

Las guías educativas para la enseñanza del patrimonio biocultural en Rabinal y San Juan la Laguna, Guatemala: un esfuerzo para la valoración de los conocimientos tradicionales

Educational guides for the teaching of biocultural heritage in Rabinal and San Juan la Laguna, Guatemala: an effort for the valuation of traditional knowledge

Paola Nicté Cotí Lux^{1*}, José Luis Echeverría Tello²

¹Consultora independiente, Guatemala; ² Consejo Nacional de Áreas Protegidas, Guatemala

*Autor a quien se dirige la correspondencia: paola.cotilux@gmail.com

Recibido: 25 de noviembre 2020 / Aceptado: 11 de mayo de 2021

Resumen

Con el objetivo de crear mecanismos para la valoración de los conocimientos tradicionales asociados al uso y conservación de la diversidad biológica, el Consejo Nacional de Áreas Protegidas formuló guías educativas para la enseñanza del patrimonio biocultural, cuya población meta son estudiantes de nivel primario del pueblo maya achi del municipio de Rabinal, en el departamento de Baja Verapaz y el pueblo maya tz'utujil del municipio San Juan la Laguna, en el departamento de Sololá, Guatemala. Este análisis presenta la metodología utilizada para el desarrollo de las guías educativas, el aporte de éstas principalmente como material para una educación con pertinencia cultural y el alcance de la concreción curricular local, así como las reflexiones sobre los desafíos que se deben afrontar para lograr una plena y efectiva aplicación del material educativo.

Palabras clave: Conocimientos tradicionales, patrimonio biocultural, concreción curricular local, educación con pertinencia cultural

Abstract

With the aim of creating mechanisms for the valuation of traditional knowledge associated with the use and conservation of biological diversity, the National Council of Protected Areas formulated educational guides for the teaching of biocultural heritage, whose target population is primary level students of the Achi Mayan people from Rabinal, in the department of Baja Verapaz and the Tz'utujil Mayan people of San Juan la Laguna, in the department of Sololá, Guatemala. This analysis presents the methodology used for the development of the educational guides, the contribution of these as material for an education with cultural relevance and the scope of the local curricular concretion, as well as the reflections on the challenges that must be faced to achieve a full and effective application of the educational guides.

Keywords: traditional knowledge, biocultural heritage, local curricular concretion, education with cultural relevance.



Introducción

Del año 2014 al 2018, el Consejo Nacional de Áreas Protegidas (Conap) ejecutó el proyecto denominado ABS Guatemala “Acceso a los conocimientos tradicionales y reparto de beneficios para la promoción de la conservación de la diversidad biológica y el desarrollo rural”. Uno de sus componentes fue el desarrollo de actividades que promovieran la conciencia pública sobre la valoración de los conocimientos tradicionales asociados al uso y conservación de la diversidad biológica, esto mediante el establecimiento de mecanismos que permitiesen la transferencia intergeneracional de los conocimientos tradicionales para propiciar la revalorización del patrimonio biocultural de los territorios donde intervino el proyecto siendo estos, el municipio de Rabinal y San Juan la Laguna, en los departamentos de Baja Verapaz y Sololá, respectivamente.

Para ello se desarrollaron guías educativas para la enseñanza del patrimonio biocultural, las cuales se construyeron en colaboración con las autoridades educativas, personal docente y portadores culturales de ambos territorios. Las guías educativas a pesar de ser específicas para cada territorio, tanto su metodología de construcción como los elementos generales de su contenido, pueden ser aplicados para estructurar guías educativas en otros territorios sociolingüísticos, ya que sus aplicaciones son de índole general para el desarrollo de mecanismos locales propios de la enseñanza del patrimonio biocultural en cualquier parte del país.

Uno de los grandes aportes de este material educativo, fue hacer notar a las autoridades educativas de dichos territorios, así como al personal docente, que sí es posible desarrollar una metodología para alcanzar la tan anhelada concreción curricular local, la cual desafortunadamente hasta los años de ejecución del proyecto (2014 al 2018), no se había alcanzado en las escuelas de Rabinal y San Juan la Laguna. Guías educativas como las generadas en el proyecto ABS, pueden ser una forma de integrar al sistema educativo formal, la enseñanza y revalorización de conocimientos tradicionales de los pueblos indígenas.

El Currículo Nacional Base (CNB) es el instrumento de planificación principal del sistema nacional de educación de Guatemala desde el año 2005. El CNB es resultado de un proceso que inició posterior a los Acuerdos de Paz (1996), en los que se estableció la necesidad de hacer una reforma educativa en el país.

Como parte de esta reforma, se planteó desarrollar niveles de concreción en la planificación curricular, siendo necesarios contar primero con un CNB nacional, seguidamente por un CNB regional considerando que en el país existen los pueblos mayas, garífuna, xinca y mestizo; y por último con un CNB local. La concreción curricular es un proceso de construcción curricular específica para cada escuela, con un contenido basado en las características específicas del territorio, es decir, la cultural, el idioma, los intereses y necesidades de la comunidad educativa (estudiantes, madres y padres de familia, autoridades, líderes locales).

El CNB nacional brinda la base del proceso educativo, mientras que el CNB por pueblos, establece los lineamientos educativos que deben partir desde la cosmovisión de los pueblos, sus conocimientos, sabiduría, ciencias, tecnologías, principios y valores. El objetivo fundamental del CNB por Pueblos es contextualizar el CNB en atención a las características y necesidades de cada una de las regiones sociolingüísticas del país. Este nivel de planificación curricular logro establecerse hasta el año 2011, para los pueblos maya, garífuna y xinca (Ministerio Nacional de Educación [Mineduc], 2017, Conap, 2017).

El último nivel de concreción curricular, el CNB local, busca construir un currículo más acorde al contexto local; desafortunadamente, este proceso aún no logra materializarse. No es sino hasta el año 2019 que el Mineduc publica una guía para el desarrollo de la concreción curricular local. De acuerdo con el Mineduc, el CNB local corresponde desarrollarlo al personal docente de cada escuela. Desafortunadamente, el personal docente de las escuelas, no cuentan con una metodología o conocimientos sobre cómo desarrollar un currículum local.

A continuación se presenta el siguiente análisis con el objetivo de difundir la metodología utilizada para la creación de las guías educativas para la enseñanza del patrimonio biocultural. Asimismo reflexionar y discutir sobre los desafíos que hay que afrontar para la plena y efectiva aplicabilidad de este material educativo.

Contenido

La convivencia armoniosa, con respeto y agradecimiento, entre el ser humano y el entorno natural que lo rodea, es decir los territorios en donde habitan, son principios que han permitido la generación de conocimientos y prácticas útiles para su sobrevivencia, y a la vez, la conservación y protección de sus territorios.

Este cúmulo de conocimientos y prácticas, desarrollados por pueblos milenarios como el pueblo Maya, han sido heredados de una generación a otra, principalmente por medio de la oralidad, y que, a lo largo del tiempo, ha venido a conformar un patrimonio tangible e intangible, digno de ser valorado y conservado; esto se engloba en lo que hoy se denomina patrimonio biocultural.

A finales de los años noventa, se da inicio a la puesta en práctica de aplicar el enfoque del patrimonio biocultural para dar reconocimiento al vínculo entre biodiversidad, cultura y lingüística (Davidson-Hunt et al., 2012). Como bien menciona Toledo (2013), el aporte de este nuevo paradigma es no separar el estudio y conservación de la biodiversidad del estudio y la conservación de las culturas; no se puede pensar que la naturaleza está aislada del ser humano, los estudios etnoecológicos demuestran que un buen porcentaje de plantas tiene nombre y uso. Esto es común en aquellas regiones o territorios donde la relación cultura y naturaleza es muy antigua, como el caso de Mesoamérica.

La región de Centroamérica y México, posee un patrimonio biocultural excepcional. No solo es una región rica en diversidad de plantas y animales, sino también es hogar de cerca de 100 culturas o pueblos originarios. La relación que ha existido y continúa existiendo entre las culturas de esta región, ha permitido que el legado biocultural permanezca hoy en día. Esto es evidente en el hecho que cada especie de planta, grupo de animales, tipo de suelo o de paisaje, montaña o manantial, tiene casi siempre una correspondiente cultural, es decir, una expresión lingüística, una categoría de conocimiento, un uso práctico, un significado mítico o religioso, una vivencia individual o colectiva (Toledo et al., 2002). Estudios como el de World Wild Foundation (2000) y Toledo (2001) han demostrado que existe un traslape notable entre las áreas de riqueza biológica y las áreas de alta diversidad lingüística.

Existen diversas definiciones sobre el patrimonio biocultural. Uno de los grandes expositores del patrimonio biocultural, Boege Schmidt (2008, p. 13) lo define como “recursos naturales bióticos intervenidos en distintos gradientes de intensidad por el manejo diferenciado y el uso de los recursos naturales según patrones culturales, los agroecosistemas tradicionales, la diversidad biológica domesticada con sus respectivos recursos fitogenéticos desarrollados y/o adaptados localmente”. Argumedo y colaboradores (2011), integra a este concepto los valores culturales

y espirituales, así como las leyes consuetudinarias de los Pueblos Indígenas y Comunidades Locales. Toledo (2013), también señala que promover y conservar el patrimonio biocultural es apoyar a la lucha de los pueblos indígenas en la defensa de sus tierras y territorios. Toledo y Barrera-Bassols (2008), definen tres criterios con los cuales se puede identificar regiones del mundo con un importante patrimonio biocultural: la biodiversidad (riqueza de flora y fauna), la etnodiversidad (generalmente número de idiomas) y la agrodiversidad (áreas de domesticación y diversificación de plantas y animales domesticados). En tanto Conap (2018b, p. 41) define el Patrimonio Biocultural como: “Legado histórico de los pueblos indígenas o grupos sociales, derivado de su interacción con sus territorios bajo sus propios modelos de gestión y concepción del mundo”.

Aunque las definiciones mencionadas anteriormente divergen en algunos puntos, los elementos centrales en las cuales convergen estos enfoques es la relación entre la naturaleza-ser humano. Independientemente del concepto que utilicemos, el patrimonio biocultural permite reconocer elementos más allá de lo tangible, una unión entre la biodiversidad, los idiomas, la cultura, la espiritualidad y la cosmovisión de los pueblos originarios, elementos que no pueden abordarse de manera aislada. Así también, el patrimonio biocultural es un medio de defensa para los diversos pueblos indígenas y comunidades locales, a través de los diferentes tratados internacionales que directa e indirectamente promueven la protección del patrimonio biocultural de los pueblos originarios (Ortiz Espejel, 2015).

El patrimonio biocultural es transmitido intergeneracionalmente a lo largo del tiempo, por medio de la convivencia comunitaria y en el seno familiar. Este proceso de enseñanza y aprendizaje, desafortunadamente se ha visto amenazado por la estructura de la educación formal que existe en países como Guatemala, la cual, interrumpe el aprendizaje que las niñas y niños están teniendo desde sus hogares y sus comunidades. Esta ruptura inicia con los procesos de enseñanza que no son impartidos en los idiomas locales y cuyos contenidos no son acordes a los contextos, necesidades y mucho menos a la cosmovisión de los pueblos originarios. El sistema educativo debería ser, como bien lo dicen los Acuerdos de Paz, firmados en 1996 (Secretaría de la Paz de la Presidencia de la República [Sepaz], 2006), el vehículo más importante para la transmisión y desarrollo de los valores y conocimientos culturales, y a partir de ahí, generar nuevos conocimientos.

Los esfuerzos para la readecuación del currículo educativo nacional en Guatemala, los cuales dieron inicio en los años 80, surgieron a partir de un análisis generado por diferentes sectores como el magisterio, las universidades y asociaciones de investigación, quienes, en su momento, analizaron y visibilizaron el vacío curricular existente en el país. Esto dado principalmente por la tradición curricular vertical y autoritaria, en donde las capacidades decisorias se quedaban únicamente a nivel central; contenidos educativos irrelevantes y fuera del contexto nacional; uniformidad curricular que no era acorde a la realidad del país, en donde convergen diferentes culturas e idiomas; así como la poca o nula incorporación de la comunidad educativa local en el diagnóstico, planificación y ejecución de las acciones requeridas para el desarrollo educativo local (Zamora, 2013). Un estudio de la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC), denominado “Análisis Situacional de la Educación Guatemalteca 1944-2010” (Osorio et al., 1994), señalaba:

La educación en Guatemala, no se adecúa a las características del país, a las demandas del desarrollo económico y social, ni a las necesidades e interés de la población en general. Existe poca diversificación del currículo en función de las características pluriétnicas y multilingüísticas del país; de las especificidades de cada una de las regiones, y de las diferencias entre los contextos vitales urbano y rural de los educandos (p. 135).

La reforma educativa nacional como tal, deriva de los Acuerdos de Paz alcanzados en 1996, específicamente en el Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, en donde se especifica la necesidad de la reforma educativa, la cual debe responder a la diversidad cultural y lingüística de Guatemala, reconociendo y fortaleciendo la identidad de los pueblos indígenas, incluyendo dentro de los currículos nacionales las concepciones educativas de los pueblos indígenas tanto en sus componentes filosóficos, científicos, artísticos, pedagógicos, históricos, lingüísticos y políticos-sociales (Sepaz, 2006).

Como resultado de esta reforma educativa nacional, a partir del 2005 se estableció el CNB como el instrumento formal para la planificación del sistema educativo nacional, en cuya formulación se integran los principios, políticas, fundamentos, fines, competencias, indicadores, contenidos, metodologías, evaluación y otros elementos que forman parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El CNB es una herramienta pedagógica de trabajo del docente. Pero su plena y efectiva aplicabilidad ha sido deficiente. Algunos factores que han influido en ello, es que el CNB se ha estructurado de un forma tal que considera que todas las escuelas disponen de materiales didácticos, recursos financieros que permitan al personal docente capacitarse continuamente, así como considerar a los alumnos de una manera uniforme sin tener en cuenta las necesidades y realidades en que viven los estudiantes, tanto en condiciones de vida con requerimientos específicos, así como sus contextos culturales (Galvez-Sobral, 2012). Para que esta herramienta pueda ser utilizada adecuadamente por el personal docente, se les debe capacitar sobre su uso y aplicación. Sin embargo, son recurrentes los testimonios de personal docente, principalmente de las áreas rurales, quienes afirman que solo han recibido el documento físico del CNB, más no así capacitaciones sobre su uso.

El CNB ha sido diseñado como instrumento de planificación a nivel nacional; sin embargo, considerando que en Guatemala existen cuatro pueblos (maya, garífuna, xinka y mestizo) y en cada uno de ellos, especialmente el pueblo Maya, es muy diverso, el CNB plantea la concreción curricular a nivel local. Este proceso busca construir un currículo que integre los elementos propios de la localidad, considerando los intereses, necesidades y problemas por atender de la comunidad educativa, la cual incluye no solo a los maestros y estudiantes, sino también a las madres, padres de familia, y otros miembros de la comunidad. Esto permite a los estudiantes aprender desde su contexto más cercano permitiéndoles desarrollar nuevos aprendizajes, pero no dejando a un lado su identidad y cultura (Mineduc, 2019). Desafortunadamente, el proceso de la concreción curricular aún sigue siendo más bien un planteamiento y no una realidad.

La evaluación de la aplicación y funcionalidad del CNB, no es tema de este análisis. Sin embargo, derivado de la experiencia desarrollada por el proyecto ABS Guatemala “Acceso a los conocimientos tradicionales y reparto de beneficios para la promoción de la conservación de la diversidad biológica y el desarrollo rural” ejecutado por el Conap durante los años 2014 al 2018 en dos territorios sociolingüísticos de Guatemala; permitió identificar, por medio de las opiniones expresadas por los propios maestros de estos territorios, que la aplicación y funcionalidad del CNB ha sido escaso y no se ha logrado alcanzar la concreción curricular local. Esto debido a la poca y deficiente capacitación

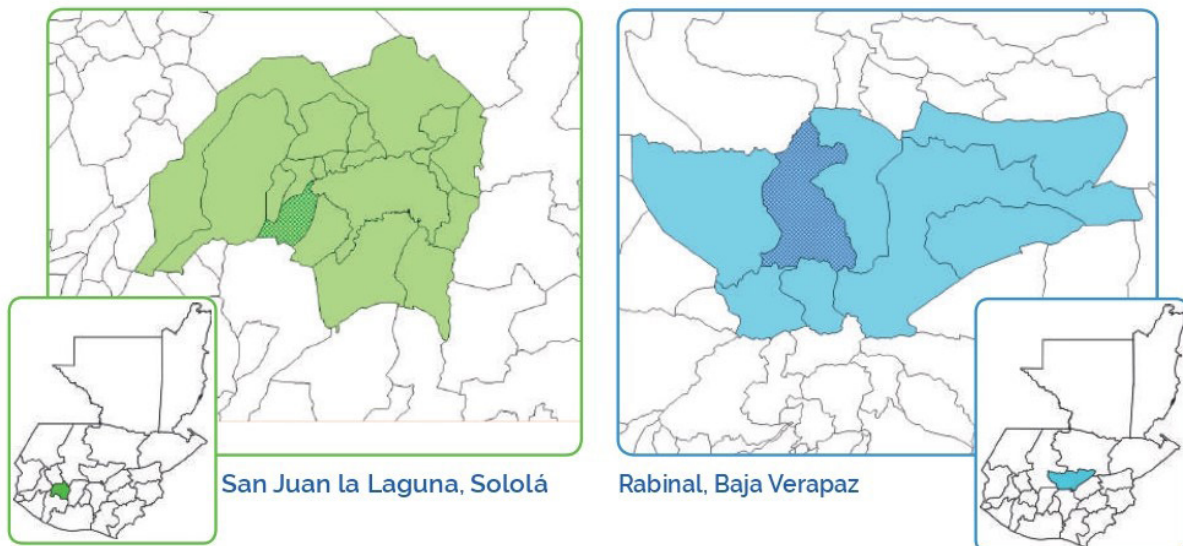
que han recibido los docentes sobre el tema de cómo aplicar dicho instrumento, así como la nula asistencia sobre metodologías para poder crear un currículo local, por lo menos a la fecha en que fue realizado el proyecto ABS. Considerando este escenario, entonces nos preguntamos si ¿es posible crear una metodología para alcanzar la concreción del currículo local? y ¿Cómo se puede aplicar y cuál es su efectividad?

El proyecto ABS, mencionado anteriormente, se desarrolló en el pueblo Maya Achi, específicamente en el municipio de Rabinal, departamento Baja Verapaz; y en el pueblo Maya Tz'utujil, en el municipio de

San Juan la Laguna, departamento de Sololá (Figura 1). Uno de los componentes del proyecto fue el desarrollo de actividades que promovieran la conciencia pública sobre la valoración de los conocimientos tradicionales asociados al uso de la diversidad biológica, esto mediante el establecimiento de mecanismos que permitiesen la transferencia intergeneracional de los conocimientos tradicionales para propiciar la revalorización del patrimonio biocultural de cada territorio, y que coincidentemente también resultó en un aporte para visibilizar un camino que facilite la concreción curricular del CNB.

Figura 1

Ubicación de Rabinal y San Juan la Laguna, territorios de intervención del proyecto ABS-Guatemala.



Nota. Adaptado de *ABS Guatemala, Experiencia piloto de acceso al patrimonio biocultural en Guatemala*, Conap, 2018a.

Para alcanzar los objetivos de este componente se crearon guías educativas específicas tanto para Rabinal como para San Juan la Laguna. Para ello, se contó con la participación de autoridades educativas de los municipios, personal docente, líderes comunitarios, portadores culturales y personal del proyecto ABS. Si bien se estructuraron para cada uno de los territorios, la aplicación de la identificación de elementos emblemáticos puede ser aplicada para estructurar guías educativas para los diferentes territorios sociolingüísticos de Guatemala, ya que estos son de índole general para el desarrollo de mecanismos locales propios de la en-

señanza del patrimonio biocultural en cualquier parte del país (Conap, 2017).

El objetivo de las guías educativas fue el de facilitar la incorporación de la temática de conocimientos tradicionales asociados al uso de la diversidad biológica, en los contenidos de los programas y planes educativos locales. Esto último como parte de los mecanismos que permitan: (a) el rescate y la revalorización de los conocimientos de los pueblos indígenas, quienes con sus prácticas y saberes han conservado la diversidad biológica del país; (b) fomentar la valoración

de la diversidad biológica presente en sus territorios; (c) promover la transferencia intergeneracional de los conocimientos tradicionales; (d) promover la incorporación y reconocimiento de la comunidad educativa (madres y padres de familia, autoridades locales) como parte fundamental de los procesos de enseñanza desde el sistema de educación formal; y (e) fomentar la investigación en los estudiantes que les permita definir soluciones a sus problemas locales, basado en los recursos disponibles en sus territorios (Conap, 2018a).

Es de hacer notar, que por la naturaleza del proyecto y los objetivos del Conap, las guías están orientadas a la enseñanza y aprendizaje sobre el medio natural y prácticas tradicionales asociados al uso de la diversidad biológica local. Por ende, los contenidos están planteados de tal manera que son transversales, permitiendo alcanzar diferentes competencias afines a diferentes materias como medio social y natural, formación ciudadana, ciencias naturales y tecnología, ciencias sociales, productividad y desarrollo. Por lo tanto, estas guías no pretenden ser un material extra para los docentes, sino más bien, facilitarles métodos innovadores de enseñanza, que les permita abarcar diferentes materias con diferentes objetivos por alcanzar, lo cual ayuda, principalmente, a aquellos maestros que tienen a su cargo multigrados.

En cuanto a la construcción y validación de este material educativo, se realizó un proceso participativo, que contó con la colaboración de autoridades educativas de los municipios, personal docente de escuelas piloto, líderes comunitarios, portadores culturales y el personal del proyecto. En sí, este proceso se realizó en seis etapas, siendo estas:

- (a) Socialización con autoridades educativas, asambleas comunitarias y selección de escuelas piloto. Considerando que el proyecto tenía como objetivo crear experiencias piloto para crear y validar el material educativo, se seleccionaron escuelas públicas, una en San Juan la Laguna y tres en Rabinal. Muy importante fue la socialización del proceso desde un inicio, tanto con las autoridades educativas como las autoridades comunitarias. Esto permitió una mejor apertura al proceso y mayor participación en el mismo.
- (b) Identificación de portadores culturales, quiénes son todas aquellas personas que han heredado conocimientos, técnicas y prácticas, asociadas al uso de la diversidad biológica que existe en sus territorios, concretadas en una serie de manifi-

taciones y que través de su vida y su cotidianidad han conservado, transmitido y recreado manifestaciones de su identidad cultural y territorial (Conap, 2018b). Esta etapa permitió conocer a personas que tuvieron la disponibilidad de compartir sus conocimientos para que estos pudieran estar plasmados en las guías educativas que se desarrollarían, así como participar directamente en las actividades que se propusieran en el material educativo.

- (c) Identificación de los elementos emblemáticos del patrimonio biocultural de los territorios. Esta etapa se logró mediante la participación activa y convivencia entre los técnicos de campo y los territorios, participando en actividades culturales y cotidianas a los cuales se les permitió el acceso. También se realizó una investigación sobre la diversidad biológica de huertos familiares. Todo ello permitió conocer un poco de la inmensidad del patrimonio biocultural de cada territorio.
- (d) Desarrollo de propuestas de actividades y mecanismos de transferencia intergeneracional. Contando con la información antes mencionada, se realizó una serie de actividades que permitieran la transferencia intergeneracional de conocimientos y prácticas tradicionales, entre ellas, charlas entre abuelos, abuelas y estudiantes de las comunidades donde se ubicaron las escuelas piloto (Figura 2); recorridos bioculturales a espacios que representaran una práctica particular del patrimonio biocultural (por ejemplo, visitas a productores de alimentos propios de los territorios, o visitas a artista locales) (Figura 3), concursos entre estudiantes que participaron en talleres para la elaboración de artes tradicionales, así como elaboración y degustación de comidas tradicionales.
- (e) Elaboración de guías educativas. Esto requirió la revisión del CNB, la identificación de ejes y componentes a los cuales iba a responder las guías educativas. Con esta base, se procedió a realizar las guías para la enseñanza del Patrimonio Biocultural las cuales están dirigidas a niños de primero a sexto de primaria, así como la guía para el docente. Esto se logró con el apoyo de personal docente de las escuelas piloto y las autoridades educativas, quienes apoyaron en la validación del material. Finalmente, las guías educativas fueron entregadas a una escuela de San Juan la Laguna (única escuela pública) y 10 escuelas públicas de Rabinal, incluyendo las tres escuelas que participaron desde el inicio del proceso.

- (f) Implementación de las guías en escuelas piloto, cuyo primer año de implementación fue en el 2019.

Considerando la magnitud del Patrimonio Biocultural y que éste no puede quedar plasmado en su totalidad en un documento como el desarrollado, se delimitó a identificar elementos emblemáticos, los cuales podían ser prácticas, costumbres o bien recursos biológicos cuyo uso fuera peculiar, sean estos domesticados o nativos del territorio. Para identificar elementos emblemáticos se definieron los siguientes criterios: deben resaltar la cultura de un Pueblo, estar arraigados en la mente y el corazón de quienes conforman dicho territorio, puede ser una manifestación particular o bien

hace distintivo a un territorio, es nombrado con el idioma local. Es por ello, que conocer y vivir la cultura de un pueblo es vital para poder reconocer el patrimonio biocultural, por ello, la participación de autoridades locales, lideresas y líderes, y la comunidad en general de un pueblo, es vital para el desarrollo de la investigación que permita delimitar contenidos de guías educativas como las planteadas en el proyecto ABS.

Vale la pena mencionar, que también se hizo una revisión de documentos históricos, principalmente manuscritos de la época colonial, como fuentes de información sobre las prácticas que existían en esa época y que aún perduran hoy día; así como la identificación de recursos biológicos nativos cuyo uso data desde esa época o anterior.

Figura 2

Diálogo entre abuelas y estudiantes de la escuela de la comunidad de Xesiguan, Rabinal



Nota. El diálogo intergeneracional forma parte de las actividades para la validación de la propuesta de guías educativas.

Figura 3

Visita de estudiantes de escuelas de Rabinal a artesanos de palma



Las guías educativas tienen dos características que las hace particulares y por las cuales, tuvieron bastante aceptación durante la validación. Para el primer ciclo (de primero a tercero primaria), los conceptos y contenidos están desarrollados desde la cosmovisión del pueblo Maya y contextualizado a cada uno de los territorios. Conforme se avanza al segundo ciclo (de cuarto a sexto de primaria) hay una transición hacia el aprendizaje y enseñanza de nuevos conceptos y contenidos. El objetivo de desarrollar las guías con estos dos enfoques fue posibilitar un nuevo aprendizaje para los niños y niñas, a través de sus propias realidades y contextos, de su propia cultura, de tal forma que la escuela sea un medio que les permita fortalecer aún más su propia cultura e identidad.

El segundo elemento innovador fue la creación de un personaje orientador (Figura 4) que guía a los estudiantes en el desarrollo de todas las actividades, el cual aparece desde la guía de primero a sexto de primaria. Los personajes fueron creados a partir de los elementos emblemáticos del patrimonio biocultural de cada territorio.

Figura 4

Personajes orientadores de las guías educativas para la enseñanza del Patrimonio Biocultural de Rabinal y San Juan la Laguna



Nota. Adapto de "ABS Guatemala, Acceso a los conocimientos tradicionales y reparto de beneficios para la promoción de la conservación de la diversidad biológica y el desarrollo rural" de Conap, 2017.

Es así como este material educativo representa una oportunidad para que el personal docente pueda desarrollar actividades con los recursos que se encuentran en las propias comunidades. Derivado de una pequeña evaluación del primer año de implementación, los docentes han expresado que las guías están fomentando la participación activa de los estudiantes, incentivan la exploración de su medio natural, propiciando la investigación y despertando el interés de los estudiantes hacia los contenidos desarrollados; permiten a los estudiantes comunicarse con sus familiares y otros miembros de la comunidad, logrando así una mejor participación de la comunidad educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje; asimismo, la metodología activa-participativa que se plantea permite desarrollar el pensamiento creativo y da lugar a valorar lo que es propio de los territorios.

Pero también es necesario reconocer que existen ciertas limitantes que son necesarias atender para lograr una plena efectividad de las mismas, siendo estas el generar material suficiente para que todas las niñas y niños cuenten con sus guías en los próximos años, que el personal docente esté comprometido y anuente a utilizar este tipo de material educativo, así como más personal docente capacitado en los temas y uso de las guías. Y otro gran desafío para una educación con pertinencia cultural, es la enseñanza en el idioma local. Si bien las guías propician el uso del idioma local, no será sino hasta que los materiales educativos estén completamente desarrollados en los idiomas locales y que el personal docente enseñe en esos idiomas, que podrá alcanzarse una mejor educación con pertinencia cultural.

La experiencia generada durante el proyecto ABS, es uno de las pocas sino la única que se ha documentado en Guatemala, lo cual lo hace un referente a nivel nacional. Pero también es importante resaltar que la educación con pertinencia cultural es un tema que algunos países de Latinoamérica han desarrollado desde hace varios años y que llevan recorrido experiencias que pueden ser útiles para el caso de Guatemala. Los esfuerzos de dirigentes indígenas y de organizaciones que luchan por los derechos de los pueblos indígenas, en la búsqueda de incidir en las reformas de los Estados han sido intensos y han dado resultados interesantes. Bolivia, Perú y Ecuador, son unos de los países que mayor experiencia han generado en materia de educación con pertinencia lingüística y cultural. De los años 2005 al 2012 se desarrolló el programa regional de Educación Intercultural Bilingüe para la Ama-

zonía de Bolivia, Perú y Ecuador (EIBAMAZ). Uno de los aportes más importantes de este programa fue el desarrollo de materiales educativos en los idiomas maternos, incorporando los saberes, conocimientos, cosmovisión y la cultura de cada pueblo. La producción de los materiales estuvo dirigida a los estudiantes, personal docente y para el trabajo en la comunidad. Como parte de la experiencia generada en este proceso, se resalta lo siguiente:

- (a) La importancia de un trabajo colectivo, donde la participación activa de pueblos, organizaciones, instituciones gubernamentales es fundamental para el alcance de una educación con identidad, con pertinencia cultural y lingüística, que garantice oportunidades de crecimiento personal y profesional de toda la niñez de los pueblos.
- (b) Es fundamental el reconocimiento por igual de los idiomas maternos con el idioma oficial, el castellano, no solo en el ámbito educativo, sino trascender el espectro de su uso a espacios públicos.
- (c) Propiciar la investigación educativa participativa para alimentar tanto en contenido como metodología a los currículos de los pueblos
- (d) Formación constante de docentes, con materiales adecuados, para una efectiva implementación de currículos locales.
- (e) La elaboración de los materiales educativos debe realizarse por docentes, como creadores y protagonistas en la construcción y validación de los mismos, en conjunta participación con los miembros de los Pueblos y organizaciones locales. (Fondo de Naciones Unidas para la Infancia [Unicef], 2012).

Reflexiones finales

La experiencia en el desarrollo de las guías educativas para la enseñanza del Patrimonio Biocultural en Rabinal y San Juna la Laguna, ha dejado lecciones aprendidas que pueden ser útiles para replicar este proceso:

- De vital importancia contar con un equipo multidisciplinario, que no solo debe estar integrado por el personal técnico que apoya en la investigación, sino con investigadores locales que pertenezcan a los pueblos. Esto permitirá en primer lugar reconocer el trabajo que también hacen las comunidades para el desarrollo de una educación con

pertinencia cultural, y sean ellos quienes oriente la búsqueda e identificación de los elementos que se desean plasmar en los materiales educativos.

- Respetar los conocimientos tradicionales que los pueblos desean que sean transcritos, dado que hay conocimientos que únicamente se transmiten en una sola vía, como conocimientos que comadronas transmiten a sus hijas o a quienes heredarán sus trabajos.
- La validación de las guías educativas debe realizarse en conjunto con toda la comunidad educativa, es decir, madres y padres de familia, personal docentes, estudiantes, lideresas y líderes comunitarios.
- Propiciar la creación de materiales educativos escritos en su totalidad, en el idioma local.

La experiencia desarrollada es un esfuerzo que visibiliza que sí es posible la concreción curricular, siempre y cuando exista cooperación de la comunidad educativa, así como de las autoridades educativas y entes gubernamentales o no gubernamentales. Lograr la concreción curricular local representa un gran desafío para el personal docente de las escuelas, ya que en primer lugar el CNB sigue siendo una herramienta poco entendida por ellos. Asimismo, muchas veces carecen de recursos y de herramientas metodológicas que les permita diseñar un currículum local.

De acuerdo al Mineduc, la concreción curricular debe ser desarrollada por el personal docente de las escuelas, y ya no le corresponde a la entidad gubernamental este proceso. Si es así, entonces es necesario proveer al personal docente, de recursos, así como de capacitaciones efectivas que les permita formarse en temas que les ayude a construir el currículum local. En ese sentido el Mineduc, debe reforzar o crear nuevas alianzas con diversas organizaciones, así como otros entes del Estado, que en cooperación podría apoyar al alcance de este proceso.

El papel del Conap a corto plazo es el de continuar realizando incidencia y creación de capacidades en estos territorios para el uso de las guías ya desarrolladas; y a mediano y largo plazo, consolidar los esfuerzos de cooperación entre con el Mineduc, y desarrollar e implementar este modelo de enseñanza-aprendizaje en otros territorios del país.

Finalmente, si bien hace falta evaluar el verdadero impacto de las guías educativas para la enseñanza del patrimonio biocultural, pues esto se podrá evaluar hasta dentro de unos años, fue notorio el cambio de

actitud del personal docente y estudiantes que participaron en las experiencias piloto, ya que mostraron un mayor interés por conocer más de las manifestaciones propias de sus culturas y a diseñar actividades, que no estaban en las guías educativas, pero que fomentaban la enseñanza y aprendizaje de otros elementos del patrimonio biocultural. Será interesante conocer el impacto de estas guías educativas en las niñas y niños que utilicen este material educativo en todo su nivel primario, esperando así, que se cumpla el objetivo de las mismas, siendo este el de valorizar los conocimientos tradicionales de sus pueblos, la diversidad biológica de sus territorios, su cultura y su identidad.

Referencias

- Argumedo, A., Swiderska, K., Pimbert, M., Song, Y., & Pant, R. (14-18 March, 2011). Implementing Farmers' Rights under the fao International Treaty on PGRFA: The need for a Broad Approach Based on Biocultural Heritage. *Paper prepared for the Fourth Governing Body of the International Treaty of PGRFA*, Bali. <http://pubs.iied.org/pdfs/G03077.pdf>
- Boege Schmidt, E. (2008). *El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México*. Instituto Nacional de Antropología e Historia y Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Consejo Nacional de Áreas Protegidas. (2017). *ABS Guatemala, Acceso a los conocimientos tradicionales y reparto de beneficios para la promoción de la conservación de la diversidad biológica y el desarrollo rural* (Documento Educativo No. 01.2017-07).
- Consejo Nacional de Áreas Protegidas. (2018a). *ABS Guatemala, Experiencia piloto de acceso al patrimonio biocultural en Guatemala* (Documento Técnico. No. 02 – 2018).
- Consejo Nacional de Áreas Protegidas. (2018b). *ABS Guatemala, Portadores Culturales del pueblo de Achi de Rabinal, y el pueblo Tz'utujil de San Juan la Laguna* (Documento Técnico. No. 03 – 2018).
- Davidson-Hunt, I., Tunrer, K., Pareake Mead, A., Cabrera-Lopez, J., Bolton, R., Idrobo, C. J., Miretski, I., Morrison, A., & Robson, J. (2012). *Biocultural design: A new conceptual framework for*

- sustainable development in rural indigenous and local communities. *Sapiens*, 5(2), 33-45.
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia. (2012). Materiales educativos para la educación intercultural bilingüe y educación intercultural plurilingüe, la experiencia del programa EIBAMAZ, en Bolivia, Ecuador y Perú. Ecuador.
- Galvez-Sobral, J. A. (2012). La evaluación nacional como evidencia de implementación curricular en Guatemala ¿Son útiles las pruebas para retroalimentar al currículo nacional base? *Revista de la Universidad del Valle de Guatemala*, (12), 112-115.
- Ministerio de Educación. (2017). Concreción de la planificación curricular nivel regional del pueblo Xinca, Nivel de educación primaria, cuarto grado. https://www.mineduc.gob.gt/DIGECUR/documents/CNB/CNB_TODOS_LOS_NIVELES/6-CONCRECION_CURRICULAR_POR_PUEBLOS_2017/PDF_Pueblo_Xinka_2017/4o%20grado%20Pueblo%20Xinka%202017.pdf
- Ministerio de Educación. (2019). Guía para el desarrollo de la concreción curricular local. <https://www.mineduc.gob.gt/portal/documents/WEB-Guia-para-el-desarrollo-de-la-concrecion-curricular-local.pdf>
- Ortiz Espejel, B. (2015). Patrimonio biocultural y tratados internacionales en México. *Rúbricas*, (9), 52-59.(2006). Los acuerdos de paz en Guatemala 2006 Año Nacional de la Paz. http://www.municipal.gov.gt/images/2011/user01/fuentes_monumentos/manitas_paz/acuerdosdepazenguatemala.pdf
- Secretaría de la Paz de la Presidencia de la República. (2006). Los Acuerdos de Paz en Guatemala. Gobierno de Guatemala.
- Toledo, V. M. (2001). Indigenous peoples and biodiversity. *Encyclopedia of Biodiversity*, 3: 451-463.
- Toledo, V. M., Alarcón-Chaires, P., Moguel, P., Olivo, M., Cabrera, A., Leyequien, E., & Rodríguez-Aldabe, A. (2002). Biodiversidad y pueblos indios en México y Centroamérica. *Biodiversitas*, 7(43), 2-8.
- Toledo, V. M., & N. Barrera-Bassols. (2008). *La Memoria Biocultural: La importancia ecológica de los saberes tradicionales*. Icaria Editorial.
- Toledo, V. M. (2013). El paradigma biocultural: Crisis ecológica, modernidad y culturas tradicionales. *Sociedad y Ambiente*, 1(1),50-60.
- Osorio, J.V., Barrios Castillo, R., Castañón, S., & Lemus Farfán de Albizúrez, M. (1994). *Análisis situacional de la educación guatemalteca 1944-2010: realidad educativa nacional versión de los actores sociales* (Inf-1994-11). Universidad de San Carlos de Guatemala, Dirección General de Investigación, Instituto de Investigación y Mejoramiento Educativo.
- World Wild Foundation. (2000). Indigenous and traditional peoples of the world and ecoregion conservation, an integrated approach to Conserving the world's biological and cultural diversity. <https://wwfint.awsassets.panda.org/downloads/EGin-G200rep.pdf>
- Zamora Prado, J. L. (2013). *La racionalidad prevaliente entre el diseño y desarrollo de la reforma educativa en materia curricular en Guatemala* [Tesis de maestría, Universidad San Carlos de Guatemala]. <http://polidoc.usac.edu.gt/digital/cedec8991.pdf>