multidisciplinaria está manifestada en los trabajos de Manuel Gamio con la “Población del Valle de Teotihuacán” (1922), las observaciones de Carl O. Sauer (1940, 50 y 60) en relación a la geografía histórica y cultural de diversas regiones de México, del geógrafo Jorge A. Vivó cuando analiza las relaciones del medio natural y las poblaciones desde la antropogeografía (1976), la cual es vinculada con la ecología cultural desarrollada por Julián Steward (años cincuenta) y difundida por Paul Kirchhoff y Pedro Armillas (Mancera-Valencia, 2016).

También encontramos los trabajos de principios de los sesenta y setenta de Efraín Hernández Xolocotzi y de Arturo Gómez Pompa sobre agrosistemas en las selvas, ecología, producción agrícola y etnobotánica, cuya influencia en la investigación interdisciplinaria se potenció principalmente entre la geografía, antropología, biología, sociología y la agronomía. Esta experiencia provocó una prolífica producción académica generacional de investigación durante los años de setenta, ochenta y noventa, entre ellos Víctor Manuel Toledo (etnoecología), Arturo Argueta Villamar (etnobiología), Patricia Rojas (etnobotánica), Cristina Mapes (etnobotánica), Silvia del Amo Rodríguez (agroecología), Juan José Jiménez-Osorio (agroecología), Javier

⁶ La sociobiología es una disciplina que estudia la evolución y adaptación de la conducta social de los animales. Los objetos de estudio han sido aves, mamíferos, peces e insectos. Esta experiencia se ha tratado de aplicar en los humanos. Tres son las teorías que apoyan este desarrollo teórico: la etología, la ecología de las poblaciones y la genética de las poblaciones, lo cual puede dar sentido a las explicaciones deterministas de la conducta humana o social por la genética heredada: la violencia, egoísmo, el conflicto padre-hijo, el altruismo, la raza, etnocentrismos. La sociobiología se presta para abusos ideológicos con pretensiones de dominación.

Caballero (etnobotánica), Narciso Barrera Bassols (etnoedafología y etnogeografía), Alfredo Barrera Marín (etnoedafología), Julia Carabias (manejo integral de ecosistemas), Exequiel Ezcurra (agroecosilvicultura), Enrique Jardel (agroecoforestación), Eckart Boege Shmidt (ecología humana); posterior y recientemente, Eva E. Cházaro Arellano (pedagogía), Pedro A. Ortiz Báez (sistemas complejos), Francisco Castro Pérez (antropología ambiental), entre otros (Mancera-Valencia, 2016).

La bioculturalidad tampoco consideraba el desarrollo teórico y filosófico del análisis etnocientífico, desarrollado por Carlos García Mora (antropología, ecología y ecología humana), el propio Víctor Manuel Toledo (sistemas cognitivos tradicionales), del filósofo Luis Villoro (filosofía y pluralidad cultural) y, sin duda, las importantes aportaciones de Enrique Leff Zimmerman en el marco de la epistemología y racionalidad ambiental. En fin, la escuela biocultural norteamericana no enunciaba de manera directa las constructoras y constructores del conocimiento etnocientífico mexicano y mucho menos a otros latinoamericanos como Orlando Fals-Borda (Colombia), Darcy Ribeiro (Brasil) o Luis Lumbreras (Perú) (Mancera-Valencia, 2016).

No obstante, diez años después esta perspectiva cambió. El trabajo publicado por Eckart Boege Shmidt, titulado *El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México. Hacia la conservación in situ de la biodiversidad y agrodiversidad en los territorios indígenas*,⁷ llamó la atención por el manejo de la noción de bioculturalidad, no desde la escuela norteamericana, sino desde la perspectiva nacional, aquella vinculada explícita y desarrollada desde y con mundo indígena y campesino pobre de México. El antropólogo mexicano Eckart Boege lo relaciona desde una perspectiva contextual. Es decir, el concepto es *patrimonio biocultural*, no bioculturalidad, y está concatenado al territorio-tiempo, o bien a la geohistoria de la apropiación socio-cultural, económica, cognitiva-epistémica y lingüística, que implica la apropiación y recreación de los ecosistemas.

[...] desglosamos el *patrimonio biocultural* de los pueblos indígenas en los siguientes componentes: recursos naturales bióticos intervenidos en distintos gradientes de intensidad por el manejo diferenciado y el uso de los recursos naturales según sus patrones culturales; los agrosistemas tradicionales; la diversidad biológica domesticada con sus respectivos recursos fitogenéticos desarrollados y/o adaptados localmente. Estas actividades se desarrollan alrededor de prácticas productivas (*praxis*) organizadas bajo un repertorio de conocimientos tradicionales (*corpus*) y relacionando la interpretación de la naturaleza con ese quehacer, el sistema simbólico en relación con el sistema de creencias (*cosmos*) ligados a rituales y mitos de origen (Toledo *et al.*, 1993, 2001) En las regiones bioculturales se generan diversos paisajes entre vegetación natural y los agrosistemas a veces itinerantes de la actividad agrícola (Boege, 2010, p. 14).

⁷ Publicado por el Instituto Nacional de Antropología e Historia y la Comisión Nacional para el Desarrollo de los pueblos Indígenas en 2008 y su segunda edición en 2010.



Desde esta perspectiva, *el patrimonio* como herencia cultural que se “traspasa” desde hace miles de años y de generación en generación, no es solo un proceso jurídico de propiedad enmarcado en un territorio; también es la herencia geohistórica de prácticas y conocimientos tradicionales desarrollados en diversas zonas con diferencias ecosistémicas, donde la dimensión subjetiva entra en juego en las prácticas y en el conocimiento.

Así, en la noción de *patrimonio biocultural* hay propiedad de creación (*poiesis*), de construcción de conocimiento (*episteme*) en *comunidad* y *en diálogo* con el territorio, los ecosistemas y la producción para la subsistencia, dejando un paisaje cultural singular, significativo y con valor comunitario. De esta manera, no solo es biocultural por la *praxis-corpus/corpus-praxis*, sino por la dimensión compleja del *psique-animus* en que se desarrolla toda actividad de apropiación de la naturaleza. Esta forma de racionalidad ambiental compleja, practicada por los pueblos indígenas y campesinos, no responde a prácticas de racionalismo científico esencialmente económico-productivas, sino más bien de respeto y conocimiento holístico a los ecosistemas en que se vive. Por lo anterior, resulta importante insistir que en el marco epistemológico de saberes y conocimientos tradicionales entran en juego diferentes procesos (Mancera-Valencia, 2016):

- a) Contradicciones en el análisis dicotómico entre *lo relativo* y *lo universal* del conocimiento, que históricamente ha sido una controversia y discusión marcada en el continuo discursivo de la epistemología occidental, constituyéndose en fundamento ético del discurso opresor para explicar lo relativo y diverso frente al pensamiento universal y homogéneo, eliminando cualquier otra forma de relación, articulación, concatenación e interpretación *poiética* del conocimiento y del saber.
- b) La equidad epistemológica, que se basa en un modelo pluralista e intercultural y, por tanto, sostenidos desde un principio de equidad, “no solo en diversos tipos de conocimiento, sino también de culturas, intereses y valores. [...] este principio reconoce: a) el derecho de todo tipo de pretensión de conocimiento a reclamar validez epistémica [...] b) fomento de la comunicación y diálogo entre ellos, [...] c) difusión y comunicación de esos otros saberes relevantes” (Argueta, Gómez y Navia, 2012, p. 36).
- c) Lo anterior no implica que todos los conocimientos, en principio, resulten válidos, “pero sí se reconoce, que existen distintos tipos de conocimiento que son válidos, y que deben ser evaluados de acuerdo con diferentes criterios epistemológicos [...] el desafío es seleccionar aquellos conocimientos que mejor ayuden a comprender y resolver el problema específico. No hay razón *a priori* que inclinen la balanza a favor de unos u otros” (Argueta, Gómez y Navia, 2012, p. 37).
- d) Búsqueda de la justicia cognitiva, que implica reconocimiento y rechazo de la existencia de una epistemología poscolonial de origen euronorteamericano, lo que significa “no solo recuperar conocimientos suprimidos o marginados”, sino



también identificar innovadores “conocimientos de resistencia y de producción de alternativas al capitalismo y al colonialismo global” (Sousa, 2013).

e) Los saberes y conocimientos tradicionales son un *patrimonio cultural inmaterial*, conformado como derecho cultural que registra procesos de *derecho de propiedad intelectual colectiva*; es decir, fundado en un proceso epistemológico sujeto-sujeto, por lo que la posibilidad de registro de autoría de los conocimientos tradicionales requiere de una figura jurídica singular y desarrollada, pues no está ajena a los procesos de mercado y piratería intelectual”.

En este sentido, *el patrimonio biocultural* está más allá de los intereses regionales euronorteamericanos y se centran más hacia una *puesta en valor, compleja y holística del patrimonio biocultural*, donde se ponen en juego *la filosofía y la educación intercultural*, que por sí mismo habla de un cambio en los contenidos de la educación formal, donde no solo se conozca, enseñe y difunda el saber epistémico y científico euronorteamericano, sino también el saber y conocimiento generado en Latinoamérica y en otros pueblos que han sido desdeñados y colonizados, siendo este la *epistemología local-regional* que da sentido y significado a todo el *patrimonio inmaterial* que poseen (Mancera-Valencia, 2016).

2.2. EDUCAR EN CULTURA

En general, existe consenso en que los territorios rurales de América latina requieren apoyo para su desarrollo en todos los sentidos; es decir, en salud, medio ambiente, patrimonio cultural, educación, etcétera. Especialmente, en la actualidad, los programas de sustentabilidad ambiental han mejorado pero no así los programas de desarrollo cultural, aunque poseen también múltiples experiencias consolidadas en todo México, como son los museos comunitarios, casas del pueblo o de la cultura municipal y programas de fortalecimiento de la cultura popular, o bien el trabajo comunitario para la protección integral del patrimonio cultural material e inmaterial. No obstante, aún se promueve de manera independiente la gestión ambiental, la gestión del patrimonio cultural y la “formación integral humana a través de la ciencia y los valores esenciales de nuestra sociedad”, a través de la gestión educativa formal o básica (de preescolar a bachillerato) (Mancera-Valencia, 2012).

Para estos tres ámbitos de gestión, la comunidad atiende, en la práctica, diferentes intereses y demandas, que bajo las políticas de desarrollo sectorial deben comprobar competencias, alcances, metas y recursos financieros. Por ello, muchos de los esfuerzos de gestión para el desarrollo están desperdiciados, son ineficientes e ineficaces y, además, contradictorios. También, carecen de un proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los ámbitos y sentidos (evaluación, seguimiento, planeación, análisis y diseño curricular, etcétera) (Mancera-Valencia, 2012).

Por otra parte, en el debate del binomio educación y cultura se muestra múltiples relaciones y contradicciones, ya demostrados en otros trabajos. A manera de síntesis, la educación formal u oficial es una nueva forma de colonización y de implementación



de la nueva ideología fundada en la ciencia y la tecnología: “[...] hoy, la dominación se perpetúa y amplía no sólo por medio de la tecnología, sino como tecnología” (H. Marcuse, citado por Habermas, 1986, p. 61); y por el contrario, diversos esfuerzos gestados desde la educación no formal promueven procesos descolonizadores y de reconstrucción de la ciencia y la técnica al servicio de la comunidad y su desarrollo integral y sustentable, donde la cultura es la *praxis*, el *corpus* y el *ánimus* de forma holística de la vida (Mancera-Valencia, 2016).

De lo anterior se explica el subtítulo de este apartado: educar en cultura. Es decir, significa romper sentidos normados tanto académicos como de la episteme dominante. Esto implica (Mancera-Valencia, 2002, p. 27):

1. Conceder la importancia de los saberes y conocimientos locales (etnociencias y cultura popular), mostrando una actitud crítica a la ciencia, de su envoltura centralizadora y epistémica clásica, que resulta compleja y altamente opresora.
2. La construcción de conocimientos surgidos de lo concreto, fundado en las incertidumbres y visto de manera compleja.
3. El reposicionamiento de la cultura como eje articulador de lo concreto.
4. El reposicionamiento del saber descentralizado de las instituciones y los gremios.
5. La geografía de los procesos sociales (escalas espaciales-temporales) como vía interpretativa y metodológica de la complejidad sociocultural.

3. LA EDUCACIÓN INDÍGENA Y EL PATRIMONIO BIOCULTURAL: OBJETIVOS Y ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Desde la plataforma teórica arriba descrita, la educación indígena en Chihuahua tiene la oportunidad, desde la muy cuestionada reforma educativa, de incluir “en la apertura curricular”, así como el desarrollo de la lengua indígena, temas con contenido biocultural. Esta ventana abierta de la oficialidad educativa nacional puede ser potenciada desde la pluralidad y equidad epistémica, la pedagogía sociocultural que no está atada a la pedagogía escolar oficial y de la perspectiva de educar en cultura, la cual pone en juego, en análisis y en crisis la educación oficial indígena ante el sistema de necesidades objetivas-subjetivas de los pueblos originarios.

Metodológicamente es entonces importante considerar las formas discursivas. Sabemos que en ciencias sociales hay un itinerario interpretativo donde se identifican tres formas de discurso: a) el habla y lenguaje cotidiano; b) las inscripciones que de ese lenguaje se hacen en transcripciones; y, c) las interpretaciones basadas en el lenguaje y los datos (Denzin, 1995). Por ello, en este trabajo los relatos obtenidos son dependientes de las relaciones de interacción social que se establece entre informante e investigador; así se gestan procesos de autodiagnóstico del saber, en este caso de ambos sujetos de la investigación (informante-investigador o narrador-observador).

Por su parte, la forma y contenido del relato autobiográfico –derivado del auto-diagnóstico– cambia según la percepción de los intereses y relaciones que el entrevistador tenga del narrador. Esto significa que, en esta metodología, no solo inte-



resa el relato obtenido (experiencias y saberes), sino al componente referencial del discurso; es decir, es preciso entrar en la hermenéutica de la interacción establecida entre narrador y observador, puesto que dicho relato es dependiente de ella. Las narraciones que constituirán el autodiagnóstico se verían, entonces, como instrumentos para representar el mundo y construir conocimiento en función del acto mismo de producción cultural y social del discurso.

No interesa la elaboración de un diagnóstico desde la visión de los investigadores, sino el autodiagnóstico a través de la pertinencia del relato del informante en la cultura de la que forma parte. Son bajo estos criterios metodológicos que se plantearon los talleres con los que hemos trabajado, ya que requerimos de otra forma de accionar y/o transformar y hacer partícipes de la investigación a los informantes o narradores.

Por eso, el objetivo general de la investigación es posibilitar, mediante estrategias de investigación acción-participativa, la inclusión de los elementos del patrimonio biocultural de los pueblos originarios en el currículo y en las prácticas pedagógicas socioculturales en educación indígena de la sierra Tarahumara. En este sentido, los objetivos particulares propuestos son:

1. Autodiagnosticar las prácticas pedagógicas socioculturales en la educación indígena de la sierra Tarahumara que pongan en juego de manera curricular la epistemología de los pueblos originarios y sus propuestas bioculturales.
2. Fortalecer las propuestas de educación indígena y el diálogo de saberes que ofrecen un impacto cultural que favorecen el respeto y el diálogo intercultural epistemológico del patrimonio biocultural.
3. Desarrollar propuestas pedagógicas y didácticas desde la comunidad escolar de la educación indígena de la sierra Tarahumara, con el tema del propio patrimonio biocultural gestado.

Las estrategias metodológicas están definidas bajo la perspectiva del trabajo colectivo de los investigadores y con una claridad empírica de cómo trabajar con los educadores indígenas. Estos son los puntos de partida que dan sentido al proceso de construcción metodológica de esta investigación. De esta forma, las estrategias iniciales que se han desarrollado al momento son:

- a) A través de la investigación-acción participativa se posibilitó el desarrollo de dos cursos-talleres de autodiagnóstico de experiencias de diálogo de saberes y de elementos del patrimonio biocultural que poseen docentes de educación indígena de los pueblos *rarámuri, warijó, o'óba y óami*.
- b) El primer curso-taller desarrollado contiene dos etapas. Se denominó “La herencia de saberes y costumbres”. Con él se posibilita el autodiagnóstico de docentes indígenas bilingües sobre su herencia patrimonial biocultural y la puesta en valor de las epistemologías locales-regionales.-
- c) Para este proceso se diseñó la técnica grupal “memoria y tradición”, por medio de la cual, mediante imágenes u objetos íntimamente vinculados a los pueblos originarios previamente seleccionados, los docentes indígenas bilingües partici-

pantes expresan en lengua indígena (y en castellano) lo que le significa, lo que les evoca, lo que se construyó como aprendizaje en su infancia.

- d) Los docentes indígenas bilingües participantes en su mayoría son miembros del consejo académico del DEI, Dadyat de los SEECH; entre ellos hay hablantes de lengua indígena *rarámuri* (de la Alta y Baja Tarahumara), una profesora de lengua pima (*o'óba*), una abogada de lengua *warijó* y un profesor hablante de lengua *ódami*; además, dos docentes de educación indígena que participan a través de una convocatoria realizada por los SEECH-Dadyat-DEI, UPNECH y CID para participar en esta investigación y culminar sus estudios de posgrado en Educación, con los resultados obtenidos dentro de la misma. En total, son siete docentes de educación indígena, dos mujeres mestizas y cinco de diversas etnias de la sierra Tarahumara (dos *rarámuri* varones, una mujer pima, una mujer *warijó* y un varón *ódami*). Resulta importante señalar la pertinencia narrativa, lo lingüístico-cultural y la experiencia de la docencia en educación indígena son los criterios distintivos de este equipo.
- e) En la segunda fase del primer curso-taller se llamó “Paisajes y territorio de mi pueblo”, pues a través de un recorrido de campo y dibujo cartográfico proyectivo los docentes indígenas participantes expresan lo que aprendieron y cómo aprendieron los elementos del paisaje cultural en el que se desarrollaron dentro de la sierra Tarahumara.

En esta etapa se perfilan preguntas-guía que permiten potenciar cada sitio, lugar, memoria, narrativa que surge del paisaje cultural. ¿Cómo se ve y aprende el mundo de la naturaleza, desde mi saber indígena?: la relación tierra, plantas y la luna, la relación agua, almas y salud, la relación estrellas, luna y *mawuechi*, la relación chivas, tierra y plantas, la relación plantas medicinales, los sueños y *owirúame*, las enfermedades y los sueños, cómo se aprende y enseña a vivir en la sierra, entre otras.

4. RESULTADOS PRELIMINARES

Derivado de lo anterior, surgen materiales que hasta el mes de enero del 2018 se estarían editando bajo la autorización y visto bueno del narrador.

Primero. Del primer curso-taller desarrollado, cuya primera etapa, llamada “La herencia de saberes y costumbres”, se obtuvo la grabación en video y audio de nueve narrativas en lengua indígena y en castellano:

1. “El bule en mi cultura *rarámuri*”.
2. “El madroño en la cultura pima”.
3. “La sonaja en el baile *rarámuri*”.
4. “La jícara *rarámuri*”.
5. “El tambor en la Baja Tarahumara”.
6. “El pino para los *ódami*”.

7. “La olla de barro en los *rarámuri*”.
8. “Las danza de pascola en las mujeres *rarámuri*”.
9. “Plantas medicinales en la vida de la sierra Tarahumara”.

Después se posibilitó, en el grupo de investigación, la evaluación de la importancia de los contenidos complejos que contienen las narraciones en el sentido de transdisciplinariedad biocultural que poseen. Por lo anterior, se tiene programado que, con el material grabado, pueda elaborarse, con la participación de los docentes indígenas, materiales educativos para educación formal e informal de los pueblos originarios.

Segundo. En la segunda fase del primer curso-taller, “Paisajes y territorio de mi pueblo”, el recorrido de campo fue de la localidad de Creel a la población indígena de San Ignacio de Arareko, recorriendo el entorno boscoso, de cultivos y rancherías.

De ello resultó un gran aprendizaje para los investigadores y docentes indígenas para re-conocer la potencialidad de la epistemología indígena para el desarrollo humano desde perspectiva de educar en cultura. Se obtuvieron ocho grabaciones y audios de la narrativa de los docentes indígenas en lengua *warijó*, *ódami*, *rarámuri* y *o'óba* en contextos geográfico culturales que ellos seleccionaron y que evocan sus aprendizajes, las formas que aprendieron y la manera en que fue enseñado el saber indígena.

De esta práctica surge la actividad de elaborar la cartografía –geográfico cultural– del rancho de origen o del lugar de trabajo docente. De esto se originaron siete productos creativos cartográficos que posteriormente se expusieron en lengua indígena y con la perspectiva personal de cómo esta experiencia tiene potencialidad didáctica y pedagógica para ser puesta en práctica en las escuelas de la sierra Tarahumara.

Tercero. La planeación de las actividades subsecuentes se dirige:

1. Al análisis potencial de material didáctico de las grabaciones para ser desarrollados de manera interdisciplinaria con creativos –en edición de video, materiales educativos a través de TIC–, docentes indígenas e investigadores.
2. A la identificación de los contenidos bioculturales que pueden llevarse a la educación indígena con estrategias psicopedagógicas innovadoras, fundadas desde el principio de educar en cultura.
3. La elaboración de otras estrategias pedagógicas socioculturales basadas en contenidos del patrimonio biocultural para el fortalecimiento de la equidad de género y la construcción de la sustentabilidad en la educación indígena de la sierra Tarahumara.

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. Eva América Mayagoitia Padilla y a la Mtra. Martha Talamantes, docentes-investigadoras de la UPNECH por su fundamental participación. A los docentes



de educación indígena: Édgar Javier Cruz Moreno, María de Jesús Villegas Urías, Luvdivina Chávez Proaño, Arturo Moreno Veleta, María del Carmen Salmerón Corrales, Guadalupe Vargas Mora, Jorge Osorio Carabeo, Ignacio Chaparro Monzón, Brenda López Santanéño y Elvia González. Asimismo, a los directivos de la Dirección de Atención a la Diversidad y Acciones Transversales de los SEECH: Mtro. Armando Rey Manríquez y Mtro. Rafael González Valdez.

REFERENCIAS

ARGUETA VILLAMAR, A. (1997). *Epistemología e historia de las etnociencias. La construcción de las etnociencias de la naturaleza y el desarrollo de la sabiduría ecológica de los pueblos indígenas*. Tesis de posgrado en Ciencias Ambientales no publicada, Facultad de Ciencias, UNAM, México.

ARGUETA VILLAMAR, A., GÓMEZ SALAZAR, M. y NAVIA ANTEZANA, J. (coords.). (2012). *Conocimiento tradicional, innovación y reappropriación social*. México: Siglo XXI.

CHÁZARO ARELLANO, E.H. (2012). *El modelo pedagógico nativo: cerrando el círculo de aprendizaje. Hacia la compresión del paradigma nativo como base epistemológica en la sistematización del conocimiento*. Puebla, México: Editorial ACD.

DENZIN, N.K. (1995). “On hearing the voices of educational research”. *Autumn*, 25(3). Taylor & Francis Ltd.

MANCERA-VALENCIA, F.J. (2016). *Descolonización de las epistemologías locales-regionales desde la pedagogía sociocultural*. Tesis doctoral no publicada, Instituto de Pedagogía Crítica, Chihuahua, México.

MANCERA-VALENCIA, F.J., REY CHÁVEZ, L. y ROMERO GUTIÉRREZ, R.I. (2016, julio). Metodologías participativas para el autodiagnóstico patrimonial: cartografía comunitaria y dibujos proyectivos. *La Descomunal. Revista Iberoamericana de Patrimonio y Comunidad*, 2, 157-173. Cáceres, Extremadura, España. Recuperado de http://ladescommunal.com/ficheros/archivos/2016_08/14-des-mon2-vvaa-pp157-173.pdf

MANCERA-VALENCIA, F.J. (2012) Educación en el desarrollo comunitario: experiencia, teoría y metodología. En M.S. Aguirre Lares (coord.), *La investigación educativa: reflexiones sobre el objeto de estudio* (pp. 75-95). Chihuahua, México: Rediech.

MAYAGOITIA PADILLA, E.A. y GILL LANGARICA, Ó.M. (2010). Ser maestro en el entorno indígena. Condiciones formativas y laborales de los egresados de la licenciatura en educación preescolar y educación primaria para el medio indígena, plan 1990. En S. Tlapapal Rascón y P. Barrera Valdivia (comps.), *Aportaciones de la investigación al conocimiento pedagógico*. Chihuahua, México: UPN.

VILLORO, L. (1993). Aproximaciones a una ética de la cultura. En L. Olivé (comp.), *Ética y diversidad cultural* (pp. 131-164). México: FCE, Instituto de Investigaciones Filosóficas / UNAM.

TOLEDO, V.M. (2004). Manual de investigación etnoecológica. México: UNAM, Instituto de Ecología.

TOLEDO, V.M. y BARRERA-BASSOLS, N. (2008). *La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Barcelona, España: Junta de Andalucía, Consejería de Agricultura y Pesca, Icaria Editorial.

