

Federico J. Mancera-Valencia  
Eva América Mayagoitia Padilla  
(Coordinadores)

---

*PATRIMONIO CULTURAL  
Y EDUCACIÓN*

---



 EDITORIAL  
**UPNECH**



# Patrimonio cultural y educación

## **Patrimonio cultural y educación**

Federico J. Mancera-Valencia y Eva América Mayagoitia Padilla (coordinadores)  
1a. ed.

Chihuahua, Chih., México. 2023

308 pp. 21.59 x 13.97 cm

**ISBN: 978-607-99685-9-5**

## **Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua**

Pedro Rubio Molina

*Rector*

Ramón Holguín Sánchez

*Secretario Académico*

Francisco Padilla Anguiano

*Secretario Administrativo*

### **1a. Edición 2023**

Diseño editorial: Martha Idaly Retana Reyes

Corrección de estilo: Luis David Hernández

Fotografía: A quien corresponda

**Este libro fue dictaminado favorablemente para su publicación a partir de su participación en la convocatoria “Publica tu libro 2022” de la editorial UPNECH bajo el proceso de dictaminación doble ciego.**

La reproducción total o parcial de este libro, en cualquier forma que sea, idéntica o modificada, escrita a máquina, por el sistema “multigraph”, mimeógrafo, impreso por fotocopia, fotoduplicación, digitalización, etcétera, no autorizada por los editores, viola derechos reservados. Cualquier utilización debe ser previamente solicitada. Queda hecho el depósito que previene la ley.

© 2023 Federico J. Mancera-Valencia y Eva América Mayagoitia Padilla  
(coordinadores)

© 2023 Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua  
Calle Ahuehuate No. 717, colonia Magisterial Universidad  
CP. 31200, Chihuahua, Chih. México.

**ISBN: 978-607-99685-9-5**

# Patrimonio cultural y educación

Federico J. Mancera-Valencia  
Eva América Mayagoitia Padilla  
*Coordinadores*



# CONTENIDO

PRÓLOGO .....	9
INTRODUCCIÓN.....	21
CAPÍTULO I.	
Educación y Patrimonio Cultural: tensiones y debates	
Educación patrimonial y su complejidad interdisciplinaria .....	33
FEDERICO J. MANCERA-VALENCIA, YESENIA LÓPEZ AVALOS	
El patrimonio cultural como recurso para el ejercicio del poder. Una reflexión antropológica .....	82
ERIKA TERRAZAS	
El SOPA, un espacio de aprendizajes en comunidad en España..	103
SAHABH WALID SBEINATI, JUAN JOSÉ PULIDO ROYO	
CAPÍTULO II.	
Patrimonio Cultural Escolar	
Patrimonio inmaterial escolar: los saberes de docentes, directivos y asesores técnico pedagógicos.....	129
ALFA L. CHACÓN VARGAS, CELIA MONTES AVALOS	
Arquitectura vernácula, escuelas menonitas .....	142
TANIA M. VELGIS BURCIAGA	

Educación patrimonial en las secundarias del Sistema Educativo Municipal de Tijuana .....	151
LUIS GERARDO ROJAS GARIBALDI	

### CAPÍTULO III.

## Patrimonio Cultural de la Educación Indígena

El patrimonio cultural radiofónico-educativo de la Sierra Tarahumara .....	191
AMELIA GARCÍA RAMÍREZ	

Los juicios, pedagogía patrimonial ralamuli .....	208
FRANCISCO JAVIER ORTIZ MENDOZA	

Dispositivos para el aprendizaje del conocimiento cultural ralamuli durante la infancia.....	226
EVA AMÉRICA MAYAGOTÍA PADILLA	

### CAPÍTULO IV.

## Museos, bibliotecas y gestión del patrimonio cultural

La museopedagogía, museos y educación primaria.....	241
RUTH ARGELIA MENDOZA VÁSQUEZ, FEDERICO J. MANCERA-VALENCIA	

Otras modernidades locales: los saberes de la biblioteca tradicional y digital como patrimonio cultural .....	255
LILIA REY CHÁVEZ, FLOR LILIANA SÁNCHEZ SANTANA	

Estrategia metodológica de pedagogía sociocultural para evaluar impactos socioambientales del patrimonio cultural mexicano .....	275
FEDERICO J. MANCERA-VALENCIA, FRANCISCO JAVIER ORTIZ MENDOZA, ARGELIA ANTONIA ÁVILA REYES Y PATRICIA MAYELA AMADOR GUZMÁN	

## PRÓLOGO

*Patrimonio Cultural y Educación* es una compilación de capítulos que promueven la reflexión sobre el patrimonio como objeto, recurso, acción y aspiración de la educación. La lectura de cada capítulo permite comprender la proliferación de la Educación Patrimonial; en conjunto, a lo largo del libro se despliegan experiencias de gran valor frente a la investigación, intervención y evaluación del quehacer patrimonial en diferentes contextos educativos formales, no formales e informales.

A nivel internacional existe un renovado interés por el patrimonio cultural y la responsabilidad del Estado para su protección y difusión. En este sentido, gradualmente se incorporan nuevas iniciativas para detonar procesos de apropiación, re/interpretación, valoración, conservación, difusión y uso de este patrimonio como ámbito articulador entre las personas y sus comunidades. Pese a los avances, a nivel nacional la Educación Patrimonial representa “un campo de frontera del quehacer y el reflexionar educativo cuya consolidación exige que sus objetos de estudio sean revisados bajo nuevos paradigmas y planteamientos, así como nuevas formas de indagación y transmisión” (Cantón, 2013a). Como sostienen Mancera-Valencia y López, la práctica de la Educación Patrimonial está en gestación, configurándose entre tensiones y contradicciones.

Si bien, la unión entre *patrimonio cultural* y *educación* es necesaria para avanzar en la construcción de identidades culturales, el respeto a la diversidad y la pertenencia social, en principio, se trata de hacer efectivo el Derecho a la Educación, reconocido en el Art. 5 de la Ley General de Educación (2019), a fin de garantizar el desarrollo y bienestar integral. El Derecho a la Educación se nutre de un conjunto de derechos invisibilizados, como el Derecho al Patrimonio, el Derecho a la Cultura y el Derecho a la Memoria.

En el país, el Derecho a la Cultura se sostiene en un amplio marco jurídico nacional e internacional, sin embargo, pese a su reconocimiento legal las acciones para garantizar el ejercicio efectivo de los derechos culturales son limitadas, situación que “se refleja en un insuficiente acceso y participación [de las y los mexicanos] en las manifestaciones que dan cuenta de nuestra diversidad” (Secretaría de Cultura, 2020, p. 4). Según los resultados de la Encuesta Nacional de Hábitos y Prácticas de Consumo Cultural (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes [CONACULTA] —publicados en el 2010—, frente al acceso y disfrute de los bienes y servicios culturales, el 53% de los encuestados nunca ha visitado alguna zona arqueológica, 43% nunca ha asistido a museos, el 43% nunca ha concurrido a una biblioteca, el 87% nunca ha acudido a centros culturales, el 81% nunca ha visitado un monumento histórico y el 57% nunca ha asistido a festividades tradicionales. Esta brecha cultural se agravó dado el distanciamiento social y físico establecido como medida sanitaria para contener la propagación de la pandemia por COVID-19 [UNAM], 2020). En el México pospandémico, el ejercicio pleno de los derechos culturales constituye un tema prioritario, particularmente, porque “la brecha de accesibilidad y, sobre todo, de participación para acceder a la cultura y ejercer los derechos culturales es profunda, y se complejiza por las condiciones socio-estructurales de rezago, violencia e inseguridad presentes” (Secretaría de Cultura, 2020, p. 4).

Además, a partir del 2020, desde el Gobierno Federal se impulsa la investigación en torno a los diez Programas Nacionales Estratégicos (Pronaces) que, en suma, representan las “problemáticas nacionales concretas [agua, cambio climático, educación, salud, vivienda...] que, por su importancia y gravedad, requieren de una atención urgente y de una solución integral, profunda y amplia” (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología [Conacyt], 2022, párr. 1). Entre ellos, destaca el Programa Nacional Estratégico de Cultura —antes denominado Memoria Histórica y Riqueza Cultural— propuesto para enfrentar las violencias sistémicas en forma de despojo, discriminación, desplazamiento forzado, abandono y descomposición del tejido social y ambiental a fin de “propiciar el reconocimiento de las memorias, saberes, tecnologías, expresiones y prácticas, generadas desde la diversidad cultural y biocultural que nos define como país” (Conacyt, 2022, párr. 3).

Lo anterior, demuestra la urgencia de nuevos esfuerzos para garantizar el Derecho a la Educación, en sentido amplio, a fin de hacer justicia a aquellos grupos —infancias, juventudes, mujeres, personas adultas mayores, migrantes, con discapacidad, población indígena, afroamericana y comunidad LGTBTTT— históricamente excluidos y silenciados, en tanto, la exclusión no sólo remite al espacio geográfico sino subjetivo; cuando a las personas se les invisibiliza también se les destierra del patrimonio, la cultura y la memoria. En esta dirección, García, Ortiz y Mayagoitia, ponen atención en la comunidad ralmuli, sus costumbres, normas y educación.

## **Sobre la Educación Patrimonial**

En el escenario internacional, la Educación Patrimonial se configura como un campo para la investigación e intervención educativas; particularmente, la producción científica

en torno al tema se genera en España (51%), América Latina (21%) y otros países (28%). Los avances remiten a su discusión conceptual, propósitos formativos, características, modelos didácticos, espacios y prácticas (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio [MINCAP], 2021).

En el país, el interés del Estado por el patrimonio cultural se ubica en el inicio del México independiente con el propósito de contribuir en la definición de la identidad nacional. De un momento protohistórico (1830-1945), centrado en una noción clásica del patrimonio como bien nacional; se transita a un momento de emergencia y desarrollo (2000 en adelante), orientado a la construcción de una pedagogía del patrimonio (Cantón, 2013b).

Pese a los esfuerzos educativos para comprender, valorar y difundir el patrimonio, en el contexto nacional y local “la pedagogía y la educación han permanecido alejadas del discurso y el estudio del patrimonio cultural” (Cantón, 2013b, p. 46). Para reducir esta distancia se requiere incentivar la conformación de grupos, marcos de referencia y aproximación para consolidar la investigación educativa sobre el patrimonio, animar la formación docente en el campo y priorizar el debate sobre las intenciones, fines y valores de la Educación Patrimonial.

En esta línea, Mancera-Valencia y López, Walid y Pulido, Rojas, García, Mancera-Valencia, Ortiz, Ávila y Amador, permiten reconocer en la Educación Patrimonial la oportunidad de encontrar en el patrimonio una fuente de información, un puente entre el pasado y el presente, un detonante del sentido de pertenencia, un dispositivo para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades para la vida comunitaria con sentido crítico.

En este momento, la noción de patrimonio es compleja, amplia y diversa: de una definición centrada en la protección de elementos materiales vinculados con la identidad e historia nacional, se avanza en su reconceptualización a

partir de elementos tangibles e intangibles (Cantón, 2013b; MINCAP, 2021). Entre ellos, destacan aquellos de carácter histórico-arquitectónico, objeto de interés de Velgis, quien analiza la arquitectura vernácula de las escuelas menonitas.

## **La cultura dentro/fuera de la escuela**

Históricamente, la cultura ha sido reconocida como elemento clave en el acto educativo. Desde la noción de capital cultural se ha considerado condicionante del aprendizaje; mientras en las versiones actuales, los procesos culturales constituyen una parte del entramado en que se configuran tanto la enseñanza como el aprendizaje.

Luego del centenario de la Secretaría de Educación Pública (SEP), fundada en 1921 por José Vasconcelos, la reflexión sobre el papel de la escuela, el currículo y el profesorado en la promoción de la cultura sigue vigente. En los procesos educativos con y para el patrimonio, tradicionalmente la escuela ha ocupado un lugar privilegiado para conocerlo, valorarlo e interpretarlo. No obstante, considerando que los objetos o bienes patrimoniales se encuentran en cualquier lugar del entorno, su difusión rebasa el perímetro de la escuela y la sala de clases. La ubicuidad de la Educación Patrimonial queda de manifiesto en el trabajo de Walid y Pulido, quienes encuentran en la escuela, los colectivos y la comunidad, espacios de reflexión y co-creación; entre ellos, los contextos educativos informales posibilitan múltiples situaciones de aprendizaje activo basadas en la promoción de interacciones personales, el acercamiento a distintas fuentes de información y el empleo de experiencias corpóreas y multisensoriales, dando lugar a la noción de *Patrimonio Expandido*.

En la historia de la educación en México, las principales estrategias pedagógicas vinculadas a la Educación Patrimonial consisten en visitas a museos y bibliotecas,

excursiones a zonas arqueológicas, representaciones históricas, ceremonias cívicas, proyectos integradores, materiales multimedia y digitales que, en conjunto, colocan a los involucrados en una experiencia de aprendizaje interdisciplinario (Cantón, 2013b). Entre estas estrategias destaca el museo, como espacio de memoria y aprendizaje experiencial, que interpela de sus audiencias mayor implicación. Al respecto, la evidencia internacional encuentra que la experiencia suscitada en los museos puede impulsar una exploración más interactiva frente al patrimonio al promover interacciones personales y directas con objetos concretos, la movilidad física en el espacio y el componente dialógico al realizarse en grupo (MINCAP, 2021).

Para Terrazas, el museo representa el uso estético de las evocaciones vivas de la población, fortaleciendo el tránsito de la cultura obrera a la cultura del trabajo; por su parte, Rojas, encuentra en los museos de la ciudad de Tijuana uno de los principales lugares para acercar al alumnado al patrimonio cultural. En el caso de Mendoza y Mancera-Valencia, reconocen el valor de los museos y su necesaria renovación para promover la cultura y comunicar el valor patrimonial al público procedente de educación básica.

En el contexto educativo informal, además de los museos, las bibliotecas ocupan un lugar clave entre los espacios culturales dedicados a despertar el interés y motivación de las personas por el pasado y lo patrimonial. En este sentido, Rey y Sánchez, asumen a las bibliotecas tradicionales o digitales —incluidas las escolares— parte del patrimonio cultural tangible e intangible; por ello, argumentan la necesidad de aprovechar su riqueza ante una sociedad cada vez más indiferente.

Por su parte, Terrazas, quien muestra los usos del patrimonio cultural para el ejercicio del poder, la construcción de representaciones e identidades, al tiempo que define la relación entre este con otros aspectos sociales y culturales.

## **El profesorado como agente cultural**

En la tarea de educar con y para el patrimonio los docentes aparecen, junto a historiadores, arqueólogos, sociólogos, animadores y promotores culturales, como los principales agentes de la cultura y el patrimonio. Históricamente su intervención ha sido orientada a funciones vinculadas a la asimilación de la cultura, la compensación de las desigualdades, la transformación de la realidad y, recientemente, al empoderamiento y la descolonización (Cantón, 2013b).

Hoy, se coincide en la idea de la agencia docente, en su agencia profesional, su libertad académica y su protagonismo en los procesos de transformación social (SEP, 2022). En apego a los principios de la co-creación y el diálogo de saberes, el profesorado, al igual que el resto de la comunidad escolar, más que considerarse espectador pasivo o consumidor cultural, se asume como un agente creador, portador de memorias, participante activo de la construcción cotidiana de su identidad individual y colectiva, y agente en la confección de nuevas realidades (Secretaría de Cultura, 2020).

Al respecto, Mancera-Valencia y López, enfatizan la necesidad de la formación del profesorado en temáticas patrimoniales; García, alude a la pertinencia de introducir la Educación Patrimonial en la formación del profesorado de educación básica; por su parte, Chacón y Montes, encuentran en las prácticas y saberes docentes una forma de patrimonio cultural que requiere analizarse, comprenderse y difundirse.

Desde la posición de Mancera-Valencia y López, el papel del profesorado frente a la Educación Patrimonial está limitado ante las tensiones provenientes de la formación docente, el currículo, los materiales didácticos y la cultura escolar, usualmente, vinculadas a enfoques del patrimonio universalistas, homogeneizadores y nacionalistas; sin embargo, este puede transformarse al promover la re-

flexión de su práctica. Desde los nuevos posicionamientos sobre la agencia del profesorado, los docentes pueden:

replantear los contenidos de los programas de estudios y de los materiales educativos de acuerdo con las necesidades formativas de los estudiantes, considerando las condiciones escolares, culturales, territoriales, sociales, educativas, ambientales, de género, capacidad y sexualidad... que son resignificados constantemente en un marco de tensiones, pero también de sentidos de pertenencia y construcción de identidad desde la diversidad en sus múltiples rostros. (SEP, 2022, p. 44)

### **El currículo como punto de partida**

Actualmente al discurso educativo se agregan nuevos términos: interculturalidad crítica, comunidad-territorio, emancipación individual, entre otros. El Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana, aún en construcción, se destaca por descentralizar el proceso educativo de la escuela a la comunidad; esta se asume como “el espacio social, cultural, político, productivo y simbólico, en el que se inscribe la escuela, como el principal elemento articulador de las relaciones pedagógicas, así como de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (SEP, 2022, p. 54). Este giro comunitario se sustenta en las tensiones de la vida diaria: proximidad, cuidado mutuo, corresponsabilidad, reciprocidad y posibilidades de diálogo.

Si bien, en la propuesta educativa oficial aparecen ideas alrededor de la protección del medio ambiente y la riqueza natural y cultural del país, la única alusión al patrimonio se realiza en el eje de educación estética, al señalar como característica del Plan de Estudios, la posibilidad de “enriquecer las visiones y experiencias de los estudiantes con la sabiduría ancestral, el patrimonio y la grandeza cultural de México como elemento esencial dentro de la educación básica” (SEP, 2022, p. 80).

La incorporación de lo patrimonial al currículo implica asumir un sentido inter y multidisciplinario, además de promover el aprendizaje activo. En la historia de la educación mexicana, el patrimonio se ha analizado desde diferentes paradigmas —tradicionalista, conservacionista, monumentalista, mercantilista, participacionista— y diversas disciplinas —historia, geografía, arqueología, arquitectura, arte, antropología, sociología, etnografía— (Cantón, 2013b); hoy se apela a la multi e interdisciplinariedad como marco de referencia que posibilita reorganizar los contenidos, construir redes entre conceptos, prácticas y procedimientos, desarrollar hábitos intelectuales para mirar críticamente el patrimonio desde diferentes perspectivas (Cantón, 2013a; SEP, 2022).

Frente al aprendizaje acrítico que asume a las personas en la pasividad y el silencio, educar en el patrimonio interpela al aprendizaje activo, situado, crítico y transformador de las personas y las realidades que habitan. En el momento presente se prioriza la noción de participación cultural a fin de reconocer los saberes de las personas en su comprensión de la cultura y su implicación, así como la inclusión de prácticas culturales diversas. En suma, la Educación Patrimonial promueve un aprendizaje personal y colectivo que se configura en un tiempo y espacio determinado, y se nutre de experiencias, recuerdos, tradiciones, saberes y resignificaciones.

En el devenir de la Educación Patrimonial en México, los procesos de enseñanza y aprendizaje se han apoyado en diferentes materiales didácticos, entre ellos, libros de texto, grabados, tarjetas postales, fotografías, canciones, documentales, cajas de herramientas didácticas, entre otros (Cantón, 2013b). En la actualidad, el repertorio de recursos para educar con y desde el patrimonio se ha ampliado, tanto por la incorporación de las tecnologías de información y comunicación como por la búsqueda de materiales y herra-

mientas con sentido social, histórico y cultural. Al respecto, Mancera-Valencia y López, refieren a experiencias de Educación Patrimonial en ambientes virtuales; Rey y Sánchez, describen la importancia de las bibliotecas digitales.

## **A modo de cierre**

En el presente libro Federico J. Mancera-Valencia y Eva América Mayagoitía Padilla realizan una invitación para continuar el ejercicio de reflexión sobre los significados e implicaciones de la Educación Patrimonial, sus propósitos formativos, orientaciones didácticas, dispositivos y espacios a fin de activar procesos de educación con y desde el patrimonio.

El valor de la obra no sólo remite a su actualidad y relevancia en el momento presente marcado por la incertidumbre y la ausencia de acciones concretas para la protección del patrimonio cultural, sino también al auténtico esfuerzo por socializar las iniciativas generadas en el plano estatal —de modo particular, el texto también incluye dos experiencias nacionales (Terrazas, y Rojas) y otra internacional (Walid y Pulido)— que, en suma, inspiran nuevas rutas para fortalecer el campo de la Educación Patrimonial.

Finalmente, sirva la ocasión para reconocer la contribución de Valentina Cantón Arjona, profesora investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, al desarrollo de la Educación Patrimonial en México y en el mundo.

DRA. EVANGELINA CERVANTES HOLGUÍN  
*Departamento de Humanidades*  
*Universidad Autónoma de Ciudad Juárez*  
*Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1*

## Referencias

- CANTÓN Arjona, Valentina. (2013a). La educación patrimonial: educar con y para el patrimonio. Tercera parte. *Correo del Maestro. Revista para profesores de educación básica*, 18(208), 34-45. Obtenido de <https://bit.ly/3I34ock>
- CANTÓN Arjona, Valentina. (2013b). Desarrollo de la educación patrimonial en México. Una propuesta de periodización. *Correo del maestro. Revista para profesores de educación básica* (209), 1-17. Obtenido de <https://bit.ly/39UJ4ZO>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2022). *Programas Nacionales Estratégicos*. Ciudad de México: Conacyt. Obtenido de <https://bit.ly/3HNS2Vj>
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2010). *Encuesta Nacional de Hábitos, Prácticas y Consumo Culturales*. Ciudad de México: CONACULTA. Obtenido de <https://bit.ly/3NeZIRn>
- Ley General de Educación. (2019). Ciudad de México: Diario Oficial de la Federación.
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2021). *Educación Patrimonial. Miradas y trayectorias*. Santiago: Gobierno de Chile. Obtenido de <https://bit.ly/3u4Mgce>
- Secretaría de Cultura. (2020). *Programa Sectorial de Cultura 2020-2024*. Ciudad de México: Diario Oficial de la Federación.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. Documento de trabajo al 29 de mayo de 2022. Ciudad de México: Dirección General de Desarrollo Curricular.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2020). *Encuesta Nacional sobre Hábitos y Consumo Cultural. Análisis cualitativo y estadístico*. Ciudad de México: Cultura UNAM. Obtenido de <https://bit.ly/3Nkvi07>



# INTRODUCCIÓN

El patrimonio cultural es por sí mismo una síntesis social y geohistórica de la humanidad. Se constituye por diversos bienes materiales e inmateriales de lo que las sociedades y sus culturas consideran necesario heredar y, por tanto, necesitan del acto de enseñarlo y asegurar que lo aprendan sus próximas generaciones. La educación y el patrimonio cultural están implicados.

Se manifiesta en esta correlación entre educación y cultura, no sólo la escuela -institución de la educación formal- aparece las “otras educaciones” -no formal e informal- que como prácticas socioculturales diversas impactan en la educación formal mediante procesos complejos, independientes y al mismo tiempo concatenados. Se puede distinguir tres dimensiones, que atraviesan, actúan y modifican procesos de la relación entre patrimonio cultural y educación:

- a) Práctica, en que la experiencia cultural es un acto iterativo, que con el tiempo se constituye en un aprendizaje significativo y de identidad. Es, por ejemplo, el caso de tres patrimonios: lingüístico, gastronómico, los rituales y mitos de eterno retorno<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Implica función de la repetición, de la imitación de un arquetipo (...); lugares y tiempos que son “el centro del mundo; “los rituales y los actos profanos significativos que poseen sentido porque se repiten deliberadamente (...)” por que son origen, son fundación, es antepasado (Eliade, 1995: 15-16)

- b) Cognitiva, que implica la adquisición de conocimientos que han sido racionalizados colectivamente<sup>2</sup>, puestos a prueba mediante ajustes y acuerdos colectivos, en contextos ecosistémicos concretos, contextos socioeconómicos y políticos diversos y bajo una argumentación ética<sup>3</sup>. Es lo que tiene implicado el patrimonio inmaterial, centrado por ejemplo, en la posibilidad multi, inter y transdisciplinaria de los conocimientos y saberes locales-regionales de pueblos originarios<sup>4</sup> o bien de “conocimientos eruditos” que están sometidos<sup>5</sup>, como aquellos surgidos en la docencia, la enfermería, en la gestión pública, en las prácticas psico-jurídicas, entre otros.
- c) Emocionales, recursos que culturalmente<sup>6</sup> son parte integral y transversal de cualquier acto cultural y educativo. Son significativos en la enseñanza y el aprendizaje, y por tanto, en la continuidad, recreación, creación cultural y la construcción social de los patrimonios culturales.

---

<sup>2</sup> La racionalidad enunciada aquí es de Luis Villoro la “(...) tendencia a lograr razones suficientes y adecuadas para nuestras creencias, que garanticen su verdad, y procurar que nuestras acciones sean congruentes con esas creencias. La racionalidad sería el medio para que nuestras disposiciones a actuar alcancen efectivamente la realidad” (Villoro, 2014: 280)

<sup>3</sup> Luis Villoro ética es la disciplina filosófica, que se “ocupa del deber ser de nuestras disposiciones y acciones, el dilema que planteamos formará parte de una ética de la cultura (...), una ética solo puede referirse a comportamientos y disposiciones consciente e intencionales” (Villoro, 1993:135)

<sup>4</sup> En el primer artículo de este trabajo se aborda este tema como parte elementen del patrimonio biocultural, vease tambien (Mancera-Valencia, 2016)

<sup>5</sup> Michel Foucault, afirma que son los “saberes sepultados (...) y descalificados por la jerarquía del conocimiento y de la ciencia” (1992: 15-32)

<sup>6</sup> Guillermo Bonfil Batalla al identificar los elementos culturales que componen las culturas étnicas señala que los recursos culturales “Emotivos, que también pueden llamarse subjetivos. Son las representaciones colectivas, las creencias y los valores integrados que motivan a la participación y/o la aceptación de las acciones: la subjetividad como un elemento cultural indispensable” (1991: 172)

- d) Institucional, esta dimensión es la construcción definida en las acciones de los sujetos sociales, donde no sólo es del Estado y los grupos sociales en ventaja política y económica, con la capacidad de construir e imponer “patrimonio cultural”, sino también y principalmente las organizaciones y distintas formas de gobernanza de las clases populares, étnicas y regionales. Debido a sus características geohistóricas, su patrimonio “representan ciertos modos de concebir y vivir el mundo y la vida propios (...)”<sup>7</sup>

Las cuatro dimensiones forman parte de la educación formal, no formal e informal. Su impacto es contundente. Se generan múltiples tensiones. Se gestan múltiples salidas e innovaciones en el momento de la concatenación de la cultura y la educación. La fuerza o debilitamiento de cada una de las dimensiones responden a los impactos de la Modernidad para enajenar e imponer otras culturas por la fuerza del mercado y la globalización, o bien para que las culturas apropien o fortalezcan la autonomía de sus elementos culturales (Bonfil, 1991: 173). En esta dinámica, la educación en la diversidad humana tienen la posibilidad de la sustentabilidad cultural:

Significa asegurar que las modalidades actuales del usufructo de

---

<sup>7</sup> Alberto Cirese, es recuperado por Bonfil Batalla (1993). En la década de los años 70's del siglo XX, Cirese, Bonfil, Rodolfo Stavenhagen, Néstor García Canclini, Gilberto Gimenez, Leonel Duran Solis, Lourdes Arispe, Margarita Nolasco, Salomon Nahmand y Arturo Warman impulsaron los estudios de la cultura popular, étnicas y regionales en México. Su influencia fue definitiva para elaborar estudios aplicados y diseñar las políticas públicas para el estímulo, promoción, animación y fortalecimiento de la culturas vivas, más allá de las que se exponen en museos, que eran culturas de los pueblos originarios muertos y muy difundidos en los libros gratuitos de la educación básica y en las instituciones formadoras de docentes.

los bienes culturales impidan el daño al patrimonio y a las condiciones de su reproducción, para garantizar con ello su preservación en bien de las generaciones futuras (Machuca, 1998:41)

Es decir, la conservación, protección, salvaguarda y estudio del patrimonio cultural responde directamente del conocimiento que tengan las poblaciones o comunidades mexicanas de la diversidad patrimonial que poseen y construyen. La acción de poner en valor el patrimonio cultural es consecuencia y acciones de la educación en México.

En la relación escuela y realidad hay muchos tipos de desajustes<sup>8</sup>, que el Estado mexicano ha evitado y en múltiples ocasiones incrementado. Uno de ellos es la desvinculación de políticas públicas culturales y educativas, cada una con presupuestos y dinámicas muy diferenciadas. Otra, donde la escuela y la comunidad se alejan. Se contraponen y en algunos casos se enfrentan.

Para el 2022, la Nueva Escuela Mexicana<sup>9</sup>, manifiesta un giro, diríamos cultural-local-comunitario, donde hacen de lo comunitario y sus implicaciones socioculturales, uno de los ejes de fortalecimiento al currículo nacional de educación básica. La Secretaría de Educación Pública (SEP) considera a la comunidad:

una comunidad-territorio que se conforma a partir de relaciones dinámicas y, a veces, en tensión, que establecen las personas con diversos intereses, necesidades y condiciones que viven en un mismo territorio. (SEP, 2022)

---

<sup>8</sup> María Ines Castro (2012) hace este análisis en provocación a lo que implica el desfase de escuela y conocimiento, el cual resalta las brechas de la “solidez y durabilidad del conocimiento” enseñado y difundido en la escuela.

<sup>9</sup> Puede consultarse el Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana. en: [https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/docs/1\\_Marco\\_Curricular\\_ene2022.pdf](https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/docs/1_Marco_Curricular_ene2022.pdf)

De esta forma, la relación escuela-comunidad-cultura se concatenan. No solo en los ambientes rurales sino también de las áreas urbanas. La Nueva Escuela Mexicana, además pone en concatenación siete ejes articuladores con la comunidad-territorio: I. Inclusión; II. Pensamiento Crítico; III. Interculturalidad Crítica; IV. Igualdad de Género; V. Fomento a la Lectura y la Escritura; VI. Educación Estética; VII. Vida Saludable (SEP-2022). Cada uno con una fundamentada donde lo cultural-local-comunitario es eje. y para mayor precisión es el patrimonio cultural en que puede transversalizarse.

Creemos que el patrimonio cultural se convierte en eje transversal entre comunidad-territorio. Es decir, los patrimonios culturales materiales, inmateriales y bioculturales abordados en este trabajo son ejemplos de esta articulación entre *escuela-comunidad-territorio-patrimonio cultural*.

Así el eje articulador de los procesos educativos lo constituye la comunidad, significa:

La articulación entre la escuela y la comunidad local está mediada por la construcción de complejas relaciones entre los individuos cuyo tejido tiene como fundamento un continuo proceso formativo en el que la construcción de saberes va de la mano de la construcción de relaciones que establezcan grupos o individuos en diversos ámbitos de la realidad. Por lo tanto, el currículo y los procesos formativos en su conjunto tienen como propósito propiciar que los niños, niñas, adolescentes reflexionen, comprendan y le den significado a los contenidos propuestos para la educación preescolar, primaria y secundaria, en el marco de condiciones de la comunidad local. (SEP, 2022)

No son nuevas las argumentaciones de la Nueva Escuela Mexicana. Los coordinadores autoras y autores que escriben en “Patrimonio Cultural y Educación” poseen por lo menos más de quince años trabajando en el tema de “Educar en Cultura”. Por ello, consideramos pertinente

este documento donde existe una diversidad de procesos y articulaciones del patrimonio cultural con la educación y las otras educaciones. Aquí se pone en evidencia no sólo el papel de “educar desde la cultura” para fortalecer la identidad y el reconocimiento de la diversidad humana, sino también, cómo los sujetos de la educación, mujeres principalmente, construyen patrimonio cultural en la educación formal, no formal e informal.

Ahora son pertinentes las reflexiones de Leonel Duran Solis<sup>10</sup> de lo que llamó la “Quíntuple Recuperación Cultural” para orientar el desarrollo de planes y programas de desarrollo cultural, donde es necesario compartir con los educadoras y educadores para contribuir, junto con sus alumnas y alumnos, en la:

1. Recuperación de la Palabra: idiomas, artes y literatura.
2. Recuperación de la Memoria Histórica: historia, paradigmas sociales, mitos, patrimonio, monumentos y sitios históricos, ceremoniales y simbólicos.
3. Recuperación de los Conocimientos Tradicionales.
4. Recuperación de los Espacios: territoriales, culturales, sociales y políticos.
5. Recuperación de las identidades, y elaboración de proyectos de futuro.

---

<sup>10</sup> El antropólogo Leonel Durán Solis publica en 1982 “El Etnodesarrollo y la Problemática Cultural de México” en donde describe de forma detallada lo que se conoce como “Teoría de la Quíntuple Recuperación Cultural” el cual orientó muchas programas y acciones en lo que fue el origen de la Dirección General de Culturas Populares y las políticas y acciones de la Subsecretaría de Cultura, dentro de la SEP en la década de los años 80's del siglo XX. En comunicación personal (2022), me informa que ha fortalecido esta propuesta con la intención de no solo de recuperar sino de “poner en valor” en los diferentes ámbitos de la educación la palabra, la memoria, los conocimientos, los espacios y las identidades.

La quintuple recuperación, entonces se hace desde la comunidad-territorio, desde la cultura propia. Así se entiende “educar en cultura”, es decir, la vinculación del patrimonio cultural y con la educación, en suma, lo que llamaríamos la “educación patrimonial.”

La experiencia gestada en México de la educación patrimonial, se ha desarrollado desde diferentes ámbitos institucionales, como el que se ha gestado en el Instituto Nacional de Antropología e Historia, en sus diversos nombres sexenales del Instituto Nacional Indigenista, Instituto Nacional de Bellas Artes, la Dirección General de Culturas Populares que en algún momento todas formaron parte de la SEP. Atender la diversidad patrimonial desde las ciencias antropológicas (antropología, arqueología, historia y geografía) ha sido dominante y con perspectivas frecuentemente disciplinarias. Sin embargo, la educación patrimonial requiere de perspectivas transdisciplinarias, estimula el desarrollo de esta posibilidad epistemológica plural y con ello se potencia la pedagogía crítica y sociocultural, la filosofía y ética, epistemologías plurales, la geohistoria, la promoción, animación y gestión del patrimonio cultural, el conocimiento del manejo de las tecnologías de la información y de la información, guiados y alimentados desde la perspectiva del desarrollo basado en derechos humanos.

Desde esta necesidad transdisciplinaria, entre el 2017-2019 se conformaron los doce artículos de este libro, desarrollados por autoras y autores de diversos perfiles: profesoras y profesores egresados de escuelas normales, ingenier@s, pedagog@s críticos, filósofo y periodista, arqueolog@s, promotores y animadores culturales, antropóloga y geógrafo, todos con experiencia en la investigación y articulación del patrimonio cultural con la educación.

No está demás decir que los temas se organizaron en cuatro capítulos: I. Educación y Patrimonio Cultural: tensiones y debates; II. Patrimonio Cultural Escolar; III.

Patrimonio Cultural de la Educación Indígena y IV. Museos, bibliotecas y gestión del patrimonio cultural. Ámbitos en que la educación patrimonial se ha desarrollado a nivel nacional e internacional. Los artículos han sido ya comentados en el prólogo de manera precisa por la Dra. Cervantez, pero podemos decir que se examinó en cada uno de los trabajos publicados, su visión del patrimonio cultural y educación o bien de la relación cultura y educación desde las propias experiencias de la educación formal, no formal e informal que han gestado en su labor profesional.

Por otra parte, en cada uno de los capítulos se ubican estudios de diversos contextos culturales y geográficos. Hay trabajos septentrionales mexicanos de Baja California (Tijuana y Ensenada), Chihuahua (ciudades de Ojinaga, Valle de Allende, Cuauhtémoc, Chihuahua y la Sierra Tarahumara) y Nuevo León (Monterrey). Se presenta uno de la región de Extremadura, España, que recupera varias experiencias de educación no formal e informal, así como del Congreso Internacional sobre Educación y Socialización del Patrimonio en el Medio Rural (SOPA)

Finalmente, el retraso de esta publicación es debido a múltiples motivos, pero el principal fue la pandemia del COVID 19, que como sabemos del 2020 a 2022 se ha registrado a nivel mundial 6.3 millones de personas fallecidas. Su presencia impactó en los programas editoriales, que retrasaron el cierre de las instituciones, así como la administración de los recursos para la publicación. No obstante, el compromiso se cumplió. La Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, a través de consejo editorial y programa editorial dictaminó favorablemente el trabajo para su publicación. Agradecemos su interés y formidable apoyo. También a la Lic. Yesenia López Avalos que con una beca de la Academia Mexicana de Ciencias apoyó al seguimiento de los documentos publicados. Invaluable esfuerzo y paciencia de las diecisiete autoras y autores de

los ensayos presentados, que a pesar del momento de su gestación son vigentes y oportunos para esta coyuntura mexicana, que pone al centro la articulación *comunidad-territorio-educación-cultura*.

DR. FEDERICO J. MANCERA-VALENCIA  
DRA. EVA AMÉRICA MAYAGOITIA PADILLA

## Fuentes de consulta

### Institucionales

SEP (2022). *Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. Recuperado en: [https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/docs/1\\_Marco\\_Curricular\\_ene2022.pdf](https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/docs/1_Marco_Curricular_ene2022.pdf)

### Bibliografía

- BONFIL Batalla, Guillermo. (1991) “Teoría del Control Cultural. En el estudio de procesos étnicos” en: *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. IV, núm. 12, 1991, pp. 165-204. Universidad de Colima. Colima, México. Recuperado de. <https://www.redalyc.org/pdf/316/31641209.pdf>
- BONFIL Batalla, Guillermo. (1993) “Nuestro patrimonio cultural: un laberinto de significados”, en: Enrique Florescano. *El Patrimonio Cultural de México*. CONACULTA. FCE. p. 19-61. México.
- CASTRO, María Ines ( 2012) “Presentación”, en: María Ines Castro (coord). *Educación y Cultura. Un debate necesario en América Latina*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) UNAM. México. 374 p.
- DURAN Solís, Leonel. (1982). “El Etnodesarrollo y la Problemática Cultural de México” en: Bonfil Batalla A. et. al. *América Latina: Etnodesarrollo y Etnocidio*. FLACSO. Costa Rica. p.257-280 Recuperado en: <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/40151.pdf>
- FOUCAULT, Michel. (1976). “Erudición y saberes sometidos”. en: Foucault, M. *Genealogía del Racismo. De la guerra de las razas al racismo de Estado*. La piqueta. Colección Genealogía del poder. No. 21. España. p. 15-32.

- CIRESE, Alberto M. (1979) “Ensayos sobre las culturas subalternas”, Cuadernos de Casa Chata. no 24. CIESAS. México.
- MACHUCA R., Jesus Antonio (1998). “Percepciones de la cultura en la posmodernidad”, en: *Alteridades. El patrimonio cultural. Estudios Contemporáneos*. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Iztapalapa. División de Ciencias Sociales y Humanidades. Departamento de Antropología. México. p. 27-42
- MANCERA-VALENCIA, F. J. (2016). *Descolonización de las Epistemologías Locales-Regionales desde la Pedagogía Sociocultural*. Tesis Doctoral. Instituto de Pedagogía Crítica. Chihuahua, Chih. México. 230 pp. Consultado en: [https://www.academia.edu/42308351/Descolonizaci%C3%B3n\\_de\\_las\\_epistemolog%C3%ADas\\_Locales\\_Regionales\\_desde\\_la\\_Pedagog%C3%ADa\\_Sociocultural](https://www.academia.edu/42308351/Descolonizaci%C3%B3n_de_las_epistemolog%C3%ADas_Locales_Regionales_desde_la_Pedagog%C3%ADa_Sociocultural)
- VILLORO, Luis. (1993). “Aproximaciones a una ética de la cultura”, en: Olivé, León (comp). *Ética y diversidad cultural*. FCE.UNAM. Instituto de Investigaciones Filosóficas pp. 131-164
- VILLORO, Luis. (2014) *Creer, saber, conocer*. Siglo XXI editores. 17 Reimpresión. México, D.F. Pp. 310.



# Educación y patrimonio cultural: tensiones y debates

## Educación patrimonial y su complejidad interdisciplinaria

FEDERICO J. MANCERA-VALENCIA, YESENIA LÓPEZ AVALOS

### Introducción

La educación patrimonial es un tema que en México ha sido abordado en forma distinta en su geografía y en su historia. El Estado Mexicano, define lo que es para los mexicanos y mexicanas el común denominador, en términos del patrimonio cultural. Eso lo logra a través de sus instituciones dedicadas al desarrollo de políticas públicas culturales y también apoyándose en la gran estructura educativa del país. Educación y cultura entran al debate de la educación patrimonial, con tensiones y varias contradicciones.

Este trabajo realiza la revisión de las posibilidades de la educación patrimonial. Se discuten las tensiones y la complejidad que encontramos en el desarrollo de esta actividad, que se gesta en la relación entre educación y cultura, las tensiones conceptuales, filosóficas y jurídicas que provoca y que repercuten de los derechos culturales poco trabajados en la educación formal.

## **I. Conceptualizaciones: patrimonio cultural, educación y cultura**

La educación y la cultura implican en México una historia de múltiples vinculaciones y contradicciones conceptuales reflejadas en diversas políticas públicas que sectorialmente las atienden el gobierno federal y posteriormente los gobiernos estatales y excepcionalmente municipales.

A nivel internacional, es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), quien se encarga de ello. Nace en noviembre de 1945. Su principal objetivo es contribuir al mantenimiento de la paz y la seguridad en el mundo, promoviendo, por medio de la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación la colaboración de las naciones para este fin. Tiene como misión general: “contribuir a la consolidación de la paz, la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible y el diálogo intercultural mediante la educación, las ciencias, la cultura, la comunicación y la información”.

“Nuestra diversidad creativa”, documento publicado por la UNESCO en 1997, puso en reflexión la necesaria concatenación entre patrimonio cultural y el desarrollo, también el papel de la educación y la interculturalidad, y con ello la educación y el pluralismo, incluyendo el epistemológico. De tal manera, que el debate de la globalización y sus impactos a escalas locales y microrregionales requería ser analizado sin perder las múltiples concatenaciones interdisciplinarias que se suceden entre el patrimonio cultural y la educación. El enunciado “diálogo intercultural mediante la educación y la cultura” define de manera precisa, una de las correlaciones y problemáticas de mayor impacto en el desarrollo humano y que en las últimas dos últimas décadas posee un interés específico para México.

En América Latina, el Instituto Latinoamericano de Museos y Parques (Ilam) considera al patrimonio cultural como “el conjunto de bienes culturales y naturales, tangibles e intangibles, generados localmente, y que una generación hereda / transmite a la siguiente con el propósito de preservar, continuar y acrecentar dicha herencia” (De Carli, 2006).

Los antecedentes de esta visión del Ilam provienen de lo conceptualizado por la UNESCO en 1972, el cual divide al patrimonio cultural en categorías:

- I. Los monumentos: obras arquitectónicas, de escultura o de pinturas monumentales, elementos o estructuras de carácter arqueológico, inscripciones, cavernas y grupos de elementos, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia.
- II. Los conjuntos: grupos de construcciones, aisladas o reunidas, cuya arquitectura, unidad e integración en el paisaje les dé un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia.
- II. Los lugares: obras del hombre u obras conjuntas del hombre y la naturaleza, así como las zonas, incluidos los lugares arqueológicos que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista histórico, estético, etnológico o antropológico (UNESCO, 2006: 10).

No obstante, de esta seguridad conceptual, la noción de patrimonio cultural tiende a ser inestable. Bajo las circunstancias del cambio climático de este 2021, el patrimonio natural toma mayor relevancia para las naciones pues no es solo una categoría biológica sino también ecosistémica. Se identifica al *patrimonio natural*, como elemento

que se encuentra constituido por monumentos naturales, hábitats de especies o reservas de la biósfera y lugares estrictamente delimitados (Ilam, 2017) son considerados como “los lugares y paisajes naturales que tienen interés o que son valorados por su belleza natural, por su interés científico, ambiental o de conservación” (Moreira-Wachtel y Tréllez, 2013). La UNESCO, en la Convención sobre La Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural, define el patrimonio natural como:

- a) los monumentos naturales constituidos por formaciones físicas y biológicas o por grupos de esas formaciones que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista estético o científico,
- b) las formaciones geológicas y fisiográficas y las zonas estrictamente delimitadas que constituyan el hábitat de especies, animal y vegetal, amenazadas, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista estético o científico,
- c) los lugares naturales o las zonas naturales estrictamente delimitadas, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista de la ciencia, de la conservación o de la belleza natural (UNESCO, 1972).

Esta forma de pensar el patrimonio natural se complejiza cuando el Ilam integra los procesos culturales, es decir, llama al *patrimonio cultural/natural*, cuando este se expresa en vestigios arqueológicos o históricos ubicados en su entorno natural, fósiles, elementos subacuáticos de actividad humana y paisaje natural producido en un tiempo y espacio determinado. Se entiende como un tipo de *patrimonio integral*, en el que se expresa una constante relación entre los seres humanos y su medio (Ilam, 2017). Se refiere a esa posibilidad entre la sociedad-naturaleza o bien, a la

relación entre la cultura (historia-geografía) con los ecosistemas.

A este patrimonio cultural se suma el patrimonio intangible, que son todos aquellos saberes, celebraciones, formas de expresión y lugares que identifican a una sociedad y cultura (Ilam, 2017).

Por último, en la caracterización del patrimonio *cultural* predomina (en la educación, en la inversión pública, en la promoción y difusión) aquella que es identificada como *patrimonio tangible o material*, que puede ver dividida en *patrimonio mueble e inmueble*. El patrimonio mueble se constituye por objetos materiales de uso que se encuentran dentro del patrimonio inmueble (un retablo religioso, vigas con fechas o pinturas, canteras con símbolos, etcétera), que se conforma por monumentos, conjuntos arquitectónicos, sitios, monumentos históricos (Ilam, 2017).

Para la segunda década del siglo XXI, el patrimonio cultural, de acuerdo con investigaciones interdisciplinarias, se conceptualiza como aquellas expresiones territoriales (geoculturales) que caracterizan y son propias de una sociedad y, que a través de manifestaciones y prácticas del patrimonio inmaterial transmiten el significado, valor e identidad de su cultura. La noción del patrimonio cultural (emplazado en el tiempo y el espacio), logra definir los bienes socioculturales que sirven como reconocimientos socioculturales a diversas escalas y culturas.

Hay *patrimonios interculturales*, que son producto de múltiples relaciones geohistóricas socioculturales, que pueden compartirse sin una preocupación legal o jurídica de “denominación de origen”, como es el caso de muchos elementos bioculturales de las cocinas tradicionales que usan de manera indistinta y sin una “conciencia intercultural” como el uso (de) maíz, el arroz o el trigo. Por ello, la pluralización y su interculturalización del patrimonio cultural evidencian la diversidad de los patrimonios cultura-

les, y con ello el cuestionado interés de globalizar la noción de patrimonio cultural a una práctica singular.

Ver a los patrimonios de manera individual y categorizarlos en tres categorías (natural, material e inmaterial) ha provocado su estudio de manera disciplinaria. Se estudian las manifestaciones culturales como si estos fueran independientes uno de otro y no como un conjunto, en comunidad epistemológica, en donde un solo elemento cultural que representa la concatenación histórica, la naturaleza-ecosistema de su origen, la constitución de representaciones culturales del mundo y de la existencia, se convierte en la base de la filosofía de su fundamento cultural.

Entendemos a las manifestaciones culturales como prácticas sociales o comunitarias, donde los elementos materiales e inmateriales y/o bioculturales, pretéritos y actuales, inherentes a la historia, el arte, las tradiciones, prácticas y a diversos conocimientos identifican a grupos, pueblos y comunidades que integran la población de un territorio específico, de escala regional o de una nación. Son elementos que las personas, de manera individual o colectiva, reconocen como propios por el valor y significado que les aporta en términos de su identidad, formación, integridad y dignidad cultural y a las que tienen el pleno derecho de acceder, participar, practicar y disfrutar de manera activa y creativa. (LGCYDC, 2021 y LPCCH, 2018). Por su parte, los elementos culturales los comprendemos de la visión que desarrolló Guillermo Bonfil Batalla:

[...] los recursos de una cultura que resulta necesario poner en juego para formular y realizar un propósito social. Pueden distinguirse, al menos, las siguientes clases de elementos culturales: a) materiales, tanto naturales como los que han sido transformados por el trabajo humano; b) de organización, que son las relaciones sociales sistematizadas a través de las cuales se realiza la participación; se incluyen la magnitud y las condiciones demográficas; c) de conocimiento, es decir, las experiencias asimila-

das y sistematizadas y las capacidades creativas; d) simbólicos: códigos de comunicación y representación, signos y símbolos; e) emotivos: sentimientos, valores y motivaciones compartidos; la subjetividad como recurso” (1992: 50)

De acuerdo con Castro y López (2018), el patrimonio es aquello con lo que las personas se identifican, construyen un sentimiento de pertenencia territorial y caracterización social frente a los demás. Y, por otro lado, Sánchez (2016) lo muestra como “las expresiones y creaciones materiales o inmateriales realizadas por los seres humanos que le transfieren un valor personal, convirtiéndolo en ‘parte de su memoria’” (citado por Cepeda, 2017). Entendemos esto como una “memoria geohistórica” donde estos vestigios guardan la “esencia”, el “alma” de las civilizaciones.

Ya Guillermo Bonfil Batalla (1993), afirmó que el patrimonio cultural es un *laberinto de significados*. Por sí misma, la noción de cultura es parte imprescindible para la formación y consolidación de la noción de *patrimonio cultural* desde una perspectiva jurídica y los derechos humanos. No obstante, hay algunas contradicciones necesarias de señalar.

El patrimonio, jurídicamente, es la suma de bienes materiales acumulados y pueden ser o son heredados a su siguiente generación. Ese patrimonio constituye entonces los bienes fundamentales de la propiedad privada sustentada en la filosofía liberal.

Para el caso de los bienes de orden cultural, bienes y productos de origen social y comunitario, materiales (objetivos) e inmateriales (subjetivos), la condición del patrimonio *cultural heritage* (en lengua inglesa) es un complejo geohistórico de construcciones sociales territoriales de múltiples significaciones que cambian en el tiempo y su relación con los ecosistemas que se encuentran en su territorio, pero que también pueden modificarse por el contacto

con otras culturas y, con ello, la posibilidad de intercambios significaciones, por eso las culturas trascienden y van cambiando.

Ya mencionamos que, en 1972, la UNESCO acepta y desarrolla la noción patrimonio cultural,<sup>1</sup> una visión esencialmente monumentalista, que influyó e impactó seriamente la evaluación social del patrimonio al desdeñar otros patrimonios no volumétricamente significativos.

Diez años después, en 1982, en la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre Patrimonio Cultural realizada en la Ciudad de México, se redefine la noción “monumentalista” a otra más amplia:

El patrimonio cultural de un pueblo comprende las obras de sus artistas, arquitectos, músicos, escritores y sabios, así como las creaciones anónimas surgidas del alma popular y el conjunto de valores que dan sentido a la vida, es decir, las obras, materiales y no materiales que expresan la creatividad de ese pueblo; la lengua, los ritos, las creencias, los lugares y monumentos históricos, la literatura, las obras de arte y los archivos y bibliotecas.

“Las obras [...] no materiales” o también llamados bienes culturales inmateriales, fueron analizados en el 2003 en la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, el cual comprende a este patrimonio como:

[...] los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas –junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes– que las comunidades,

---

<sup>1</sup> Son varios instrumentos jurídicos internacionales relacionados con la construcción de esta noción y la protección del patrimonio cultural: Carta de Atenas (1931) y Carta de Venecia (1946); además de recomendaciones internacionales en torno a la conservación, protección y educación del patrimonio cultural, como la de Nairobi (1976); la Carta sobre Turismo Cultural de Bruselas (1976); Carta de las Ciudades Históricas Toledo-Washington (1986-1987); Carta de Restauo de 1932 y corregida en 1972 y el Documento de Nara (1994).

los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural. Este patrimonio cultural inmaterial, que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, influyéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana.

De esta forma, la noción del patrimonio cultural se redefine y se va actualizando a los contextos, a las regiones, en lo local. De tal forma, el patrimonio es el reflejo de la sociedad, y esta se encarga de darle valor a los elementos culturales que lo componen. Al apreciar el patrimonio, podemos ver reflejados en ellos los valores que le otorgan los individuos (Cepeda, 2017), los cuales definen su individualidad como cultura y sociedad; el patrimonio es un referente primordial para la construcción de una identidad social.

Por ello, en la noción de patrimonio cultural confluyen dimensiones complejas como la concatenación individuo-sociedad, naturaleza-sociedad, la posibilidad intercultural de los patrimonios y sin duda posibilidades inter y transdisciplinarias de ser analizadas, donde no solo las ciencias sociales, naturales y las humanidades trabajan desde sus trincheras epistemológicas y metodológicas, sino que se concatenan, se articulan, para la comprensión de los diversos patrimonios culturales.

En los últimos 30 años, resurgieron debates para la recuperación de categorías complejas del patrimonio cultural y, que poco a poco, se desarrollan estudios transdisciplinarios que ponen en debate la noción tripartita del patrimonio dividido en material, inmaterial y natural. Es el caso de la integración de las nociones de paisajes culturales y patrimonio biocultural.

## **Paisajes culturales y patrimonio biocultural**

El concepto de *paisaje cultural* como proceso de explicación científica es asignado históricamente a las ciencias geográficas (Luis, 1980; Mateo, 1982). Sin embargo, se ha diversificado su uso, se ha desarrollado y pulido metodológicamente por múltiples disciplinas. En la actualidad, los paisajes culturales posibilitan incluir de forma integral los fenómenos geográficos, históricos, políticos, culturales y ambientales o bioculturales al estudio y protección regional del patrimonio cultural. Permite el diseño de políticas públicas transversales para el desarrollo territorial y sustentable de regiones (véase: Idesmac, DCAAAC, Allinfo, 2018). Esto ha gestado la emergencia de nuevas propuestas metodológicas –más allá de usos de vectores, indicadores y lógicas cuantitativas– que identifican y desarrollan diversas estrategias transdisciplinarias para la comprensión de la complejidad social y humana de los paisajes.

Para el 2019, hay múltiples experiencias y resultados de investigación en relación con los paisajes culturales. Hay dos grandes itinerancias epistemológicas para el estudio de los paisajes: la primera de ellas se dirige al interés de tipo físico-natural, cuya tradición reside en la geografía física y la aplicación de la teoría de sistemas (Riábchikov, 1976; Mateo, 1982) a la cual se suma el desarrollo de estudios interdisciplinarios de la geomorfología y la ecogeografía (Tricart y Killian, 1982; Bertrand, 1987; Geissert y Rossignol: 1987; Cervantes, 1993; Mateo y Ortiz; 2001). El conjunto de esta línea de investigación resulta abundante y con un sentido de aplicación en el desarrollo rural y en el manejo y gestión de desastres siconaturales. A estas escuelas se suman aportaciones singulares de la biología y la ecología (Forman, 1995; Giddings et al. 1995).

La segunda itinerancia epistemológica es la social y humanista, la que se vincula a la geografía cultural, in-

terpretada como enfoque y no como rama de las ciencias geográficas (Fernández, 2005 y Romero, 2001) y se llegan a integrar estas interpretaciones o ramas con importantes y singulares investigaciones, lejos de la exclusividad geográfica. Por ello dan resultados transdisciplinarios de comprensión y explicación de complejidad cultural y ambiental de los paisajes (Capel, 2002; Hoffmann, 1993, Barragán, Ortiz y Toledo, 2007; García, Jiménez y Thiébaud, 2008). Esta itinerancia de la geografía cultural se alimenta de las explicaciones e interpretaciones del paisaje, que ofrecen diversas disciplinas, como la arqueología, la historia, la sociología, la psicología, literatura, artes plásticas, visuales, escénicas, la música, y la gestión cultural es aquella que está vinculada a la gestión y desarrollo regional del patrimonio cultural, el cual motiva el interés de organismos internacionales de protección del patrimonio cultural, tal es el caso de la UNESCO, Icomos y la FAO (UNESCO, 2003). Véase Mancera-Valencia (2019).

Los paisajes culturales posibilitan la integración de diversidad patrimonial en los ejes de la historia y la geografía regional. Ya en 1972, la UNESCO, a través de la Convención del Patrimonio Mundial, creó un instrumento internacional único que reconoce y protege el patrimonio cultural y natural, incluyendo así a la relación sociedad-naturaleza como una categoría integral de patrimonio mundial. No obstante, es hasta 1992 en que dicho comité realiza revisiones a los criterios culturales y ambientales de la Guía Operativa para la Implementación de la Convención del Patrimonio Mundial y se incorpora la categoría de paisajes culturales. De esta forma, se posibilita a los paisajes culturales integrarse a las nominaciones de la Lista Nominativa de Patrimonio Mundial.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Consúltese la lista nominativa a nivel mundial: <https://whc.unesco.org/es/list/>

Resultado de este proceso fue la motivación de múltiples reuniones que identificaron diversas categorías de paisajes culturales en el mundo, lo que ha permitido diversificar el criterio y ampliar las perspectivas de protección y gestión del patrimonio cultural local y regional. En el Fórum UNESCO Universidad y Patrimonio (2005) realizado en la Universidad de Newcastle Upon Tyne, se realizó la inter-conferencia Paisajes Culturales en el Siglo XXI, en la que se abordaron siete temas que muestran la diversificación y alcance temático de su estudio, a saber:

- a). Paisajes culturales, museos y patrimonio (tangible e intangible).
- b). Paisajes culturales y cultura visual.
- c). Paisajes culturales, identidades y comunidades.
- d). Paisajes culturales, turismo y economía.
- e). Paisajes culturales y arquitectura.
- f). Paisajes culturales, gestión y protección.
- g). Paisajes culturales y educación.

Todos los temas requieren de estudios simultáneos, tanto en investigación básica como aplicada. Es urgente que se profundice en el último tema, paisajes culturales y educación, en el marco de las posibilidades de la educación (formal, no formal e informal), la comunicación y la divulgación (Gándara, 2008), en el ámbito territorial-local-regional relacionado al conocimiento situado de los aprendizajes, su multiplicidad patrimonial inmaterial, material y natural (Jiménez, 2008; Álvarez, 2011). Es poner en concatenación la gestión del patrimonio cultural –búsqueda de estrategias de conservación, protección y desarrollo sostenible del patrimonio– con el “conocimiento, educación y la sensibilización” de los paisajes culturales” (Merlos-Romero, 2021: 117), de tal forma que los paisajes culturales se consideren como un proceso educativo (Gar-

cía, 2008) tanto áulico, como geopedagógico sociocultural donde se ponen como estrategias psicopedagógicas de sensibilización directa, conocimiento significativos-territoriales, que den un sentido de comprensión y articulación disciplinaria de la historia, geografía y la cultura popular local-regional (Mancera-Valencia, Romero, Rey, 2015: 287)

Por su parte, el patrimonio biocultural posee una conceptualización compleja. No sin múltiples debates e itinerancias epistemológicas, pero todas ellas con una visión basada en el pluralismo epistemológico, es decir, no basadas en el fundamento epistemológico científico clásico euro-norteamericano (praxis-corpus) (Mancera-Valencia, 2016) sino aquella que reconoce otras posibilidades epistemológicas derivadas de otras y múltiples culturas donde entran las posibilidades analíticas de corpus-praxis-kosmos (Toledo y Barrera-Bassols, 2008) que lejos de un análisis meramente cuantitativo y comercial-folclórico, ponderan las relaciones complejas y holísticas de las relación naturaleza-cultura en la que se articulan las creencias (kosmos), el sistema de conocimientos (corpus) y el conjunto de prácticas productivas (praxis), a fin de comprender la percepción, el uso y manejo que realizan los pueblos indígenas y campesinos de los ecosistemas.

Por lo anterior, Eckart Boege (2008) considera que el uso de los “[...] recursos naturales bióticos intervenidos en distintos gradientes de intensidad por el manejo diferenciado y el uso de los recursos naturales según patrones culturales, los agrosistemas tradicionales, la diversidad biológica domesticada con sus respectivos recursos fitogenéticos desarrollados y/o adaptados localmente”.

Esta perspectiva epistemológica reconoce un lugar fundamental, como patrimonio inmaterial, a los saberes y conocimientos tradicionales indígenas y campesinos, los cuales conforman las *epistemologías locales-regionales* constituyentes fundamentales del patrimonio biocultural, cons-

tituido por bienes culturales que se alimentan y sustentan de un complejo sistema de conocimientos y saberes tradicionales (epistemologías) construidos y practicados por procesos geohistóricos de racionalidades étnicas y campesinas singulares. Donde las emociones (*psique*) son parte de la lógica de la racionalidad, al igual que lo espiritual (*animus*) como fuerza de creación e innovación constante ante las incertidumbres de la vida (o kosmos) y de las prácticas productivas (*praxis*). Todos concatenados gestan procesos intelectualizados (*corpus*) en ambientes colectivos o comunitarios, certificados, producidos, distribuidos e intercambiados a través de lenguajes propios que dan sentido ontológico a los ecosistemas y a las manifestaciones generales de la naturaleza. (Mancera-Valencia, F. J., 2016)

## **De la educación patrimonial a los derechos culturales**

Es claro que la noción de patrimonio cultural que adopte el Estado es muy importante, más aún cuando pertenece al mundo globalizado donde se considera que la “cultura y el desarrollo [...] constituyen el ‘capital cultural’ de las sociedades contemporáneas. Contribuye a la revalorización continua de las culturas y de las identidades, [...] (es) importante para la transmisión de experiencias, aptitudes y conocimientos entre las generaciones” (UNESCO, 2014: 132). Por ello, de acuerdo con las características de los bienes considerados como patrimonio cultural, el Estado, como instancia tutelar, está obligado a “identificar, proteger, conservar, rehabilitar y transmitir a las generaciones futuras el patrimonio cultural y natural situado en su territorio” (UNESCO, 1972).

Por lo anterior, el salto conceptual y epistemológico de la noción de *patrimonio biocultural* en México, repercutió en la Cámara de Diputados, en su LXIII Legislatura (2015-2018), quien propuso la iniciativa con proyecto de

decreto para agregar en las categorías de áreas naturales protegidas (dentro de las políticas públicas ambientales) el concepto de paisajes bioculturales, definiéndolos como áreas de protección natural: “[...] que se constituyen en aquellos territorios que comparten un paisaje que puede presentar cualquiera de las características y elementos biológicos y culturales señalados [...]” (Comisión de Medio Ambiente y Recursos Naturales, LXIII Legislatura).

Por su parte, en el estado de Chihuahua, México, en su Ley para la Protección del Patrimonio Cultural (2018) (políticas públicas culturales) considera dos áreas de protección o declaradas vinculadas a los paisajes:

- a) Paisaje histórico urbano: “Los sectores urbanos de edificios homogéneos en cuanto a su tipología y ligados a la historia de un grupo social”
- b) Paisajes bioculturales:

Son resultado de la integración de factores ecológicos, sociales y culturales, producto de la constante actividad humana sobre elementos naturales, que están íntimamente relacionados con la creación y recreación de identidades culturales. De esta manera, el paisaje biocultural está conformado por comunidades agroecológicas y ecosistemas naturales que configuran el agroecosistema. Es una unidad de biodiversidad y cultura sobre la cual pueblos milenarios y campesinos cimentan su permanencia cultural y su desarrollo como grupo. Es un sistema complejo e interdependiente donde se encuentra y recrea el patrimonio biocultural.

Así, nociones de biocultura y paisajes, que han tenido un trayecto independiente, se concatenan ahora como un complejo epistemológico transdisciplinario de orden geohistórico, ambiental y cultural que resulta un gran ejemplo del reconocimiento a la complejidad de la diversidad cultural y ambiental que se muestra en cada región y cultura de la República Mexicana.

No así, 1) en la transversalidad de las políticas públicas ambientales, culturales y educativas y 2) en los contenidos nacionales de educación formal, y en especial de la básica, que aún desplazan y fragmentan al patrimonio cultural de manera disciplinaria, con una visión laica del siglo XIX, cientificista y repleta de múltiples prejuicios en la formación de docentes normalistas.

En el currículum y en la docencia de la educación formal mexicana se han impuesto múltiples obligaciones. Ha sido considerado un medio para fortalecer la identidad y conocer los diversos elementos que conforman la diversidad cultural de la nación y no solo eso, posibilitar la interculturalidad y el reconocimiento a los patrimonios culturales. Sin embargo, su visión está aún lejos de ser práctica holística y plural, sigue siendo disciplinaria, dispersa o fragmentada, sin concatenación de lo que implica el patrimonio cultural, que posibilita el reconocimiento de diversas identidades, sus posibilidades interculturales y epistemológicas que se desarrollan en las distintas regiones culturales y geoeconómicas del país.

En un estudio de las correlaciones entre patrimonio, currículum y formación del profesorado de educación básica, Luna et al. (2019), encontraron que:

la palabra patrimonio, recogida en el descriptor del mismo nombre, en el caso de la educación primaria, se recoge únicamente en las asignaturas de artes, historia y geografía. Por su parte, en las licenciaturas (de escuelas normales de México) se ha localizado en Educación histórica en diversos contextos, Educación geográfica y Educación artística (música, expresión corporal y danza), así como en Procesos interculturales y bilingües en educación y Las lenguas originarias y su intervención pedagógica, ofertadas únicamente en la Licenciatura de Educación Primaria Intercultural Bilingüe. Sin embargo, aunque el patrimonio no se cite con esta palabra de manera explícita, encontramos términos relacionados con el mismo (p. 90).

En general, hay un predominio por la cultura nacionalista derivada del siglo XIX, con contenidos regionales muy limitados, donde hay una insistencia multiculturalista más que intercultural, careciendo por tanto de un estímulo a la práctica y diálogo intercultural. Así, la noción concatenada entre patrimonio y cultura en la educación formal no ha cambiado en relación con las transformaciones de la conceptualización de lo que es el patrimonio cultural y su correlación con el desarrollo y la interculturalidad. Situación que afirma y enfrenta lo propuesto hace 24 años en *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*:

la comprensión del patrimonio obedece todavía a una visión única, dominada por criterios estéticos e históricos. Una visión que “privilegia la élite, lo masculino y lo monumental más que lo doméstico, concede más atención a lo escrito que a lo oral, y respeta lo ceremonial, lo sagrado más que lo cotidiano o lo profano”. Parece haber llegado el momento de que se imponga una concepción antropológica más amplia. Vestigios intangibles como los nombres de lugares o las tradiciones locales, también forman parte del patrimonio cultural. Sus interacciones con la naturaleza son particularmente significativas: constituyen el paisaje cultural colectivo. Sólo su preservación nos permite percibir las culturas autóctonas en una perspectiva histórica. El paisaje cultural forma el marco de referencia histórico y cultural de muchos pueblos indígenas (Unesco, 1997).

Por eso, la noción de patrimonio cultural ha sido debate central en diversas ocasiones para llegar a la conceptualización del mismo, ya que este se ha tratado desde un punto de vista nacionalista-identitario-educativo, antropológico-geohistórico-cultural y visto desde los marcos

---

<sup>3</sup> Deniz Kandiyoti (1995). *Gender, Culture and Development*. Documento preparado para la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo en marzo y citado en UNESCO (1997), *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*, Madrid, España.

jurídicos, exclusivamente nacionalistas para la protección y no comercialización de los bienes culturales (Angle, 1982 y Álvarez, 1992, citado por Lull, 2005).

Al hacer una revisión de la noción de cultura, se establece, desde una perspectiva amplia o antropológico-geohistórico-cultural, donde no hay sujetos humanos que nazcan sin cultura y, con ello, no hay ser humano sin cultura. Desde esta observación, nos conduce a otro principio claro y universal. No existe una cultura superior a otra, no hay pueblos cultos e incultos, ni altas, ni bajas culturas, ni legítimas e ilegítimas (Bonfil, 1993: 20). Esta visión no acepta la cultura hegemónica, la enfrenta con una dimensión de “cultura abierta a la creación de futuro” y “de la creación de nuevos modos de ser en el mundo” (Ander-Egg, 2009). Esto implica la posibilidad compleja y relativa del concepto de cultural y de los que es el patrimonio cultural fundado en la heterogeneidad, la pluralidad, la diversidad, la otredad y su potencia intercultural.

Desde esta base conceptual, quedan en claro las implicaciones del papel de la educación formal en relación con la cultura y el patrimonio cultural. La educación formal no es la forma directa de adquisición de la cultura y tampoco las políticas públicas culturales que desarrolla el Estado. No obstante, ambas pueden sugerir criterios colonialistas, integracionistas, multiculturalistas o interculturales. También, nos ayuda a definir fronteras conceptuales, históricas y epistemológicas de la implicación de la modernidad y la noción de diversidad en los complejos culturales que poseen todas las sociedades y de sus individuos que lo conforman.

Entender a los patrimonios, en plural, como parte esencial de la vida de todos, en su sociedad y territorios, no es tarea sencilla. Principalmente, es una tarea social, de carácter pedagógico sociocultural, de lo que se conoce como

educación informal. Es ahí donde se gesta la enseñanza y el aprendizaje sociocultural del patrimonio cultural.

Sin embargo, los estados tienen un papel importante en el reconocimiento del patrimonio cultural de las naciones, y esto es debido a los cambios de los derechos humanos y con ello el desarrollo de los derechos culturales a nivel global, internacional. En los últimos 15 años, aparece en el debate las categorías de los derechos humanos en un marco donde la diversidad impone lo humano en su condición de complejidad cultural y lingüística: de tal forma que las comprensiones del mundo se multiplican. Esto hace que la historia de los derechos humanos se verifique en cambios procesuales. Es decir, en términos generales, se pueden identificar tres generaciones de derechos humanos surgidos de los valores proclamados en la Revolución Francesa, los cuales fueron la libertad, la igualdad y la fraternidad, íntimamente ligados a los intereses de la burguesía comerciante de la época, por lo que se suman la justicia y la propiedad privada que el Estado debe procurar mantener y defender (Arredondo, 2012: 61). Lo cual también entra en tensión con el interés de la comercialización del patrimonio cultural en el marco de las condiciones del libre mercado que impone el neoliberalismo, frente a las posturas gestadas por el nacionalismo-identitario-educativo, gestado por el Estado mexicano hace cien años. (Monsiváis, 2010: 114-129)

Los derechos humanos y su transformación los podemos identificar con lo que Boly Cottom identifica en tres generaciones (2010):

- a). Primera generación de derechos humanos. Ubicados en los derechos civiles y políticos vinculados con el principio de libertad. Estos derechos estarían dentro de los derechos negativos, pues exigirían de los poderes públicos su inhibición y no injerencia en la esfera privada.

- b). Segunda generación de derechos humanos. Son los referentes a los derechos económicos, sociales y culturales, vinculados al principio de igualdad. Estos derechos son positivos, ya que, para su realización, exigirán la intervención de los poderes públicos por medio de prestaciones y servicios públicos.

Las tensiones provocadas por esta generación de derechos, es que el Estado, para garantizar su ejercicio efectivo, debe imponer a otros su realización, lo que implica la violación a la Libertad. Por eso, los derechos culturales conllevan a “violentar” la libertad de tener, poseer y desarrollar una cultura propia, ya que se partiría del supuesto de que (la sociedad, los pueblos) es/son incultos, y que el Estado tendría la obligación de culturizar a sus gobernados. Justificando así el servicio de la educación pública, la imposición de un currículum homogéneo, la negativa de hacer autónoma a la educación normal, y la negativa de que los pueblos indígenas desarrollen su propio sistema educativo.

- c). Tercera generación de derechos humanos. Son derechos vinculados a la solidaridad, es decir, que el elemento que los unificaría sería su incidencia en la vida de todos a escala universal. Por lo que su aplicación, implicaría la vinculación de acciones en todo el planeta. Es el caso el derecho a un medio ambiente sano, las garantías frente a la manipulación genética en caso de uso negativo de la vida o el derecho a la paz mundial. Este marco general de los derechos culturales, como los derechos vinculados a la solidaridad, repercuten en todas las naciones, lo que es marco de tensión para los pueblos euro-norteamericanos frente a

las oleadas migratorias, los desequilibrios regionales y las brechas de género.

## **La educación patrimonial de la educación básica**

Para nuestro caso, es la segunda y tercera generación de los derechos humanos que nos alcanza para el debate de la educación patrimonial y las tensiones que se manifiestan en su proceso.

La historia de la política educativa mexicana no ha estado ajena a la enseñanza de la cultura, que podrá apreciarse desde el siglo pasado en la década de los años veinte, cuando llega el nacionalismo-identitario-educativo; es decir, la visión vasconcelista que aún está presente de manera insospechada en la educación formal, y sintetizada en las prácticas escolares de las bellas artes, la identificación de las manifestaciones culturales indígenas (monumentalistas prehispánicas), en las prácticas cívicas patrióticas (canto al himno nacional, festejos de días patrios) y en algunas manifestaciones de la cultura popular (danza folclórica, kermeses, días conmemorativos).

Dice Carlos Monsiváis (2010: 118): “La prioridad básica: disminuir en menor tiempo posible el analfabetismo [...] educar es establecer los vínculos nacionales [...] El arte es la única salvación de México”, así, al leer y escribir se suma el arte como didáctica de la historia y la geografía, como fundamento de la conciencia e identidad nacional desde la educación formal.

Desde la educación no formal, se logran alcances importantes gestados desde la museografía y museología mexicana, con alguna o nula relación con programas educativos para el aprendizaje y fomento del patrimonio cultural con excepción de las experiencias de algunos museos comunitarios de los años ochenta del siglo XX.

Desde el 2010, la educación en México se ha enfrentado a diversos cambios estructurales: se integró la educación ambiental, el tema de riesgos por desastres socio-naturales, se fortalece la cultura física, los valores cívicos liberales como la democracia bajo el sufragio libre y secreto y la materia de la lengua materna en lugar de enunciarlo debido a la aceptación de los cambios en los derechos humanos de segunda generación y al cambio legislativo en el artículo 2 de la Constitución que dice:

La Nación Mexicana es única e indivisible. La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.

El Estado reconoce como lenguas nacionales, las 68 lenguas indígenas y el español, las cuales tendrán la misma validez. El Estado protegerá y promoverá la preservación, uso y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales. Además, el Estado promoverá una política lingüística multilingüe, por lo cual, las lenguas indígenas alternen en igualdad con el español en todos los espacios públicos y privados (Senado de la República Mexicana, 1 de abril de 2021).<sup>4</sup>

Así, en México podría decirse que se ha avanzado en el tema de patrimonio cultural en la educación formal, pero principalmente visto desde la plataforma nacionalista-identitario-educativa y mostrando tensiones con las políticas públicas culturales, como el recién cambio del artículo 2 constitucional. Empero, no existe una asignatura que se dedique especialmente a la enseñanza y el aprendi-

---

<sup>4</sup> Véase: <http://comunicacion.senado.gob.mx/index.php/informacion/boletines/50490-respalda-el-pleno-reconocimiento-oficial-de-68-lenguas-indigenas.html> y [https://www.canaldelcongreso.gob.mx/noticias/14099/Reconocern\\_en\\_la\\_Constitucin\\_lenguas\\_indgenas\\_y\\_de\\_seas](https://www.canaldelcongreso.gob.mx/noticias/14099/Reconocern_en_la_Constitucin_lenguas_indgenas_y_de_seas)

zaje del patrimonio y mucho menos desde una visión holística, transdisciplinaria. Este contenido es inerte frente a otras asignaturas que se imparten en educación básica.

Para el 2021, en México, la educación formal mantiene el objetivo, que el alumno (a) tiene que crear “habilidades y competencias” en torno a su cultura y patrimonio nacional. Durante los últimos años de preescolar y primeros grados de primaria el alumno (a), según con los Aprendizajes Clave del Plan y Programas de Estudio de la Reforma Educativa del Nuevo Modelo Educativo 2017, “[...] crece su curiosidad acerca de la gente y de cómo funciona el mundo” (SEP, 2017: 57)

Dentro de los aprendizajes esperados por campo de formación académica y área de desarrollo para el primer grado de *educación preescolar*, en el área de “exploración y comprensión del mundo natural y social” se encuentran aprendizajes que se esperan logren niñas y niños, en relación a su patrimonio, los cuales les ayuda al reconocimiento de las características de su entorno, de sus *costumbres* y *tradiciones* que muchas de esas pueden ser consideradas como patrimonio:

- a). Reconoce algunos recursos naturales que hay en el lugar donde vive.
- b). Describe algunas características de la naturaleza de su localidad y de los lugares en los que se desenvuelve.
- c). Menciona con ayuda de un adulto costumbres y tradiciones familiares y de su entorno.

Por su parte, en la escuela primaria, el aprendizaje del patrimonio se puede relacionar con las asignaturas de historia, *geografía* y *formación cívica y ética*, donde los propósitos que giran en torno al patrimonio son: en la primera, “identifiquen elementos comunes de las sociedades del pa-

sado y del presente para fortalecer su identidad y conocer y cuidar el patrimonio natural y cultural” (SEP, 2011). Ellos aprenden sobre aquellos episodios del tiempo y los lugares que fueron portadores de estos sucesos, donde muchos de ellos aún prevalecen en vida y con ellos encontrar el valor que ahora representan. En geografía, aprenden sobre el conocimiento de su tierra y de aquellos cimientos naturales propios de su región, se dice que ellos adquieren “habilidades y actitudes para construir la identidad nacional mediante el reconocimiento de la diversidad natural, social, cultural” (op. cit., 2011); y donde al alumno se le forma sobre su identidad ciudadana y comprenda que los grupos a los que pertenece son diversos y hay que respetar a cada uno de ellos sin importar las diferencias que puedan existir entre pares (op. cit., 2011).

Por su parte, el español José María Cuenca López (2013), considera que la finalidad de una didáctica aplicada para el patrimonio es facilitar al individuo sobre la comprensión de las sociedades pasadas y presentes, tomando a los elementos patrimoniales como:

[...] testigos y fuentes para su análisis, como ejes estructuradores de las propuestas educativas, para lograr el conocimiento del pasado y, a través de él, la comprensión de nuestro presente y el origen de los posicionamientos futuros, vinculándonos con nuestras raíces culturales y tradiciones. [...] configuran como elementos socialmente simbólicos e identitarios, sobre los cuales articular visiones críticas respecto a referentes que puedan fomentar actitudes cohesionadoras y diferenciadoras donde se potencie el respeto a la diversidad y pluralidad desde perspectivas sociales, culturales y políticas, al tiempo que, desde esta visión, se valore la necesidad de conservar dichos componentes patrimoniales (Cuenca, 2013).

Con esta reflexión, podemos afirmar que hay una tendencia a desarrollar un enfoque de la educación patri-

monial universalista, homogeneizadora y muy nacionalista. Es cierto que en cada nivel educativo de la educación formal mexicana se ven características diversas de la enseñanza del patrimonio, fortuitamente desde lo local, la que es débilmente atendida por las instancias educativas y mucho menos por los propios docentes, incluso por la investigación educativa, que hasta hace 20 años había sido escamoteada.

En la *educación secundaria* en México se cuenta con la asignatura estatal, al igual que en tercer año de primaria, la cual cuenta con el subcampo de “patrimonio cultural y natural de la entidad”. En este nivel se encuentra un desarrollo más específico a la didáctica para una educación patrimonial; en esta se propone entre sus aspectos más importantes: “que sea un aprendizaje vivencial, así, el alumno puede no solo conocer el patrimonio, sino vivirlo; tomar en cuenta las funciones del patrimonio: estética, didáctica y social; y desarrollar conocimientos, actitudes y habilidades para valorar y reconocer los bienes propios y ajenos” (SEP, 2014: 62). Entre sus consideraciones más importantes para la enseñanza del patrimonio en la asignatura estatal propone y considera que:

[...] los estudiantes pueden aprender, con un alto sentido práctico, a valorar el legado patrimonial heredado, a prevenir su deterioro y posible desaparición, así como a tomar conciencia de su identidad como integrantes de una comunidad, a partir de múltiples referentes tangibles e intangibles. Adicionalmente, los conocimientos, actitudes y valores que se desarrollen [...] contribuirán a ampliar el patrimonio cultural y natural pues se dota a los estudiantes con elementos para el reconocimiento e identificación de nuevos componentes (SEP, 2014: 61).

Como ya lo señalamos, la enseñanza formal de la apreciación, reconocimiento, valoración y apropiación del patrimonio es una tarea del Estado. El patrimonio cumple

una tarea muy importante en las sociedades, esta “encierra el potencial de promover el acceso a la diversidad cultural y su disfrute. Puede también enriquecer el capital social conformando un sentido de pertenencia, individual y colectivo, que ayuda a mantener la cohesión social y territorial” (UNESCO, 2014).

A pesar de las grandes iniciativas que se tienen para la promoción del patrimonio en las comunidades escolares de México, también es grande el desinterés que se tiene y la poca dedicación hacia el tema desde una perspectiva no disciplinaria y sí holística.

Ya hemos dicho que el patrimonio cultural en educación básica, se vincula con las asignaturas de historia, geografía y formación cívica y ética, y estas son las materias a las que menos carga horaria se les da. En educación primaria, las primeras dos cuentan con 60 horas anuales cada una, mientras que a la última solo se le brindan 40 horas al año (SEP, 2011), por lo tanto, muchas veces no se alcanzan a revisar por las actividades extraordinarias en la jornada escolar, o bien, por cubrir con materias a las que muchos docentes consideran “con mayor valor”. Mientras que en educación secundaria la carga horaria para estas asignaturas ya es un poco más equilibrada que las demás materias. Quizás es por ello que se ve una educación patrimonial más argumentada y estructurada para este nivel.

Consideramos que la práctica de la educación del patrimonio cultural o la educación patrimonial está aún en franca gestación. Pero es más notable este retraso en el marco de la formación de docentes normalistas, es decir, “falta de sincronización entre el currículum y la formación del profesorado” (Luna et al., 2019; Medrano et al, 2017; Navarrete, 2015).

En la educación superior normalista, hoy:

[...] se ha constatado la prácticamente inexistente presencia del patrimonio en áreas como la Geografía y, en especial, de las Ciencias Naturales y la Educación Física. Es en la Historia y en las Artes, [...] en que el patrimonio se vincula de manera clara a estas materias, principalmente cuando la lectura del mismo se hace desde un punto de vista más tradicional, desde lo tangible y monumental (Duarte-Piña y Ávila, 2015; Morales et al., 2012, citados en Luna et al. 2019).

En un estudio de la formación docente en escuelas normales de cómo se aborda el tema del patrimonio cultural, se obtuvo que en las licenciaturas de educación primaria (LEP) y educación primaria intercultural bilingüe (LEPIB) en México, se habla del patrimonio material y monumental. Pero también, entra en tensión con una educación patrimonial desde una perspectiva cada vez más amplia –antropológica-geohistórica-cultural– donde se reconoce a los pueblos originarios vivos y la cultura popular del pueblo mestizo mexicano, que en conjunto implica un reclamo a la educación patrimonial basada en su diversidad y en la pluralidad bajo condiciones de equidad intercultural.

A través de la LEPIB, y también según dicta el currículum de Primaria, en México el patrimonio se vincula muy especialmente a las lenguas a través de un discurso que aboga por lo intercultural [...]. Es decir, el patrimonio es entendido en relación a las civilizaciones indígenas y ligado a sus culturas. (Se) destacan que la diversidad cultural y lingüística está integrada en los currículos dirigidos al alumnado indígena, lo que supone excluir del conocimiento de la riqueza cultural del país al alumnado no indígena (Luna et al., 2019; Mijangos y Romero, 2006).

El último enunciado confirma que la educación intercultural tiene una intención multicultural de exclusión, es decir, es una educación especial para los otros, no incluidos a la nación, pero que poseen condiciones culturales-lingüísticas específicas que requieren una educación

formal “adecuada” –sin reconocer en ningún momento la libre autodeterminación educativa de los pueblos originarios. Y además son ellos quienes debe tener la educación intercultural–bilingüe y nos los pueblos mestizos mayoritarios, que en suma manifiesta la postura nacionalista-identitaria-educativa que se lleva en el país desde hace cien años.

Las tensiones conceptuales prácticas de la educación patrimonial están vigentes con poco análisis como es el de percatarse que la cultura mestiza predominante, la que aun manifiesta representaciones sociales, actitudes y lenguajes racistas, se encuentra en transición generacional para repensar, aprender y enseñar su compleja composición intercultural.

Como un ejemplo de ello, en el 2019, después de 498 años (1521-2019) se reconoce, con la adición de un apartado C al artículo 2 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que:

reconoce a los pueblos y comunidades afromexicanas, cualquiera que sea su autodeterminación, como parte de la composición pluricultural de la Nación. Tendrán en lo conducente los derechos señalados en los apartados anteriores del presente artículo (2°) en los términos que establezcan las leyes, a fin de garantizar su libre determinación, autonomía, desarrollo e inclusión social.<sup>5</sup>

Se entiende que los preceptos enunciados en la Constitución no solo son para que se acaten en la educación patrimonial formal y no formal, sino también en la educación informal, esa que se construye y recrea en las familias en los ranchos, pueblos y comunidades a través de una pedagogía sociocultural.

---

<sup>5</sup> Véase: [https://www.canaldelcongreso.gob.mx/noticias/12170/Avalan\\_reconocer\\_a\\_los\\_pueblos\\_y\\_cmunidades\\_afromexicanas\\_en\\_la\\_Constitucion\\_Poltica\\_de\\_Mxic#:~:text=La%20adici%C3%B3n%20de%20un%20apartado,composici%C3%B3n%20pluricultural%20de%20la%20Naci%C3%B3n.](https://www.canaldelcongreso.gob.mx/noticias/12170/Avalan_reconocer_a_los_pueblos_y_cmunidades_afromexicanas_en_la_Constitucion_Poltica_de_Mxic#:~:text=La%20adici%C3%B3n%20de%20un%20apartado,composici%C3%B3n%20pluricultural%20de%20la%20Naci%C3%B3n.)

No obstante, en la educación formal e informal no podrían excluir este reconocimiento al pluralismo étnico e intercultural de la nación y tampoco principios que hacen aún más evidente la delicada y necesaria agudeza que se requiere en la relación entre el complejo cultura-educación, plasmado en el Artículo 3 de la Constitución, donde dice que la educación:

[...] Será nacional, en cuanto –sin hostilidades ni exclusivismos– atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura;

[...] Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la naturaleza, la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de las familias, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos;

[...] En los pueblos y comunidades indígenas se impartirá educación plurilingüe e intercultural basada en el respeto, promoción y preservación del patrimonio histórico y cultural,<sup>6</sup>

V. Toda persona tiene derecho a gozar de los beneficios del desarrollo de la ciencia y la innovación tecnológica. El Estado apoyará la investigación e innovación científica, humanística y tecnológica, y garantizará el acceso abierto a la información que derive de ella, para lo cual deberá proveer recursos y estímulos suficientes, conforme a las bases de coordinación, vinculación y participación que establezcan las leyes en la materia; además alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura.<sup>6</sup>

Esto se complementa con la facultad y responsabilidad de las universidades y demás instituciones de educación superior, a las que la ley otorga autonomía para difundir y estudiar la cultura y sus sociedades, a través de

---

<sup>6</sup> Véase: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1\\_110321.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_110321.pdf)

diversos programas de pregrado y posgrado, conforme a los principios del propio artículo 3 de la constitución mexicana, los derechos humanos de tercera generación y, sin duda, los objetivos del desarrollo sostenible (ODS).<sup>7</sup>

Claro, a excepción de los planes y programas de la educación superior normalista (normales rurales y bicentenarios), que no son autónomas, son dependientes de la Secretaría de Educación Pública del gobierno federal. Situación que no cambiará y permanecerá bajo la estructura de la educación de Estado, la cual entra en permanente contradicción y tensión con los cambios existentes en la noción del patrimonio cultural y las políticas culturales que buscan gestionar, proteger y conservar el patrimonio cultural.

## **Educación y cultura: complejidad y tensiones heredadas**

Las sociedades, por medio de la transformación de sus manifestaciones y elementos culturales, crean las condiciones para la continuidad de su cultura, no sin transformaciones continuas y con ello renovadas inercias para ponerlas en valor. Hay entonces una correlación histórica cultural entre estos sectores: la sociedad, portadores y creadores de las culturas y la educación han cambiado tanto en términos conceptuales como el de llevar en la práctica de política pública, de forma separada o concatenada.

Es el Estado, bajo su perspectiva, que define cómo se dirigirán las políticas públicas tanto en la conceptualización como en los objetivos y acciones que en educación y

---

<sup>7</sup> Estos objetivos responden a la Agenda 2030 Internacional con tres criterios: son universales, todos los países tienen tareas pendientes y todos se enfrentan a retos tanto comunes como individuales en la consecución de las múltiples dimensiones del desarrollo sostenible; transformadores, en su condición de programa para “la gente, el planeta, la prosperidad, la paz y las alianzas”; y son civilizatorios, para que nadie quede rezagado y contempla “un mundo de respeto

en la cultura deben posibilitarse. Esto es significativo, pues dependiendo del concepto de cultura y educación, son las políticas públicas las que tendrán el sentido social o de privilegio hacia ciertas clases y grupos sociales, a pesar de los derechos humanos, como lo hemos discutido aquí.

En otro espacio ya observamos diversas tensiones entre cultura y educación, derivadas de la conceptualización de cada una de estas nociones y en el desarrollo de políticas públicas que se han producido en diferentes momentos de la historia mexicana, mostrando que en distintos momentos se trabajaron juntos y con el tiempo se fueron separando alcanzando tensiones que ahora son visibles (Mancera-Valencia, 2013: 49-50).

A continuación, analizamos la correlación entre educación y cultura, señalando los procesos complejos sociales e históricos en que se establecieron en tal relación y poner en evidencia las posiciones interdisciplinarias de las humanidades y ciencias sociales:

1. La educación y la cultura como planos de la realidad que determinan procesos de homogenización y reproducción, que, vistas desde un análisis crítico, son esencialmente etnocéntricas, eurocéntricas y euro norteamericanas, con claras definiciones colonialistas y de integración a la homogeneidad nacionalistas que margina, discrimina y desplaza social, educativa y culturalmente las diversidades locales. La relación conceptual es que la cultura está supeditada epistemológicamente a la educación. Es decir, la educación (formal, no formal, la científica) es donde se desarrolla el conocimiento. La cultura se adquiere mediante procesos y acciones educativas formales. Así, las políticas públicas ponen en evidencia afirmaciones: la “escuela fuente del saber y del progreso”, que responde las políticas educativas de finales del siglo XIX y fortalecidas con el positivismo mexicano, las cuales son ajustadas en la posrevolución, inicián-

dose en los años veinte y perdurando con ciertos resquicios rurales hasta los setenta, pero culmina en los años cuarenta del XX. Durante ese momento, la educación es considerada como una “actividad evangelizadora efectuada por medio de las Misiones Culturales y su prédica literal del alfabeto que despertará una efectiva, así sea mínima, conciencia cultural” (Monsiváis, 2010: 118). Actividad que implica la acción de “llevar cultura”, afirmación que respondió a las políticas de alfabetización, de la educación rural y el fomento de la producción y el trabajo técnico en el campo mexicano: tierra, cultura y escuelas. Para 1924, “hay más de cien misioneros y unas mil escuelas rurales federales” (op. cit., 119). El trabajo de la alfabetización está concatenado a la lectura, el libro y las bibliotecas. Según Daniel Cosío Villegas (citado por Monsiváis: ídem), dice: “fundar una biblioteca en un pueblo apartado y pequeño parecía tener tanta significación como levantar una iglesia”.

Por otra parte, no hay momento nacional donde la cultura (desde la condición nacionalista-identitaria-educativa) tuvo un papel multiplicador y pedagógico de las bellas artes –pintura, dibujo, canto, música, danza, la poesía– y con ello se gesta el desarrollo de los festivales escolares. En la educación normal rural se estimula el desarrollo formativo artístico de sus docentes, el cual se suma al trabajo de los misioneros culturales, contribuyendo al proceso de integración de la “minoría indígena al país mediante un proceso de aculturación que comienza en el sistema escolar: primero son mexicanos y luego indios [...] los idiomas indígenas (entonces dialectos) no pueden ser instrumentos educativos, conviene eliminarlos en beneficio del idioma español” (Monsiváis, 2010: 120). Para el siglo XXI, aún persiste en la fraseología nacional y popular la idea que: “una persona culta es quien fue a la escuela”, “la educación es construcción de civilización”, “educación es la vía para del desarrollo rural”.

Así, la educación patrimonial aún no existente como tal, se perfiló como una educación para la cultura y la civilización, y la referencia al patrimonio cultural, es necesidad patriótica y de reconocimiento para la fortaleza nacionalista posrevolucionaria, que se dará continuidad con tintes de diversidad nacional hasta el siglo XXI.

2. La educación y la cultura están constituidas en dos planos de la realidad diferenciados con procesos distintos, con políticas culturales y educativas independientes, pero integradas a un proceso de complejidad estructural, que pueden complementarse mediante heterogéneos y contradictorios proyectos institucionales –educativos, culturales, artísticos, educativos ambientales, educativos de salud, entre otras– que muchos de ellos son legitimados mediante la educación formal. La relación conceptual es contradictoria y determinista: sin educación no hay cultura y otra muy escamoteada y desdeñada: sin cultura no hay educación. Esto hace que distintas políticas culturales se vuelvan contradictorias frente a las políticas educativas nacionales. Es el caso de los programas curriculares homogéneos, donde lo local, la cultura propia es solo una efímera coyuntura, donde se resaltan los bienes culturales patrimoniales del orden monumentalista o edificado, dejando a la educación informal la suerte de los bienes culturales inmateriales a escala local; es el caso de la educación intercultural bilingüe dirigida solo a los pueblos indígenas, con pocos contenidos locales vinculados a sus ecosistemas, lenguaje y patrimonios culturales propios; mientras, en las políticas culturales<sup>8</sup> se

---

<sup>8</sup> Véase: <https://culturaspopulareseindigenas.gob.mx/index.php/quienes-somos/acerca-de>. La Secretaría de Cultura, a través del Programa de Acciones Culturales Multilingües y Comunitarias (Pacmyc) de la Dirección General de Culturas Populares e Indígenas, con 43 años de desarrollo, estimula y apoya la investigación de saberes y conocimientos tradicionales y otras manifestaciones y elementos culturales de pueblos mestizos urbanos y rurales, indígenas y de afromexicanos (as).

estimula la investigación etnobotánica, etnomusicológica, lingüística y la literatura indígena, quedando en el marco de la educación no formal e informal; es el caso de la educación indígena, sin contenidos en lengua y cultura indígena, aunque esto esté ya cambiando bajo la presión y la sombra de los derechos culturales definidos en el 2 constitucional; es el caso en la educación formal mestiza e indígena donde no se incluye de manera específica la alta diversidad cultural regional y de manera especial la afromexicana reconocido constitucionalmente en el 2019, sin un sentido ético y geohistórico singular.

Este segundo proceso se inicia en los años cuarenta y se consolida en los setenta del siglo XX. El magisterio pasa de ser de apóstol a burócrata y la educación, sometida a los criterios sexenales. Por lo que cada seis años se reinicia la política educativa bajo el principio de “borrón y cuenta nueva”. Las prácticas educativas, bien o mal logradas, son evaluadas con signos de poco alcance educativo: el Plan de Once Años, la Revolución Educativa, la Reforma Educativa, Modernización Educativa, la Nueva Escuela Mexicana, no obstante, bajo los intereses y condiciones de la clase política “todas” han sido “innovadoras”, y “todas” con “logros extraordinarios”. Al tiempo, la particularidad derivada de la separación de las políticas públicas educativas de las culturales, demandaron presupuestos específicos, fortalecimiento de nuevas burocracias y “feudos” federales y estatales, duplicación de programas, y desarticulación de acciones comunes, fragmentación de recursos financieros, de acciones para el fortalecimiento de las gobernanzas socio-culturales y ambientales de pueblos, comunidades, ranchos del entorno rural y del desarrollo humano de las ciudades, donde la posibilidad de educar en cultura se desvaneció paulatinamente. Dicho de otra manera, educar sin cultura es enseñar la cultura, la historia, la geografía de otras naciones, dar prioridad al nacionalismo cultural y de algunas

regiones, exceptuado las locales con el fin de anularlas o escamotearlas, lo cual sugiere la neo-colonización educativa, basada en un nacionalismo posrevolucionario integracionista y homogéneo.

3. El tercer proceso que se identifica –años ochenta del siglo XX y segunda mitad del XXI– es aquel donde la educación y cultura son planos de la realidad diferenciada que poseen estructuras epistemológicas propias, que se caracterizan por múltiples transformaciones y contradicciones. Es el momento de la entrada y desarrollo del proyecto neoliberal que impacta desfavorablemente en todo el ejercicio de políticas públicas sociales. “Trasladando”, no sin ninguneos, esas responsabilidades a las organizaciones de la sociedad civil (OSC). Necesario es reconocer que, en alguna instancia federal, estatal o municipal vinculada a la producción primaria y el desarrollo social de bajo perfil y financiero, contribuyeron al desarrollo de programas o proyectos alternativos través de la OSC.

Por su parte, la iniciativa privada asume la condición de “empresas socialmente responsables” y contribuye, no sin beneficios fiscales y de mercado, al financiamiento de programas o proyectos socioeconómicos, socioculturales y socioambientales. La experiencia de procuración de fondos de las OSC permitió nuevas formas de gestión para el desarrollo social, ambiental y cultural, y con ello el desarrollo de las prácticas de la educación no formal, gestadas por instancias de los tres órganos de gobierno en coordinación con las OSC.

La educación formal, por su parte –de la básica a la superior–, se centró a cumplir los dictámenes de evaluación globalizada (competencias), eliminando cualquier participación social de los docentes y sobrecargando los procesos de docencia con actividades administrativas, incluyendo en ello, el desarrollo académico y/o científico.

A esto se entrecruza, paulatinamente, la dimensión del desarrollo sustentable, los derechos humanos de tercera generación, la interculturalidad, el pensamiento complejo, el “buen vivir”, la biocultura, el diálogo de saberes, el cambio climático y los análisis poscoloniales. Así, los sustentos teóricos y prácticos del desarrollo educativo y del desarrollo cultural se expanden con una necesaria revisión de categorías que revelan la necesaria sustentabilidad humana.

Por lo anterior, se posibilitan relaciones conceptuales complementarias, de complejidad y recorridos heurísticos inéditos desde dos campos de conocimiento transdisciplinario: *educar en cultura y de educación para el desarrollo humano sostenido*.

La noción de educar en cultura, es desarrollada por los argentinos Héctor Ariel y Ricardo Santillán (2003) influidos por diversas experiencias, prácticas y teorías de la educación popular y desarrollo rural campesino e indígena en América Latina. Estas se gestaron y desarrollaron en el siglo XX, en la segunda mitad de la década de los setenta, los años ochenta, y fortalecidas en los noventa. Son creadas desde diferentes plataformas de la educación no formal, en el que se ubica la educación popular y comunitaria y en distintos proyectos de desarrollo comunitario con análisis crítico planteados en diversas disciplinas de las ciencias sociales, como es el caso de Paulo Freire (pedagogía socio-cultural, educación rural y desarrollo humano), Orlando Fals-Borda (educación rural, investigación acción-participativa y conocimientos tradicionales), Ezequiel Ander-Egg (educación formal, rural y animación sociocultural), Adolfo Colombres, (promoción y gestión cultural e investigación cultural), Guillermo Bonfil Batalla (etnodesarrollo y desarrollo cultural), Leonel Durán Solís (educación, recuperación de las manifestaciones y elementos culturales), Lourdes Arizpe (educación y patrimonio cívico escolar),

Rodolfo Stavenhagen (educación, cultura popular y derechos culturales indígenas), Luis Villoro (filosofía y conocimientos tradicionales), Adriana Puiggrós, Marcela Gómez Sollado, Silvia Schmelkes (educación popular y comunitaria e investigación acción-participativa), Hugo Zemelman (educación social, epistemología y conocimientos sociohistóricos), Boris Yopo (educación popular e investigación acción-participativa), León Olive (interculturalidad, diálogo de saberes y pluralismo epistemológico), Enrique Dussel (filosofía de la liberación, pedagógica latinoamericana), Isabel Moura Carvalho (educación y pedagogía de la complejidad ambiental) Moacir Gadotti (educación sustentable y pedagogía ambiental).

Mucho de este pensamiento crítico y de propuestas transformativas se aplicaron y desarrollaron en la emergencia de la educación no formal gestada por las OSC, que impulsaron diferentes posibilidades del desarrollo (en diversos contextos (rural, urbano, grupos y sociedades marginales) desde una perspectiva comunitaria y ambientalmente sustentable. Es decir, desde la práctica de la *educación para el desarrollo humano sostenido*, la cultura (patrimonio cultural) y el medio ambiente (ecosistemas y biodiversidad) son dos recortes de la realidad que socioeconómicamente influyen de la vida cotidiana de las poblaciones tanto urbanas como rurales y son intervenidas mediante acciones de educación popular o comunitaria en el que se ponen en práctica metodologías de intervención de la psicología comunitaria y pedagogía sociocultural (Guzmán, 1994; Cervantes et al., 1995; Morales et al., 2004; Duch et al., 2006; Núñez et al., 2002; Flores, 2011; Flores y Aparicio, 2014).

Para este momento, resulta importante tener en perspectiva que la educación patrimonial posibilita la concatenación de la gestión cultural y la gestión educativa para el desarrollo cultural local y regional, es decir, se habla del desarrollo territorial a través de los recursos culturales,

ambientales y de conocimiento local y regional, donde los centros y comunidades escolares constituyen las fuentes de comunicación, vinculación y pedagogía del patrimonio cultural.

## **Epílogo: la complejidad interdisciplinaria de la educación patrimonial: vorágine de cambios epistemológicos**

La pandemia del covid-19 y sus nuevas variantes ponen en crisis y en cuestionamiento cualquier actividad humana, dos de ellas aquí discutidas: la educación y la cultura. Ambas como sistemas complejos que se articulan y poseen prácticas y epistemes distintos, requieren de procesos de gestión cultural y educativa con un sentido amplio, como lo hemos considerado aquí.

Creemos que la educación patrimonial resulta de prácticas complejas educativas-culturales, que implican la noción del desarrollo humano sostenido y educar en cultura.

La educación patrimonial posee alcances no formales e informales y expandidos en ambientes virtuales, situación que se revitalizó con la educación a distancia y el uso de tecnologías como drones, sistemas de información geográfica y de redes sociales.

Insistiríamos, más allá de que es un lugar exclusivo para la didáctica y pedagogía escolar, en la educación patrimonial. Apunta Manuel Gándara (2021: 151):

es la educación en el patrimonio, con el patrimonio y para el patrimonio. En, porque ocurre normalmente en los sitios patrimoniales, no en los confines de un salón de clase escolar; con, porque se sirve del propio patrimonio como recurso de apoyo al aprendizaje y que, en el caso del patrimonio natural, admite una interacción directa con él: toma de muestras, comparación

de especímenes, e incluso manipulación (controlada y supervisada) de ejemplos de patrimonio. En el caso del patrimonio cultural, dada su fragilidad, como sería el caso del patrimonio arqueológico, esta posibilidad de interacción directa está limitada: su manipulación normalmente se restringe porque suele afectar su conservación. Finalmente, para el patrimonio, porque intenta convocar a la conservación, empezando por visitar, de manera responsable, los sitios patrimoniales y puede llegar tan lejos como el convertirse en un activista en defensa de su preservación.

Por eso, la educación patrimonial tiene implicación filosófica-educativa: colaborar con la formación de una ciudadanía crítica fundada en su cultura, el respeto y conocimiento de las otras culturas posibilita el trabajo, el aprendizaje y la enseñanza colectiva, lo que contribuye en el desarrollo de una sociedad con mayor equidad, no solo en los aspectos sociales amplios, sino también epistemológicos, donde se involucran gestión el diálogo de saberes, la potencia de la interculturalidad y la insoslayable condición de humana de sustentabilidad.

La educación patrimonial, desde la educación formal, abre las puertas para repensar desde las plataformas de sistemas y pensamientos complejos la renovación curricular del saber y conocimiento de la formación docentes y de profesionistas que trabajan para y en el patrimonio cultural. Es decir, los ejes de enseñanza y de aprendizajes no son disciplinarios sino inter y transdisciplinarios, basados en la concatenación de los elementos y manifestaciones culturales que contienen el patrimonio cultural material, inmaterial y biocultural. No es la revisión aislada de la historia de caudillos y una geografía deshumanizada, la química o la física desligada de la conservación del patrimonio edificado y/o de la mejor comprensión de los procesos de la gastronomía regional y local o la renovación de la educa-

ción formal con la cultura popular que fortalece gobernanzas y pedagogías socioculturales en pertinencia ambiental y socioeconómica local-regional.

En resumen, la escuela no es solo un lugar (espacio sociocultural y arquitectura) donde se enseñan y se aprende qué es el patrimonio, cómo cuidarlo o cómo identificarlo, sino que la misma comunidad educativa se vuelve en un colectivo de construcción de un patrimonio, un *patrimonio cultural escolar*. Este contribuye a un reconocimiento e identidad de las prácticas educativas a través del tiempo y ofrece un conocimiento del pasado que ayuda a la mejora educativa. El reconocimiento del patrimonio cultural escolar se le puede atribuir a la reflexión de la práctica, la labor y las acciones docentes, donde el mismo docente identifica aquellos factores relevantes e importantes de su práctica y los factores que influyen y son dignos de prevalecer en la historia y contribuir al presente; esto puede ir desde el transmitir las diferentes prácticas docentes que han existido a través del tiempo, su didáctica, los instrumentos utilizados para la enseñanza, la vida de los niños y niñas dentro de la escuelas y las edificaciones, centros de conocimiento, entre otros.

Todos estos aspectos se vuelven objeto de estudio y de la investigación social y cultural de la educación. Describir su importancia y el porqué de ser considerados patrimonio cultural de la educación, es trascender la disciplinariedad o interdisciplinariedad con que se abusa de hacer historia de la educación o la interculturalidad en la educación sin observar y analizar lo que sobrevive de generación en generación en los procesos educativos, constituyéndose en patrimonio cultural escolar.

Como hemos visto, el tema de patrimonio cultural y educación posee una historia jurídica vinculatoria con la protección, conservación y estudio del mismo. Sin embargo, carece de una educación patrimonial expofeso, “en sí mismo”, es decir, no solo aquella que se desarrolla en re-

lación con el conocimiento y fomento a la conservación y protección del patrimonio cultural local, regional, nacional e internacional, sino también de aquel patrimonio cultural gestado dentro del ámbito de la educación.

Recientemente, el organismo internacional y consultor de la UNESCO el Consejo Internacional de Monumentos y Sitios (Icomos) consideró “patrimonio de la educación” como tema del Día Internacional de Monumentos y Sitios (18 de abril del 2013) en donde se incluyen “todo tipo de bienes patrimoniales que, en el marco de la diversidad cultural mundial, están relacionados a la educación”. Al mismo tiempo convocaron a reflexionar, entre otros cuestionamientos:

¿Existe un reconocimiento adecuado de los edificios, conjuntos o sitios relacionados con la educación?

¿Se encuentran los bienes relacionados con la educación que poseen valores históricos, artísticos o sociales adecuadamente protegidos y conservados?

¿Se encuentran esos valores adecuadamente interpretados y presentados a la sociedad?

¿Qué se podría hacer para garantizar el buen uso del patrimonio de la educación preservando sus valores?

De lo anterior surgen otras preguntas: las autoridades a cargo de la educación ¿cuentan con políticas, obligaciones u otras formas de acción para proteger, conservar y realzar el patrimonio arquitectónico de escuelas, colegios, campus universitarios u otros sitios utilizados para la educación, como por ejemplo planes de manejo patrimonial o comités asesores?

Aunque esta visión patrimonialista es de orden “monumental”, se pone en la mesa de discusión internacional y, por tanto, de carácter nacional y regional, la importancia del patrimonio cultural desarrollado y gestado en y desde la educación.

La educación patrimonial no ha tenido los alcances de la educación ambiental. No obstante, su potencia interdisciplinaria trasciende no solo la dimensión de la educación formal, sino que se alimenta y puede renovar y revivirla. La educación patrimonial pone en crisis el nacionalismo extremista como el localismo acérrimo, potencia y posibilita la necesaria concatenación entre cultura y medio ambiente con reconocimiento a las epistemologías locales-regionales. Finalmente, puede dar un sentido integral al desarrollo humano sostenido.

## Fuentes consultadas

### Institucionales

- ILAM (s.f.). *Glosario de definiciones*. <http://www.ilam.org/index.php/es/programas/ilam-patrimonio/9-uncategorised>
- ILAM (2017). *Los diversos patrimonios*. Costa Rica: Ediciones Ilam. [https://ilamdocs.org/engine/download/blob/ilamdocs/10/2019/27/Los\\_Diversos-completo-corto.pdf?app=ilamdocs&class=1&id=3503&field=10&replaced=true](https://ilamdocs.org/engine/download/blob/ilamdocs/10/2019/27/Los_Diversos-completo-corto.pdf?app=ilamdocs&class=1&id=3503&field=10&replaced=true)
- IDESMAC, DCAAAC, Allinfo (2018). *Agenda Común para la Conservación y el Desarrollo de la Sierra Tarahumara. Proyecto Tarahumara Sustentable*. México: Fondo para el Medio Ambiente Mundial (GEF)-Comisión Nacional de Áreas Naturales Protegidas (Conanp)- Fondo Mundial para la Naturaleza (WWF).
- Ley General de Cultura y Derechos Culturales. *Diario Oficial de La Federación*, 19 de junio de 2017. [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGCDC\\_040521.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGCDC_040521.pdf)
- Ley para la Protección del Patrimonio Cultural del Estado de Chihuahua. *Periódico Oficial del Estado*, (36), 5 de

- mayo de 2018. <http://www.congresochihuahua2.gob.mx/biblioteca/leyes/archivosLeyes/1424.pdf>
- SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2014). Subcampo patrimonio cultural y natural de la entidad. En *Lineamientos para el diseño y elaboración de programas de estudio correspondientes a la asignatura estatal de secundaria*. Educación básica. Secundaria. México: Dirección General de Desarrollo Curricular.
- SEP (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria. De primer a sexto grado*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2011). *Plan de estudio 2011. Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- UNESCO (2014). Patrimonio. En *Indicadores UNESCO de cultura para el desarrollo. Manual metodológico*. Francia: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. [https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/iucd\\_manual\\_metodologico\\_1.pdf](https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/iucd_manual_metodologico_1.pdf).
- UNESCO (2006). *Textos básicos de la Convención del Patrimonio Mundial de 1972*. Francia: Ministerio de Cultura. <http://whc.unesco.org/uploads/activities/documents/activity-562-2.pdf>.
- UNESCO (2003). Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Inmaterial. [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=17716&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=17716&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- UNESCO (1997). *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*. Madrid.
- UNESCO (1972). *Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural*. Francia. <http://whc.unesco.org/archive/convention-es.pdf>.

## Bibliografía

- ÁLVAREZ, S. (2011). Patrimonio territorial y fronteras: la visión del Estado mexicano en el siglo XIX. En C. Herrerjón Peredo, *La formación geográfica de México* (tomo 1, 70-125). México: FCE, col. El patrimonio cultural de México (1810-1910).
- ANDER-EGG, E. (2009). *Aproximaciones al problema de la cultura, como respuesta al problema de la vida*. Buenos Aires, Argentina: Lumen Humanitas, col. Cuadernos de trabajo social y animación sociocultural.
- ARREDONDO, A. (2012). *Sociedad y educación en Chihuahua en la época de la Independencia*. Chihuahua, México: Biblioteca Chihuahuense-Secretaría de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno del Estado de Chihuahua.
- BONFIL, G. (1993). Nuestro patrimonio cultural: un laberinto de significados. En E. Florescano, *El patrimonio cultural de México*. México: FCE-Conaculta.
- BONFIL, G. (1991). *Pensar nuestra cultura*. México, DF: Alianza Editorial.
- BARRAGÁN, E., Escamilla, J. y Toledo A. (2007). *Patrimonios Cuenca del río Tepalcatepec*. Zamora: El Colegio de Michoacán.
- BERTRAND, G. 1987. Construir la geografía física (trad. N. Barrera Bassols). *Posición*. No. 3, 4 y 5.
- BOEGE, E. (2008). *El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México. Hacia la conservación in situ de la biodiversidad y agrodiversidad en los territorios indígenas*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia-Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- CAPEL, H. (2002). *La morfología de las ciudades. Sociedad, cultura y paisaje urbano*. Barcelona: Ediciones del Serval.
- CASTRO, M. I. (coord.) (2012). *Educación y cultura. Un debate necesario en América Latina*. Ciudad de México: Institu-

- to de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM.
- CASTRO, B. y López-Facal, R. (2018) Patrimonio cultural y competencias sociales: base para una propuesta de intervención didáctica. *Educatio Siglo XXI*, 36(1), 129-148.
- CERVANTES, B. (1993). Modelo geosistémico para la prospección, uso y manejo del medio y de los recursos naturales. *Boletín del Instituto de Geografía*, (19), 90-105.
- CEPEDA, J. (2019). *Una aproximación al concepto de identidad cultural a partir de experiencias: el patrimonio y la educación*. Tabanque. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6448230.pdf>.
- CUENCA, J. (2013). *El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial*. Universidad de Huelva. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4725269.pdf>
- DUARTE, O. y Ávila, R. (2015). El modelo didáctico de investigación para la enseñanza y aprendizaje del patrimonio cultural en la formación inicial del profesorado. *Cabás*, (13), 135-150.
- DUCH, I., Garibay F. y Quesnel, E. (2006). *La capacitación, otra mirada. Lecciones de experiencias mexicanas de capacitación rural*. México: UPN-Colegio de Tlaxcala-SEP-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe-UNESCO-Asociación Nacional de Organismos de Competencia Laboral.
- FERNÁNDEZ, F. (2006). La pintura geográfica en el siglo XVI y su relación con una propuesta actual de la definición de paisaje. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, X(218), 69.
- FLORES, J. (2011). *Psicología y praxis comunitaria. Una revisión latinoamericana*. México: Editorial Latinoamericana, col. Ciencias Sociales Latinoamericanas-Centro Latinoamericano de Investigación, Intervención y Atención Psicosocial, AC.

- FLORES, J. y Aparicio, J. (2014). *Miradas y prácticas de la investigación psicológica y social*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla-Normal Benito Juárez García-SNTE.
- FIGA, M., Vázquez, N., Fuentes, L. y Rodríguez, D. (1995). *De la utopía a la acción. Cuatro experiencias de promoción popular*. M. Cervantes, M. Monroy y C. Zarco (coords.). México: Universidad Iberoamericana.
- FORMAN, R. T. T. (2000). *Land mosaics. The ecology of landscapes and región*. Cambridge: University Press.
- DE Carli, G. (2006) *El patrimonio. Su definición y su uso social*. Ediciones Ilam. [https://www.academia.edu/41063995/El\\_Patrimonio.\\_Su\\_definici%C3%B3n\\_gesti%C3%B3n\\_y\\_uso\\_social](https://www.academia.edu/41063995/El_Patrimonio._Su_definici%C3%B3n_gesti%C3%B3n_y_uso_social)
- THIÉBAULT, V., García, M. y Jiménez, M. A. (eds.) (2008). *Patrimonio y paisajes culturales*. México: El Colegio de Michoacán, AC.
- GARCÍA Sánchez, M. (2008). Patrimonio, arqueología y educación. En V. Thiébault, M. García y M. A. Jiménez (eds.). *Patrimonio y paisajes culturales* (273-290). México: El Colegio de Michoacán, AC.
- GÁNDARA, M. (2008). La interpretación del paisaje en arqueología. Nuevas oportunidades, nuevos retos. En V. Thiébault, M. García y M. A. Jiménez (eds.), *Patrimonio y paisajes culturales* (231-244). México: El Colegio de Michoacán, AC.
- GEISSERT, D. y Rossignol, J. (1987). *La morfoedafología en la ordenación de los paisajes rurales*. Xalapa, Veracruz, México: Inireb-ORSTOM.
- GIDDINGS, L, Chiappy, C. y Soto, M. (1996). *Modificaciones, ecológico-paisajísticas del estado de Veracruz*, México. Investigaciones Geográficas. Boletín, (33), 31-49.
- GUZMÁN, J. (1994). *Narración de mis experiencias en educación no formal*. México: Ediciones Gernika.

- HOFFMAN, O. (1993). *Rumbo y paisajes de Xico. Geografía de un municipio de la sierra de Veracruz*. Xalapa Veracruz. México: Instituto de Ecología, AC-ORSTOM.
- JIMÉNEZ, M. A. (2008). *Los paisajes culturales y la protección del patrimonio cultural y natural*. En V. Thiébault, M. García y M. A. Jiménez (eds.), *Patrimonio y paisajes culturales* (245-272). México: El Colegio de Michoacán, AC.
- LLULL, J. (2005). *Evolución del concepto y de la significación social del patrimonio cultural*. *Arte, Individuo y Sociedad*, 175-204. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/download/ARIS0505110177A/5813>.
- LUNA, U., Vicent, N., Reyes, W. y Quiñonez, S. H. (2019). Patrimonio, currículum y formación del profesorado de educación primaria en México. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 83-102.
- MANCERA-VALENCIA, F. J. (2019). Los paisajes culturales del noroeste de Chihuahua: la región Casas Grandes-Paquimé. En Víctor Orozco (dir.) *Chihuahua hoy*, vol. 17. Chihuahua: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. <https://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/ChihuahuaHoy/article/view/2929/2977>
- MANCERA-VALENCIA, F. J. (2016). *Descolonización de las epistemologías locales-regionales desde la pedagogía sociocultural* [tesis doctoral, Instituto de Pedagogía Crítica]. Chihuahua, Chihuahua, México. [https://www.academia.edu/42308351/Descolonizaci%C3%B3n\\_de\\_las\\_epistemolog%C3%ADas\\_Locales\\_Regionales\\_desde\\_la\\_Pedagog%C3%ADa\\_Sociocultural](https://www.academia.edu/42308351/Descolonizaci%C3%B3n_de_las_epistemolog%C3%ADas_Locales_Regionales_desde_la_Pedagog%C3%ADa_Sociocultural)
- MANCERA-VALENCIA, F. J., Romero, R. I. y Rey, L. (2015). Los paisajes culturales del desierto: acequias, huertos y humedales. En F. J. Mancera-Valencia (coord.), *Patrimonio biocultural de Chihuahua*. Chihuahua, México: Ichicult-Conaculta.

- MATEO, J. M. y Ortiz, M. A. (2001). *La degradación de los paisajes como concepción teórico-metodológica*. México DF: Instituto de Geografía-UNAM, serie Varia. nueva época, n. 1.
- MATEO, J. (1982). *Geografía de los paisajes* (ed. André Voisin). Habana, Cuba: Empresa Nacional de Producción y Servicios del Ministerio de Educación Superior.
- MEDRANO, V., Ángeles Méndez, E., y Morales Hernández, M. A. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. México: INEE.
- MERLOS-ROMERO, M. (2021) La educación como forma de conocimiento del patrimonio mundial: 20 años del paisaje cultural de Aranjuez (España), 2001-2021. En M. G. León-Matamoros y J. Moncayo-Ramírez, *Imágenes de un mismo mundo. La educación patrimonial en Iberoamérica* (109-127). Puebla, México: ayuntamiento de Puebla-UNESCO-Ciudades Patrimonio Mundial.
- MIJANGOS, J. C. y Romero, F. (2006). *Mundos encontrados. Análisis de la educación primaria indígena en una comunidad del sur de Yucatán*. México: Ediciones Pomares.
- MONSIVAIS, C. (2010). *Historia mínima de la cultura mexicana en el siglo XX*. Ciudad de México: Colegio de México.
- MORALES, I., Peláez, M. y González, A. (2012). El patrimonio cultural y natural en la educación básica. *Revista Digital de Gestión Cultural*, 1(3), 43-67.
- MORALES, H., Vilchis, C. A., Cancino, J., Carreto, B., Muñiz, A. M., Sánchez, G. y González, G. (2004). *De campesino a campesino*. México: Semarnat-Campesino, AC-Estudios Rurales y Asesoría Campesina AC-CESEM-DACAMPO-Alternaré-Fisch and Wild Life Service, US.
- MOREIRA-ACHTEL, S. y Tréllez, E. (2013). *La interpretación del patrimonio natural y cultural. Una visión intercultural y participativa*. [http://www.eco-consult.com/fileadmin/user\\_upload/pdf/interpretacio%C3%ACn\\_patrimonio\\_web.pdf](http://www.eco-consult.com/fileadmin/user_upload/pdf/interpretacio%C3%ACn_patrimonio_web.pdf).
- NAVARRETE, Z. (2015). Formación de profesores en las escuelas normales de México. Siglo XX. *Revista. Historia*

- de La Educación Latinoamericana*, 17(25), 17-34. <https://doi.org/10.19053/01227238.3805>
- NÚÑEZ, V. M., Caride, J. A., Ortega, E., Sáez, J., Tizio, H. y Frigerio, G. (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*. España: Gedisa.
- ORDUNA ALLEGRI, G. (2003). Desarrollo local, educación e identidad cultural. *Estudios sobre educación*, (4), 67-83. <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8408/1/Estudios%20Ee.pdf>.
- RIÁBCHIKOV, A. M. (1976). *Estructura y dinámica de la esfera geográfica*. Moscú: Editorial MIS.
- ROMERO, A. T. (2001). Origen y desarrollo de la geografía cultural. *Espacio geográfico*, 13-40.
- SÁNCHEZ, A. (2016). *Memoria, identidad y comunidad: evaluación de programas de educación patrimonial en la Comunidad de Madrid* [tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/16789>.
- TOLEDO, V. M. y Barrera-Bassols, N. (2008). *La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Barcelona: Junta de Andalucía-Consejería de Agricultura y Pesca-Icaria Editorial.
- TRICART, J. y Killian, J. J. (1982). *La ecogeografía y la ordenación territorial del medio físico*. Barcelona: Anagrama.

# **El patrimonio cultural como recurso para el ejercicio del poder. Una reflexión antropológica**

ERIKA TERRAZAS

El patrimonio cultural evidencia el proceso por el cual los estados nacionales han ejercido su soberanía frente a los ciudadanos, creando bienes que se asumen como representativos de la identidad nacional. En el caso de México, la administración de ciertos bienes –considerados como patrimonio cultural– se encuentra sujeta al patrimonialismo presidencialista (Vázquez, 2003). Esta afirmación se refiere a que el Estado nacional se asume como homogéneo y actúa como el soberano sobre los bienes considerados representativos de una “identidad nacional”. Esta administración ha centrado sus esfuerzos en el cuidado de los bienes arqueológicos monumentales y que a partir de la noción de elementos culturales de Guillermo Bonfil (1991) se han incluido bienes de otro tipo a la propuesta: el patrimonio a secas es ahora cultural. Esta definición ha sido de las más consistentes en el quehacer institucional. Estas acciones del estado nacional tienen aristas poco abordadas en el quehacer del patrimonio. Una de ellas –el patrimonialismo presidencialista– se ha discutido desde los años setenta y la otra –el mecenazgo– ha empezado a tomar relevancia a partir de las reformas gubernamentales tendientes al neoliberalismo que inician desde la década de los ochenta.

La propuesta de Bonfil va acompañada de la teoría del control cultural (1988), en la cual existe un término relevante para la discusión sobre el patrimonio, los elementos culturales. Para Bonfil, los elementos culturales son:

[...] todos los componentes de una cultura que resulta necesario poner en juego para realizar todas y cada una de las acciones sociales: mantener la vida cotidiana, satisfacer necesidades, definir

y solventar problemas, formular y tratar de cumplir aspiraciones (1988: 19).

Bajo esta égida, la concepción sobre patrimonio cultural cambió. La antropología resintió este cambio ya que se encontraba ligada a la acción gubernamental nacionalista e incorporacionista de las décadas posteriores a la de los setenta. Un ejemplo de ese cambio es la Dirección de Culturas Populares. La teoría del control cultural de Bonfil es importante en la medida que permite entender las relaciones “asimétricas” entre los diferentes grupos culturales o minorías étnicas y la cultura dominante en México desde épocas coloniales. Bonfil argumenta que fue desde la época colonial en donde estas relaciones se inician desde una posición ventajosa por parte de los españoles conquistadores frente a los grupos culturales que ahí habitaban (1991). Esto puede explicarse a través de los elementos culturales, es decir, las culturas se someten en la medida en que las decisiones sobre sus elementos culturales las toman otros y no ellas mismas. Para Bonfil, la época colonial fue el establecimiento de estas relaciones asimétricas en las que se encuentran los diferentes grupos culturales del país. La noción de elementos es constitutiva de las definiciones sobre patrimonio cultural en México e inclusive en la UNESCO. Lourdes Arizpe explica que siendo subdirectora general para la cultura en la UNESCO le fue posible transmitir “las nuevas ideas que [habían] desarrollado en la antropología mexicana en general y en especial en el Programa Nacional de Culturas Populares y que fue posible transmitir en la UNESCO” (Arizpe, 2009).

La noción de elementos culturales posibilita entender al patrimonio más allá de los monumentos arqueológicos. El patrimonio se convierte en sinónimo de la cultura misma. Desde la abstracción, la noción de patrimonio es armoniosa y ha propiciado la toma de acciones “rescatistas”

frente al desenfrenado avance de la modernidad. Sin embargo, eso que llamamos “patrimonio cultural” tiene aristas no tan armoniosas. En adelante contrastaremos la visión institucional del patrimonio cultural, en especial la patrimonialista presidencialista, con el mecenazgo de la élite cultural.<sup>9</sup>

## **Monolitos y monumentos: una oda al pasado**

Es bien sabido que el nacionalismo mexicano se ha apoyado del patrimonio arqueológico para fortalecer su soberanía y difundir el patriotismo. Vázquez ha documentado la etapa precedente al patrimonialismo de estado e incluso a los propios museos etnográficos. El anticuarismo fue una práctica coleccionista de las distintas élites, que para Vázquez (2003) hace referencia a una época en donde los papas o reyes atesoraban aquello que les era llamativo, como botines de guerra, saqueos coloniales, objetos bellos, entre otros. Después del anticuarismo, Vázquez hace un agudo análisis al patrimonialismo del Estado mexicano. Por patrimonialismo él entiende la actitud que asume el estado como “un soberano” que posee para sí el patrimonio.

El patrimonialismo es mejor comprendido a la luz del caso del monolito de Tláloc documentado por Rozental (2011). En 1964 fue trasladado un monolito de 167 toneladas del pueblo de San Miguel Coatlinchán, a cincuenta kilómetros de la ciudad de México, hasta el Museo Nacional de Antropología. Los habitantes del pueblo se opusieron férreamente al traslado del monolito que fue sacado solo

---

<sup>9</sup> El caso específico de Monterrey y el mecenazgo de élite es una parte de la investigación que realicé para la obtención del grado de maestra en antropología social por la ENAH Chihuahua-CIESAS. La tesis fue defendida en junio del 2014.

“bajo la guardia de más de 100 soldados” (ibídem: 345). Rozental ha documentado cómo los habitantes siguen reproduciendo las imágenes de Tláloc en el Coatlinchán actual y cómo se ha creado una especie de memoria, de lo que para ellos fue la fatídica extracción del monolito frente al recuerdo glorioso del Estado mexicano. Este traslado fue recordado por el INAH en el 2014 –a 50 años de la extracción–; lo que para el Estado fue una acción patriótica, para los habitantes de Coatlinchán resultó un saqueo. Este atraco fue llevado a cabo mediante promesas que Rozental afirma que nunca fueron cumplidas del todo y evidencia como después de medio siglo los habitantes del pueblo siguen reproduciendo la imagen de Tláloc en el poblado, inclusive hasta la inauguración de una réplica en el 2007 (ibídem.). Es necesario notar que el monolito fue intercambiado por los habitantes, quienes esperaban ver cumplidas las promesas del Estado. Ante esto, es llamativa la noción siempre presente de propiedad y riqueza asociada a este tipo de bienes.

Este patrimonialismo presidencialista fue señalado años después del saqueo desde otras facetas que no se ciñen a la mera arqueología. En 1979, Arboleyda y Vázquez denuncian como el Instituto Nacional Indigenista se hace cargo de la diversidad cultural.

El INI se ocupa del rescate cultural (negando, eso sí, que los grupos étnicos se estén extinguiendo) de la integración de un archivo etnográfico (el mejor indio es el indio archivado), el fomento de la artesanía (para venderla al extranjero ahora que hay que exportar todo), la celebración de concursos de bandas de música, etc. Así se concibe el indigenismo institucional, la diversidad cultural (Arboleyda y Vázquez: 1979: 5)

Esta actitud del estado para con lo que considera bienes culturales es un ejercicio de poder en donde el Estado expropia el bien cultural, es decir, se convierte en

una categoría de propiedad. De acuerdo con Rozental este régimen de propiedad es creado en el siglo XIX y reforzado a principios del XX (2011). El Estado, en nombre del bienestar común, saquea elementos culturales como propiedades, tal es el caso del monolito citado. No cabe duda que en nuestros tiempos esta actitud se ha asentado. El principal factor de riesgo a la diversidad cultural es la propia noción de patrimonio cultural y la actitud patrimonialista del Estado mexicano.

Ante este patrimonialismo, Rozental se pregunta “¿Qué ocurre cuando la categoría de patrimonio es atribuida a algo que pertenecía a otro sistema de valor para la gente que convivía con ello, lo utilizaban o veneraban en caso de objetos vinculados con algún culto?” (ibidem: 348). Esta pregunta es indispensable para pensar el patrimonio desde una postura crítica.

En el segundo caso, el mecenazgo en Monterrey, la pregunta sería ¿qué pasa cuando ocurre lo contrario? Es decir, ¿qué ocurre cuando esta categoría de patrimonio es atribuida a algo que pertenece al mismo sistema de valor para las personas que conviven con ello? Sin duda, responder ambas preguntas será relevante en la medida en la que podemos esclarecer la naturaleza de esto que llamamos “patrimonio” así como su participación en el ejercicio del poder, la construcción de representaciones e identidades y a su vez, la relación que entabla con otros aspectos sociales y culturales. El caso de Coatlínchán es un ejemplo esclarecedor del ejercicio de poder del Estado mexicano que aún sigue imponiéndose, aunque no con la fuerza de antaño. El Estado mexicano puede verse a sí mismo como soberano, sin embargo, hay grupos que se le enfrentan desde posiciones de poder regionales. Tal es el caso de las oligarquías nortenas y de la élite regiomontana.

Monterrey posee una poderosa élite que influye en la sociedad nuevoleonense más allá de los aspectos económi-

cos. El caso de las élites culturales<sup>10</sup> de Monterrey muestra otro comportamiento que se asemeja y se distancia del sostenido por el Estado mexicano. Se distancia al ofrecer parte de sus bienes al público, es decir, lo privado a lo público, mientras que el patrimonialismo de estado es de lo público a lo privado, como en Coatlínchán. Se distancia en la medida en que aquello que promueve como público es realmente público, son elementos que comparte con el resto de la población o un sector amplio de ella. Si el estado nacional utilizó el patrimonio como una forma de propaganda política con el fin de crear una identidad nacional –por ende, fortalecer su soberanía– mediante el saqueo de esos elementos culturales, ¿cuál será entonces la intención de las élites culturales por participar en esta categoría de propiedad? La respuesta podría ser insumo para la comprensión de este régimen de propiedad. La élite cultural ha negociado una identidad alterna a la nacional que promueve una visión del mundo –el mundo de la élite–. Es decir, sienta las bases de las representaciones sociales compartidas de la sociedad a la que pertenece.

El estado de Nuevo León tiene una historia colonial distinta al resto del país, es decir, los grupos indígenas desaparecieron, ya sea por exterminio o rápido mestizaje, en épocas tempranas del régimen colonial. A diferencia del caso de Coatlínchán no posee arqueología monumental y los pocos vestigios prehispánicos que se encuentran no tienen relación con las poblaciones cercanas. En la ciudad de Monterrey, donde se encuentra el Museo del Horno 3, se concentra el 85% de la población del estado. Ello la diferencia de las otras ciudades nortenas que concentran su población en las ciudades fronterizas y ocupa el segundo lugar al poseer 129 de las mil empresas más grandes en todo México.<sup>11</sup>

<sup>10</sup> El término es retomado de la idea propuesta por Zigmund Bauman en sus obras *La cultura como praxis* (2002) y *Culture in a Liquid Modern World* (2011) derivado del nacimiento de la élite espiritual durante la Ilustración. Estas élites ejercen cierta dominación cultural manteniendo en sus manos la unidad de las masas y para ello echan mano de la educación, la formación y la enseñanza.

<sup>11</sup> Las mil empresas más grandes. Censos económicos, INEGI 2009.

Nuevo León debe su existencia a una industria fulgurante que encontró su momento de auge en 1800 y a la Guerra Civil norteamericana (Cerutti, 2000). Durante la época colonial los reformadores borbónicos se percataron que el Nuevo Mundo se encontraba regido por los propios americanos ya que las élites locales de los diferentes reinos tenían un poder económico considerable (Rodríguez, 2009). Raúl García propone que en el proceso de construcción nacional en el caso del noreste de México “se peculiarizó por la relación política, económica, cultural y militar con sociedades e instituciones ajenas al estado mexicano” (2008: 27). La identidad étnica promovida por la política cultural mexicana y el Estado nacional mexicano no es posible detectarla en Nuevo León. El contacto con los grupos étnicos fue violento, fueron exterminados y vistos como enemigos. La construcción de una identidad regional está anclada en la relación con Texas y en un pasado colonial que no toma en cuenta el mestizaje. El regionalismo encontrado en Monterrey encuentra su origen en las reformas borbónicas que buscaban implementar un sistema de intendencias desde el norte de la Nueva España hacia el sur que buscaba sustituir el sistema del virreinato por uno de comandancias generales (Rodríguez, 2009). Este regionalismo propició una vinculación entre los funcionarios bien pagados y las élites locales, que perdura hasta nuestros días. En cuanto al régimen borbónico, Vázquez (2003) menciona que fue en este momento que el patrimonialismo fue fomentado, es decir, lo público en función de lo privado, quizá por presencia e influencia de la élite, un anticuarismo vivificado por una reforma de administración gubernamental.

En la actualidad, esta actitud de élite en donde lo privado se usa en función de lo público, se puede observar en varios ejemplos actuales: Museo Soumaya en el Distrito Federal; Parque Fundidora –así como sus galerías de arte–; el Marco (Museo de Arte Contemporáneo); el Muvi (Mu-

seo del Vidrio) y el Salón de la Fama de la Cervecería, en Monterrey. Estos museos tienen un día a la semana libre de cobro, al igual que todos los museos federales o estatales, a diferencia del Soumaya que es gratis todos los días. Las propias élites han sido activas participes y mecenas de los museos estatales e inclusive federales en Monterrey, tal como ocurría en épocas del anticuarismo. Con ello, tal vez podríamos deducir que esta forma de propiedad –que ahora distinguimos como patrimonio cultural– es anterior al siglo XIX y que tal vez los nacionalismos son un ejercicio peculiar de esta propiedad.

El Museo del Acero Horno 3 se ubica en las instalaciones del Parque Fundidora, en el centro del área metropolitana de Monterrey. El parque ocupa 142 hectáreas de extensión, rodeado de un ambiente urbano e industrializado. El complejo se construyó en las antiguas instalaciones de la Compañía Fundidora de Fierro y Acero Monterrey creada en 1900. La empresa operó hasta el año de 1986. Para 1989 el gobierno federal cede los terrenos al estado de Nuevo León. A partir de ahí, el gobierno estatal de Nuevo León proyecta la creación del parque que abre sus puertas en el 2001. Siete años después, 2007, se inaugura el Museo del Acero Horno 3. Este proyecto reúne las iniciativas del entonces gobernador de Nuevo León, José Natividad González Parás, del ingeniero Raúl Manuel Gutiérrez Mugerza, actual dueño de la empresa Deacero y del ingeniero Luis López, actual director del museo quien operó el proyecto. En esta inversión participaron numerosas empresas, entre ellas las acereras Tenaris-Ternium, Altos Hornos de México (AHMSA) y Acelor Mittal. La iniciativa privada apoyó el proyecto con tres cuartas partes del costo total, mientras que el gobierno de Nuevo León donó una cuarta parte del costo total de 36 millones de dólares que incluyen: la restauración del bien, la creación de las salas de exhibición. El museo es el espacio restaurado de lo que fue el Alto Horno

No. 3 de la planta Fundidora de Fierro y Acero Monterrey y se divide en varios espacios: el área interactiva donde se explica el proceso de producción del acero y los usos actuales de este metal; una sala de información histórica de la planta Fundidora, los dueños y los trabajadores; el recorrido por la estructura exterior del museo y, por último, el show el “despertar del gigante”.

El espectáculo principal del museo es el show de luces y sonido llamado “el despertar del gigante”. Esta es la estrategia estética más efectiva del museo, la más gustada y visitada. Consiste en recrear el trabajo en la planta y para ello se sirve de medios tecnológicos para revivir el funcionamiento del Alto Horno No. 3. El espectáculo fue realizado por las empresas AldrichPears Associates en colaboración con Vista Collaborative Arts y Performance Solutions que han trabajado y colaborado en museos como el Space Central of Houston en Texas, Estados Unidos. El espectáculo muestra, mediante el pase de fotografías, el trabajo en la planta, al tiempo se narra un poema casi apoteósico realizado por uno de los ingenieros de la planta. A diferencia del monolito de Tláloc, los habitantes parecen estar contentos con la restauración del bien, aunque no del todo con la remodelación del parque fundidora. Sin embargo, los problemas de fondo son los resentimientos propiciados por el cierre de la Fundidora. Lo que queda de aquella planta donde trabajaban más de 25 mil trabajadores es el Parque Fundidora y el Museo del Acero.

El museo es un monolito de acero que evoca los tiempos más productivos de Monterrey, el auge económico y la estabilidad del paternalismo empresarial, ahora extinto. La élite cultural influye en la preservación de una identidad regional, misma que no toma en cuenta los tres elementos nacionales más importantes del estado mexicano: el pasado colonial (histórico), el pasado prehispánico indígena (arqueológico) y por supuesto las prácticas derivadas del mes-

tizaje, es decir, el producto del contacto entre dos culturas distintas, la americana indígena y la occidental del Viejo Mundo; pero que al igual que Tláloc, el Horno forma parte de su territorio. La mayoría de los visitantes a este museo son los propios regiomontanos. Inclusive el bien es visitado por los propios ex trabajadores quienes llevan a sus familiares a ver el Horno 3. Este enaltecimiento de este ingenio industrial –Horno 3– y esta manera tan espectacular de patrimonializarlo solo ocurre en Nuevo León. El trabajo en la Fundidora se muestra como fuente importante de su identidad. El museo hace un uso estético de estas evocaciones que siguen vivas entre la población y fortalecen el tránsito de la cultura obrera a la cultura del trabajo. Las constantes visitas al Museo del Acero y en especial al despertar del gigante muestran el arraigo identitario y emocional que los obreros, de cualquier jerarquía tenían hacia la Fundidora.

El monumento de acero ha sido siempre propiedad privada, que ahora existe en función de lo público, a tal grado que los lugareños lo reconocen como “sus pirámides” o su “Tenochtitlan” (comunicación personal Ximena Reyes<sup>12</sup>). Estas expresiones fueron frecuentes entre los paseantes del parque e inclusive dichas por el mismo director del museo, Luis López.<sup>13</sup> De manera indisoluble, tanto el obrero como el patrón están ligados a una identidad que requiere de ambos. La élite cultural y la sociedad se reconocen como copartícipes de esta identidad mostrada en este espectacular performance. Esta reinterpretación del pasado existe materializada en el museo y la manera en cómo se expone permite la existencia de una reproducción de

---

<sup>12</sup> Tesista y egresada de la Escuela de Antropología e Historia del Norte de México. Realizó su tesis de licenciatura en Monterrey con un análisis del público del Museo Alto Horno 3.

<sup>13</sup> Entrevista realizada al ingeniero Luis López, director del Museo del Acero Horno 3, el 7 de agosto del 2013.

representaciones referentes al trabajo como un valor social compartido en un contexto urbano altamente industrializado como el área metropolitana de Monterrey. La reproducción de estas representaciones del trabajo involucra valoraciones como la superación, el “ser distinto a los demás”, el pionero, palabras que se observan en salas del museo.

El complejo de museos en Monterrey cercanos al paseo Santa Lucía cumple otra función. El Paseo Santa Lucía fue terminado en 2007 –junto con el Museo del Acero Horno– para la celebración del Foro Internacional de las Culturas. Según Rebeca Moreno (2012), estas acciones por parte de los grupos de élite apoyados por los gobiernos locales y universidades llamado Monterrey Ciudad de la Información y el Conocimiento en donde la representación del espacio está anclada en un discurso que contempla hacer de Monterrey una ciudad atractiva para el capital extranjero y ligada a la economía del conocimiento y por lo tanto del turismo internacional. Es decir, la importancia del pasado colonial decae, la identidad mestiza y el pasado indígena son mirados con indiferencia. El patrimonio cultural es partícipe de un proceso en el que continuamente es recreada y negociada una vía de cambio en el proyecto económico del estado de Nuevo León. El pasado se reinterpreta, recuerda y replantea en términos de las necesidades sociales, culturales y políticas del presente. Dada la naturaleza del fenómeno en Monterrey es imprescindible repensar la existencia de esta peculiar forma de propiedad.

### **El patrimonio cultural como una forma de propiedad, hacia una reflexión crítica**

Si bien, el patrimonio cultural es una forma de propiedad, es también el espacio en donde se generan evocaciones de la memoria y procesos afectivos. Gracias a esta caracterís-

tica del patrimonio es necesario tratar de entender su naturaleza y existencia en las sociedades modernas. En este punto es importante resaltar que Smith (2010) reconoce en la noción moderna de patrimonio cultural una tensión en la idea de intangibilidad. Dado que el patrimonio cultural juega el rol de herramienta cultural para los actos de la memoria y la generación de la identidad, es decir, alberga un performance de experiencias de los sujetos. El patrimonio provee no solo un sentimiento de apego territorial sino también de lugar social. Así, el patrimonio es también espacio. Espacio como una categoría de pensamiento y construcción de la realidad, enfatizando que esta tensión es el aspecto central del patrimonio. Esta condición física que reconoce Smith le provee de un sentido de valores y significados inmutables. Genera entonces un sentido de espacio o lugar que alberga las ideas de condición física y espacio social. De esta manera es posible entender que el patrimonio cultural es usado como vías constructivas de entender y construir el presente, no solo el pasado. Así el patrimonio se convierte en una “herramienta cultural que las naciones, sociedades, comunidades e individuos usan para expresar, facilitar y construir un sentido de identidad de pertenencia propia, en la cual el poder sobre el lugar es invocado en un sentido representacional para generar una realidad física de estas expresiones y experiencias” (Smith, 2010: 75). El patrimonio entonces no solo es una representación del pasado sino de experiencias humanas presentes, como el caso de Monterrey y Coahuila de Zaragoza, también crea o afecta las experiencias y percepciones presentes del mundo, logrando así entender que los lugares del patrimonio cultural juegan papeles importantes en las políticas de la representación de la identidad cultural, de clase y condición étnica.

Las políticas culturales como posturas de representación de identidades administran estos lugares, es decir, al patrimonio mismo. Smith introduce la idea de pa-

trimonio disonante generada por Ashworth y Tunbridge (citado en Smith, 2010: 80). La disonancia del patrimonio reposa en la idea del patrimonio moderno que es creado por la interpretación. Esto incluye no solo lo que es interpretado sino el cómo es interpretado y por quienes. Los interpretadores del patrimonio crean mensajes sobre el valor y significados de lugares específicos del patrimonio y del pasado que buscan representar. Estos mensajes no siempre generan consenso y por ello causan disonancia, como en el caso de Coatlinchán. Por lo tanto, todo patrimonio es patrimonio de alguien. Para Smith, el patrimonio es valuado y entendido de manera diferente por diferentes personas, grupos o comunidades. Por lo tanto, el patrimonio cultural es una mentalidad o discurso en el cual ciertas realidades e ideas del “ser” son constituidas, practicadas, impugnadas, negociadas y reelaboradas (Smith, 2010).

Esta idea de patrimonio ratifica la noción de patrimonialismo ya explorada por Vázquez (2003). Este proceso ha sido de-construido por Vázquez quien retoma de Weber la noción constitutiva de patrimonialismo. El origen del patrimonialismo expuesto por Vázquez es más antiguo que la noción moderna de patrimonio cultural. El patrimonialismo es una transferencia de la noción del *patrimonium principis* o patrimonio del príncipe a la esfera pública, que deviene de “la idea de propiedad en manos de una corporación, como podrían ser el papado, la Corona y, por fin, el Estado-nación” (ibídem: 124). Así, el patrimonialismo que vemos reflejado en el caso de Coatlinchán es una manifestación política del soberano que administra lo público como si se tratase de su propiedad. Vázquez advierte que este patrimonialismo puede rastreado:

[...] en actos tales como las “declaratorias de zonas arqueológicas” creadas por decreto presidencial, en los usos simbólicos intencionales de los vestigios antiguos en exposiciones inter-

nacionales y en los museos, o el financiamiento a discreción de proyectos arqueológicos de gran intensidad (ibídem: 125).

En este punto puedo afirmar que es en el quehacer de las instituciones, de los gestores e incluso en el de los antropólogos, que el patrimonio adquiere una definición distinta a la planteada por el mismo Bonfil o la propia antropología en general y que data desde la antigüedad. El caso del Museo del Acero Horno 3 ha sido esclarecedor, debido a que muestra otra cara de lo que ahora se ha comenzado a entender como patrimonio.

A la luz de estos ejemplos del patrimonialismo presidencialista y del patrimonialismo de élite es posible entender que el patrimonio no es algo dado y que dista mucho de los elementos propuestos por Bonfil. Sino que el patrimonio, incluido el inmaterial, es parte de un proceso en el que se solidifican aspectos de las culturas en aquello que perciben como lo representativo de su identidad y que son sujetos a este régimen de propiedad.

Considero que el patrimonio tiende a “fijarse” a través de imágenes o materialidades, lo que complica la noción misma de patrimonio material o inmaterial, así como la propia noción de elementos de Bonfil. Es decir, de pasar solo a ser la arqueología entendemos ahora que todo puede ser patrimonializable y por lo tanto sujeto al patrimonialismo, incluso la cultura. Esta distinción que se hace del patrimonio entre material e inmaterial es difícil de inicio, genera problemas de conceptualización referentes a entender, de a una vez por todas, que es el patrimonio. En las distintas definiciones operantes del patrimonio, desde las cuales se generan acciones institucionales, se ha incluido la noción de elementos culturales propuesta por Bonfil (1991), hecho que invita al conflicto y al ejercicio de poder.

Una visión crítica del patrimonio posibilitaría entender que el ejercicio de poder no solo es del Estado hacia

la diversidad étnica, sino a las propias diferencias regionales. Este problema, ya antes señalado por Rosas Mantecón (2011), es muchísimo más profundo. La concepción de elementos culturales en función del término de patrimonio cultural que opera el Estado imposibilita entender que el patrimonio no es algo que “se lleva a cuestras”, sino que la misma noción de elementos es la que nos remite a la cultura misma. Esta reflexión complejiza la situación. De ser solo “algo”, pasa a ser el “todo” y en consecuencia nada. Es decir, ¿todos los aspectos de una cultura son rescatables, restaurables, difundibles?, ¿todos los aspectos de una cultura deben ser rescatables, restaurables y difundibles?, ¿una cultura puede serlo?, ¿una cultura debe serlo?

Para responder estas preguntas es necesario entender que la propia noción del patrimonio tiene un pecado original que lo obliga a ser constituido como una posesión para ser rescatable, restaurable o difundible y tal vez, incluso, reconocible, deseable y usable. Es en este punto que salta a relucir la cuestión primordial: ¿quién debe poseerlo?, ¿cómo? y ¿para qué?

En esta noción propia del quehacer del patrimonio, dejamos de lado que la cultura es dinámica y sigue sus propias reglas, dependiendo del tiempo y el espacio. Vázquez (1979) exponen la diada peligrosa –surgida a raíz de los grandes cambios sociales, económicos, políticos y culturales que trajo consigo la irrupción del capitalismo– y que ha sido utilizada en el discurso indigenista mexicano, el riesgo y el rescate. Esta idea acompaña la aparición de las ciencias etnológicas del siglo XIX y por supuesto, la aparición de los grandes depositarios de objetos, que llamamos museos (Glenn, 2002). Vázquez ha hecho ya una deconstrucción del propio término patrimonio para poder explicar la acción patrimonialista de los estados nacionales, sobre todo el caso mexicano (2003). Nacido en el derecho romano, patrimonio nos remite a la idea de herencia que los

padres dejan a sus descendientes –el *patrimonium principis*–. Es así como la noción de propiedad y patrimonio no pueden desligarse culturalmente. Esta noción se ha hecho más compleja al momento de incluir la cultura y transformarse en la noción moderna de patrimonio cultural.

El problema que constantemente aparece para poder hablar sobre la relación entre patrimonio y poder es que se piensa que el patrimonio es un bien común, por lo tanto, nadie puede ejercer poder con ello. Pero como hemos analizado, se puede ejercer presión inclusive al grado de utilizar la fuerza del ejército, como en el caso de Coatlínchán o de ser el orientador de las representaciones colectivas y la cultura pública en el caso de Monterrey. Se piensa que el patrimonio debe ser conservado, difundido y rescatado por antonomasia. Sin pensar siquiera en que puede ser la arena de conflictos, no solo entre el Estado y los habitantes de San Miguel Coatlínchán, sino un instrumento para el ejercicio del poder como en el caso de Monterrey.

La administración de bienes en Monterrey representa una de las consecuencias inesperadas del proceso de descentralización del Estado mexicano y del neoliberalismo. Contrario a lo esperado por el contexto globalizado, encontramos una situación similar a la que Vázquez describe como el anticuarismo (2003). La propiedad de estos bienes es parte de una concepción individualista anticuarista de posesión en donde el Estado se concibe a sí mismo como soberano, es decir se imagina a sí mismo como homogéneo. Esta noción deriva en un manejo de la identidad homogénea en donde se amalgama el pasado prehispánico, la historia colonial y el presente indígena.

Según Laurajane Smith (2010), la tendencia de los estados nacionales apoyada por la Revolución Industrial funde en un solo discurso la identidad y la raza en la sociedad europea del siglo XIX, cuando antes la pertenencia territorial era la base identitaria. En consecuencia, la Revolu-

ción Industrial disoció el sentido de identidad con base en el territorio y alteró el sentido europeo de la conciencia histórica; con ello las ideas existentes sobre el territorio soberano del Estado cambiaron; por lo tanto los Estados-nación y el nacionalismo desarrollaron una meta-narrativa para brindar a la población un sentido de identidad territorial y legitimar su formación que tiene como su principal componente la forma de propiedad que es el patrimonio cultural. Es por ello prudente entender que nacionalismo implica ideología. En el caso mexicano, la ideología propuesta fue enaltecimiento de la composición étnica de la población como descendiente del indígena del pasado (patrimonio arqueológico) y el contacto español (patrimonio histórico) en el mestizaje y la propuesta indigenista de incorporación. En el caso de Monterrey facilitar el tránsito de una economía industrial a una del conocimiento.

La nación es la forma de Estado característica de la era moderna. Según Ignacio Rodríguez (1996), el Estado nacional necesita, en gran medida, la creación de un aparato ideológico que lo legitime y perdure, siguiendo la línea de la Europa moderna cohesionando los conceptos de identidad, historia y territorio. El principal objetivo fue entonces expresar por medio de la valoración de los grandes monumentos aquello que debe ser protegido, administrado como una representación física de la identidad nacional y así formar el Estado-nación. Así también vemos en la actualidad –sin importar sea tangible o intangible– como esa forma de propiedad se usa para fines turísticos; tal es la recién creada Secretaría de Cultura. La responsabilidad del Estado, para con el patrimonio cultural, es la de propagar en él valores que encontraron sinergia en el movimiento de la educación liberal que formó la responsabilidad moral de educar a las masas en valores cívicos y nacionales. Vemos en el Estado el mismo comportamiento de la élite cultural en Monterrey. Ello nos habla de una constitución de ori-

gen del patrimonio. Más allá de entenderlo como una forma de propiedad, es necesario pensar ¿por qué es una forma de propiedad? Esa respuesta es compleja y aún inacabada. Dado que solo hemos llegado a la idea de que el patrimonio cultural es una forma de propiedad, aún desconocemos las posibles implicaciones que pueda tener con otros aspectos económicos, políticos, sociales y culturales, inclusive antes de administración moderna en manos del Estado-nación con fines de gobernabilidad o ahora de difusión turística.

### **A modo de conclusión**

El patrimonio es parte de un proceso que permite entender que la identidad va más allá de sitios o monumentos. De acuerdo con Smith “es algo que activa y continuamente es recreado y negociado, de la manera en la que las personas, comunidades e instituciones reinterpretan, recuerdan y replantean el significado del pasado en términos de las necesidades sociales, culturales y políticas del presente” (2010: 83). Ello propone que los significados culturales que se promueven en el patrimonio sean creados a través de las aspiraciones y deseos del presente, legitimados a través de la “creación y recreación del sentido de anclaje en el pasado” (ibídem: 83). No se trata solo de que se muestre una versión de la identidad sino de una invención que atiende necesidades presentes buscando siempre la legitimación en el pasado o en el ingenio humano y es en “sí mismo cambio y continuidad; es una mentalidad o discurso en el cual ciertas realidades e ideas del ser son constituidas, practicadas, disputadas, negociadas y finalmente rehechas” (Smith, 2010: 83). El proceso es el río y su cauce, una práctica que permite el dinamismo social y que es necesario entenderla en la actualidad. El caso de Monterrey y Coatlínchán son ejemplos perfectos de la naturaleza del patrimonio, siem-

pre inserto en espacios de conflicto, siendo en sí mismo una materialización de la condición humana con la que se puede negociar, imponer, resistir y que se apoya de estrategias estéticas para su efectividad.

## **Fuentes de consulta**

### **Institucionales**

INEGI (2009). Las mil empresas más grandes. *Censos económicos*.

### **Bibliográficas**

- ARBOLEYDA, R. y Vázquez, L. (1979). En torno a la crisis de la antropología nacional y su recuperación. México. Cuadernos de los Centros Regionales-SEP-INAH.
- ARIZPE, L. (2009). *El patrimonio cultural inmaterial de México. Ritos y festividades*. México: Conaculta-UNAM-Miguel Ángel Porrúa-Cámara de Diputados LX Legislatura.
- BAUMAN, Z. (2011). *Culture in a Liquid Modern World*. Polity-National Audiovisual.
- BAUMAN, Z. (2002). *La cultura como praxis*. Institute-European Culture Congress, Cambridge, UK. España: Paidós.
- BONFIL, G. (1991). *Pensar nuestra cultura*. México: Alianza Editorial.
- BONFIL, G. (1988). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Anuario Antropológico*, 86, 13-53.
- CERUTTI, M. (2000). *Propietarios, empresarios y empresas en el norte de México*. México: Siglo XXI.
- GARCÍA, R. (2008). *Ser ranchero, católico y fronterizo. La construcción de identidades en el sur de Nuevo León durante la primera mitad del siglo XIX*. México: ENAH Chihuahua-INAH-Conacyt.

- GLENN, H. (2002). *Objects of Culture. Ethnology and ethnographic museums in Imperial Germany*. EU: The University of North Carolina Press.
- MORENO, R. (2012). *Monterrey, ciudad internacional del conocimiento: la construcción de una representación del espacio* [mecanoescrito de tesis de doctorado, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla].
- RODRÍGUEZ, J. (2009). *Nosotros somos ahora los verdaderos españoles: la transición de la Nueva España de un reino de la Monarquía Española a la República Federal Mexicana, 1808-1824*. México: El Colegio de Michoacán-Instituto Mora, vol. I.
- RODRÍGUEZ, I. (1996). Recursos ideológicos del estado mexicano: el caso de la arqueología. En Mechthild Rutsh (comp.), *La historia de la antropología en México*. Fuentes y transmisión (83-103). México: Plaza y Valdés-Instituto Nacional Indigenista-Universidad Iberoamericana.
- ROSAS, A. (2011). Las disputas por el patrimonio. Transformaciones analíticas y contextuales de la problemática patrimonial en México. En N. García Canclini (coord.), *La antropología urbana en México* (60-95). México: Fondo de Cultura Económica-Conaculta-UAM.
- ROZENTAL, S. (2011). La creación del patrimonio en Coatlínchan: ausencia de piedra, presencia de Tláloc. En P. Escalante Gonzalbo (coord.). *La idea de nuestro patrimonio histórico y cultural* (tomo II, 341-361). México: Conaculta.
- SMITH, L. (2010). *Uses of heritage*. Nueva York: Routledge Taylor & Francis Group.
- VÁZQUEZ, L. (2003). *El Leviatán arqueológico. Antropología de una tradición científica en México*. México: CIESAS-Miguel Ángel Porrúa.

## **Entrevistas**

Ingeniero Luis López director del Museo del Acero Horno 3 entrevistado por Erika P. Terrazas Ríos el 7 de agosto del 2013.

## El Sopa, un espacio de aprendizajes en comunidad

SAHABH WALID SBEINATI

JUAN JOSÉ PULIDO ROYO

El Sopa<sup>14</sup> es un congreso, un espacio de encuentros y reencontrados, un lugar donde se discute, construye y comparte conocimiento; pero también, una herramienta, una forma de entender los compromisos y los afectos. Errante, pero con raíces, efímero y en constante cambio se ha convertido en un espacio sin complejos, donde todas las comunidades se enfrentan a la complicada tarea de entenderse y generar, desde los conflictos, una nueva forma de relacionarnos con todo aquello que significa y puede llegar a significar el patrimonio.

Así, el Sopa nace en 2013 como un formato de retornos a la comunidad dentro del proyecto Cinetínere: Cine Itinerante por la Recuperación Social del Patrimonio en el Medio Rural (ver figura 1). Proceso que trabajaba con diferentes comunidades para evaluar los impactos de distintos territorios rurales de España y sus habitantes en la gestión del patrimonio cultural (Walid y Pulido, 2018: 50; Walid, Irouléguy, Marino et al., 2016: 364-365; Pulido y Walid 2014: 29-61). Esa necesidad de devolver a las comunidades fue desarrollándose bajo el compromiso de introducir en los proyectos sistemas de gobernanza comunitarios, es decir, en el que todas las personas participantes pudieran formar parte de todos esos procesos y establecer espacios donde reunir a las agentes y mediadoras que estaban introduciendo la participación de las comunidades en los proce-

---

<sup>14</sup> Sopa es el acrónimo de Socialización del Patrimonio, sin embargo, ya está identificado como el Congreso Internacional sobre Educación y Socialización del Patrimonio en el Medio Rural, el cual, desde sus inicios, ha sido un encuentro dialógico entre agentes culturales, educativos y la comunidad para dar a conocer las posibilidades del trabajo común a favor de una gestión participativa del patrimonio cultural rural. [N. del E.].

sos de patrimonialización y generación de conocimiento e incorporar diferentes miradas y sensibilidades.



Figura 1. Mesa de trabajo con agentes sociales y culturales en Oia (Galicia, España). Proyecto Cinetínere.

Desde los inicios del congreso, las comunidades participantes pusieron como eje transversal todos los discursos de la educación patrimonial, la visibilización de prácticas educativas “no convencionales” (ver figuras 2 y 3), convirtiendo al Sopa en un marco en donde abrir puertas y ventanas, airear las aulas y poner en valor prácticas de educación patrimonial que, generalmente, se sitúan en los márgenes. Así, desde la perspectiva de que la educación sucede, en el Sopa siempre han apostado por abordar esta práctica desde la acción-participación, integrando la investigación desde el hacer, una práctica que nos reafirmase como comunidad crítica, comprometida y libre de compartir un código abierto que facilitara la réplica de prácticas y herramientas.



Figura 2. Taller Arqueoflow. Cuento colaborativo sobre el patrimonio arqueológico de la localidad con niñas y niños del Colegio Los Arcos. Sopa 13 Malpartida de Cáceres (Extremadura, España).

En este camino no han sido suficientes los espacios de reflexión, y los tiempos se han ido amoldando con dificultades a las necesidades que se generan de recapacitar sobre qué estamos creando como comunidad. Pese a esto, la incorporación de esas reflexiones se ha convertido en un condimento fundamental de nuestra “sopa”, lo que nos ha permitido ir estableciendo determinados cimientos, sin que ello nos comprometiese a construir desde la destrucción razonada de los mismos. La incorporación de las comunidades en los procesos de creación de conocimiento patrimonial nos llevó a reinterpretar a qué nos referíamos cuando hablamos de comunidades y de patrimonio (ver figura 4). Para nosotras, las comunidades eran grupos de personas con los mismos objetivos y necesidades. Son y somos, grupos dinámicos que se definen en un momento concreto y un contexto determinado, y que deben ser entendidos por su relación con el territorio y su forma de organizarse. Por otra parte, entendemos el patrimonio cultural como parte de los bienes comunes, tangibles, intangibles y relaciona-

les, que forman parte de la economía del conocimiento comunitario y que deben o pueden ser gestionados dentro de los parámetros de la economía del don (Lafuente, 2008: 63) y la participación interesada.



Figura 3. Conversatorio sobre los pueblos de colonización de Extremadura con la comunidad local de Docenario durante el Sopa 16, Zalamea de La Serena (Extremadura, España).

Estas prácticas del compartir y del construir colectivamente están siendo incorporadas por la comunidad científica y de la gestión cultural en diferente grado, y hemos podido diferenciarlas en tres grandes bloques, en algunos casos interconectados:

1. Las políticas de generación de nuevos públicos.
2. La incorporación de la comunidad desde la práctica.
3. La gestión comunitaria.

En relación con la búsqueda de nuevos públicos, las políticas culturales están trabajando sobre esas estrategias con el fin de producir una “democratización de la cultura” –cultura para todos– configurándose nuevos discursos en los que los productores deben incorporar nuevos consumidores, sin que tenga que intervenir la comunidad en la práctica de esos proyectos. En la mayoría de los casos, encontramos que esto se plasma en una participación de la comunidad sobre un producto cultural concreto, que se presenta en bien de la sociedad, aunque esa sociedad, como hemos observado anteriormente, no es integrada en la creación del discurso ni en el posterior diálogo. Se trata de un público que ni siquiera espera poder entrar en esos procesos, con lo cual al final termina comportándose tal y como se les presenta, como público (Maceira, 2007: 40). Y no público como ente genérico, sino muchas veces como ente numérico o cuantificable que sirve para evaluar la rentabilidad de los proyectos culturales, los espacios musealizados o las supuestas políticas participativas, muy de moda en estos momentos de cambio, por parte de las administraciones. Lo mismo sucede con las estrategias y políticas educativas vinculadas a este ámbito de la cultura y/o el patrimonio. Nuevos públicos, nuevos grupos de interés pasivos, espectadores de lo que hacen los investigadores y artistas, o “absorbedores” y “memorizadores” del conocimiento generado desde la educación clásica.

Un paso más sería el caso de los proyectos en los que se cuenta con una participación, más o menos activa, de las comunidades. Aquí podríamos considerar desde la incorporación de partidas económicas para la difusión (libros, documentales, jornadas de puertas abiertas ...) hasta la incorporación de “participantes” en determinadas fases de los proyectos, generalmente en la recogida de datos (barbechos de conocimiento) o en la elaboración de dispositivos de difusión, en los que hay una cierta incorporación

de la comunidad como prosumidores (que producen y consumen) de la creación.

Y en último caso, tendríamos los proyectos de gestión comunitaria en los que los promotores y ejecutores se componen por distintos agentes que forman parte de diferentes comunidades (científica, afectados, aficionados, activistas), que conforman una nueva comunidad con el objetivo de llevar a cabo una determinada práctica.



Figura 4. Ponencia en la localidad de Canicab de la colectiva Las Hijas del Rap, dentro del Seminario Mujer Rural y Memorias Comunes. Sopa 17, Mérida + Canicab (Yucatán, México).

Teniendo en cuenta estos enfoques, empezamos por analizar distintos términos o conceptos relacionados con ese binomio sociedad-patrimonio que definen o tratan de definir el mayor o menor grado de integración, asimilación o apropiación de los discursos científicos/educativos por parte de comunidades que, hasta el momento, en muchos casos, como acabamos de mencionar, solo eran meras espectadoras. Cuando hablamos de difundir, la gran ma-

yoría de nosotras sabemos que nos referimos a mostrar los resultados de nuestros proyectos y reflexiones a nuestras iguales como investigadoras, o por lo menos a personas que tienen un conocimiento básico sobre nuestra disciplina. Del mismo modo, cuando hablamos de divulgar sabemos perfectamente que nos referimos a adaptar ese conocimiento académico o científico generado a un lenguaje asimilable por la totalidad –o a gran parte– de la comunidad, sea cual sea la vía de comunicación o el formato, para la comunidad.

Partiendo de esta situación, podemos ver como en España el Plan Nacional de Educación y Patrimonio deja claro en sus objetivos que se trata de una herramienta eficaz en el ejercicio del derecho fundamental de acceso a la cultura y del respeto a la diversidad cultural. Por su puesto que es necesario el acceso a la cultura y es incuestionable el respeto por la diversidad cultural, pero debemos preguntarnos si, como sucede con otros ámbitos de la cultura, debemos sucumbir nuevamente al discurso de la “democratización cultural” (que tiene su propio universo indestructible e indiscutible al contar con todos los recursos burocráticos, políticos y económicos) o apostar, más bien, por una coyuntura de “democracia cultural”, y por tanto, un fluir colectivo, no direccionado, horizontal y distribuido que naciera desde la sociedad civil en contra de prácticas hegemónicas que estipulan ¿qué es, ¿cuándo es y cómo se gestiona el patrimonio cultural?, o en este caso ¿qué se enseña, cómo se enseña, quién enseña y a quién se enseña el patrimonio cultural?



Figura 5. Exposición de proyectos medioambientales para propiciar una comunidad más sostenible. Escuela Lo Narváez. Sopa 18, Olmué (Región de Valparaíso, Chile).

En un estudio más o menos reciente de la OEPE (Observatorio de Educación Patrimonial en España), además de otros datos muy interesantes, indica la tendencia a una cierta “hiperactividad” de la educación patrimonial, a proyectos inmediatos en el corto plazo, sin mucha reflexión antes, durante y después de los diseños e implementaciones (Fontal, 2016: 428). Por eso es imprescindible, cuando hablamos de educación cultural o patrimonial, ir más allá del estudio de un período histórico concreto, de una obra artística o la visita puntual a un museo o a un elemento patrimonial para reforzar ese conocimiento.

Así, teniendo en cuenta la jerarquización expuesta sobre los modelos de participación, nos preguntamos ¿cómo se visibiliza a las comunidades?

En el caso de la búsqueda de nuevos públicos, parece claro que la barrera entre los que producen –sabios,

cultura en mayúsculas– y los que consumen –legos– no solo es manifiesta, sino que incluso puede llegar a ampliarse, presentándose solo ligeras fracturas si tenemos en cuenta el aumento de nuevos receptores culturales. Así, romper los muros entre los que saben y los que miran –públicos– e incorporar esas miradas, no solo es un proceso de retornos de las ciencias a la comunidad sino más bien una apertura a prácticas que nos hagan crecer como sociedades rompiendo esa “universalidad del conocimiento” que conlleva la unidireccionalidad y la jerarquización de la construcción de los saberes.

La incorporación de la ciudadanía a las prácticas científicas y culturales se ha constituido como el primer paso para romper esas fronteras. La participación se ha institucionalizado, aunque de forma desigual, en los proyectos relacionados con el patrimonio cultural. De una parte, esta incorporación de la ciudadanía ha supuesto la generación de ciertos espacios de creación colectiva antes invisibilizados; y, por otro lado, ha provocado la introducción en las prácticas científicas de nuevos parámetros de reflexión sobre los sujetos y los objetos de sus prácticas. No obstante, estamos ante procesos en los que los objetivos van de la mano de los creadores y las comunidades son participantes de los mismos. En muchos casos, los intereses se solapan estableciéndose estrategias de gestión sobre los mismos intereses o conflictos, pero en otros casos estamos ante proyectos impuestos que instan a la participación desinteresada.



Figura 6. Clínica del asado, impartida por miembros de la comunidad. Agrupación Criolla de Benito Juárez. Sopa 15, Benito Juárez (Provincia de Buenos Aires, Argentina).

Sumado a lo anterior, hay dos aspectos que queríamos introducir en estas reflexiones. Por un lado, la falta de formación de los profesionales de la ciencia o la gestión en prácticas de participación ciudadana, y, por otro lado, los conflictos que se generan con la incorporación del voluntariado. En el primero, no nos referimos a una formación reglada y teórica exclusivamente, sino a la formación desde la práctica en la escucha y la participación en el hacer de las comunidades, además de entender que los procesos de participación son también de aprendizaje y por tanto deben incorporar cierto grado de incertidumbre y de flexibilidad que permita el fluir, pero que no deje de lado los objetivos propuestos. Y en el segundo caso, creemos que, por un lado, debemos entender que la participación interesada conlleva no definir a los participantes como voluntarios; y, por otro lado, que es necesaria la incorporación de mediadores que sirvan de nexo a los diferentes intereses de los miembros de la comunidad.

Dentro de los proyectos de gestión comunitaria también podemos observar diferentes metodologías o prácticas, más o menos abiertas, en su organización, gestión de retornos y comunicación o difusión. En el caso de estructuras comunitarias menos abiertas, la comunidad tiene voz, pero difícilmente tendrá visibilidad o repercusión en el resto de comunidades. Esto no tiene por qué ser un defecto, ya que no siempre dentro de los objetivos de este tipo de proyectos está el ser visibles o replicables. Esta invisibilidad no se da solo en este tipo de proyectos ya que en muchos casos los proyectos comunitarios en abierto no tienen fácil su incorporación a los canales que posibilitan sumar sus voces. Esto se debe a varios factores que no solo tienen que ver con la falta de formación o especialización del colectivo en metodologías y estrategias de comunicación, sino que también influyen esos muros de los que antes hablábamos, que desacreditan o disminuyen el impacto de estos procesos en sus prácticas de creación de conocimiento. Así, en muchos casos, están sufriendo un proceso de institucionalización excluyente en la que los “sabios” están participando en la reapropiación de los discursos comunitarios vaciándolos de sentido al no trasladar esas metodologías a sus prácticas.



**Figura 7.** Taller La Comida como Resistencia, dentro del Seminario Mujer Rural y Memorias Comunes. Sopa 17, Mérida + Canicab (Yucatán, México).

En el caso de proyectos de patrimonialización ciudadana (Criado-Boado y Barreiro, 2013: 6-11) o de prácticas de patrimonio cultural expandido (Pulido y Walid, 2014: 33), de las que hablaremos más adelante, nos encontramos desde hace unos años con lo que se ha llamado “cambio de paradigma de las ciencias sociales” (Criado-Boado, 2016: 81; Comendador, 2015: 36), que supone la introducción de diferentes dinámicas de socialización, como las que surgen desde la arqueología pública (Almansa, 2013). Este cambio evidencia unas prácticas culturales estancadas o fosilizadas (Ariño, 2012: 220) que evolucionan y crean espacios en los que los bienes y memorias comunes introducen elementos de resignificación en el patrimonio cultural (Walid y Pulido, 2018: 51-52), así como nuevas formas de hacer o de organizarse. Un cambio que se presenta como lento si miramos cómo las comunidades de aprendizaje están evolucionando.

nadas, prototipando formas de organizarse, incorporando nuevos lenguajes y generando procesos creativos abiertos. El movimiento hacker, la organización de las comunidades de amateurs, de afectados, la creación de redes, de laboratorios, donde se cocina en beta y se producen prototipos, la punk science, la ciencia de guerrilla, la rebelión de los silenciados están rompiendo las fronteras de la contracultura y del estado del bienestar, visibilizando procesos de cocreación que en el caso de las prácticas de patrimonialización comunitaria se organizan teniendo en cuenta los tiempos, los afectos, la confianza y el respeto por lo colectivo y lo compartido.



Figura 8. Ponencia.

Sin querer con esto desmerecer toda una trayectoria de años y años en el estudio de la educación patrimonial en España, sí que vemos necesaria una reflexión sobre el papel que como gestoras, educadoras o mediadoras esta-

mos teniendo en construir un modelo educativo equitativo, democrático y en el que toda la comunidad sea protagonista. Tenemos que tener claros los objetivos que queremos cumplir con esa educación cultural. Debemos decidir si queremos que la comunidad, por ejemplo en el ámbito escolar, adquiera unos conocimientos obligatorios para conseguir unos logros que posibiliten su capacitación en esos temas (como podría darse en otras disciplinas como la lengua, las matemáticas, las artes), y después, dependiendo del interés, esos conocimientos se asimilen o se olviden o apostamos por un trabajo para toda la comunidad desde el conocimiento de lo territorial, contribuyendo al desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad de selección, la construcción de la identidad y la identificación de valores (Castro y López, 2017: 57).

Teniendo en cuenta la dificultad que supone llevar a cabo este tipo de estrategias a nivel global porque, lo queramos o no, siempre vamos a estar supeditadas a los cambios constantes en las políticas públicas o, en este caso, culturales y educativas de los distintos países y territorios, precisamos de la implicación de aquellas instituciones que, desde su posición de poder, apuesten por el cambio de coyuntura. Y si esto no fuera posible, por lo menos desde el punto de vista de los agentes culturales y educativos, independientemente de que sus funciones y competencias estén asociadas al papel que se les otorgue desde las políticas públicas, su protagonismo en este contexto puede depender de su propia iniciativa social (Garrido y Hernández, 2014: 65).



Figura 9. Apoyo desde la Comunidad Sopa a las comunidades en lucha contra proyectos de afección a la Reserva de la Biosfera de La Campana. Sopa 18, Olmué (Región de Valparaíso, Chile).

Desde nuestra voluntad del “querer aprender” / “querer enseñar” como miembros de una comunidad, consideramos que es necesario establecer una serie de líneas de actuación que engloben todas las necesidades, todas las herramientas, todos los actores y todas las variantes que dificulten o enriquezcan los distintos procesos de aprendizaje o de generación de conocimiento desde múltiples puntos de vista. Tomando como punto de partida el estudio del sociólogo Imanol Zubero (2012: 23), en el que establece la acción social como el último estadio de un proceso que se compone de cuatro momentos consecutivos y firmemente interrelacionados (saber, querer, poder y hacer), nosotras hemos adaptado esos estadios a las distintas “disciplinas” relacionadas con el patrimonio y la comunidad y así poder desarrollar estrategias de socialización (Pulido, 2015: 71-73).

Así, saber haría referencia al conocimiento adquirido a través de las distintas formas de transmitir el conocimiento vinculado al patrimonio: la divulgación o la didáctica, a través de infinidad de herramientas y propuestas (publicaciones, talleres, charlas, exposiciones, recreaciones, etcétera), y todo ello tanto desde el conocimiento científico/académico o la educación formal, como desde el conocimiento aportado por la memoria comunitaria y las prácticas amateurs. Definir un proceso participativo o comunitario será viable cuando el discurso se genere entre todas y con la voluntad de todas, como veremos a continuación.

Una vez cumplida esa primera fase, es importante el querer. Ningún proceso de apropiación o gestión comunitaria sobre el patrimonio es viable si no existe una voluntad por parte de todos los agentes de trabajar en esa dirección. En este sentido, nos llama la atención cuando se habla que el patrimonio es de todas, que hay que mantener las tradiciones, la cultura, la memoria de un pueblo o un territorio. Pero esa afirmación pierde toda la fuerza cuando dejamos que ese trabajo quede en manos de entes superiores que evidentemente lo gestionarán a su modo, según sus tiempos y sus intereses (políticos, económicos o estratégicos), intereses que no siempre serán compatibles con los de las comunidades (Pulido y Walid, 2019: 113-114). En este contexto es interesante la afirmación que hace el filósofo francés Pierre Dardot:

[...] todo común instituido (recurso natural, conocimientos, lugar cultural, etc.) es un bien, pero ningún bien es por sí mismo común. Un común no es una <cosa>, aun cuando sea relativo a una cosa, sino el lazo vivo entre una cosa, un objeto o un lugar y la actividad del colectivo que se hace cargo de ella, la mantiene y la cuida (Dardot y Laval, 2015, s/p)

*Poder* es la tercera fase del proceso, con todas las problemáticas que impiden o dificultan el desarrollo de acciones comunitarias. Ahí entrarían los condicionantes económicos, políticos y legales, además de lo indicado en el punto anterior, las voluntades y los compromisos tanto de las comunidades como de las distintas administraciones y órganos externos de gestión. Pero también con los condicionantes educativos: incidir en la visibilización de aspectos culturales o patrimoniales genéricos o del patrimonio más “mercantizable”, y/o en la invisibilización de los patrimonios y las memorias locales, sobre todo en el ámbito rural, potencia una sensación de inferioridad y de desapego a una cultura que no merece ser recuperada, defendida o merecedora de procesos más amplios que desde lo local.

Y, finalmente, el *hacer*, que no es otra cosa que diagnosticar, planificar, convocar y actuar. En este último estadio también son imprescindibles los procesos de aprendizaje, no los relacionados puramente con el patrimonio o la cultura en general, pero sí con metodologías y herramientas para definir los patrimonios y memorias en los que queremos trabajar desde la gestión comunitaria o solucionar posibles conflictos existentes respecto a ese ámbito. Una de las metodologías más completas para la reivindicación de producir nuevos modos de gestión para la protección del patrimonio cultural y del espacio público como lugar en el que experimentarlos entre todos, es el BIComún (ver figura 10) (ideado desde el colectivo galaicomexicano, Niquelarte) una herramienta con la que definir espacios de encuentro y fricción entre lo propúblico y lo procomún (Vázquez, 2017: 73).



Figura 10. Taller BIComún, Sopa 15, Benito Juárez (Provincia de Buenos Aires, Argentina).

Retomando nuestro ámbito de trabajo (ver figura 11), el Sopa se define como un espacio de aprendizajes en construcción. Es, en sí mismo, un evento único del que se debe participar para poder entenderlo. Pese a que cuenta con algunas estructuras cerradas que facilitan la aproximación y participación de algunos agentes más cómodos en este tipo de formatos, es un proceso que no solamente va haciéndose de forma colaborativa, sino que se adapta y reconforma sin complejos hasta el momento de despedirse para reencontrarse en el próximo territorio. Con ello se ha podido crear una comunidad abierta, con diferentes grados de compromiso, participación y mediación, que transita en la membrana permeable que conforma nuestros límites de confort, basados principalmente en la empatía, los afectos y la confianza.

El Sopa ha puesto sobre la mesa cómo trabajar desde la gestión y educación patrimonial tradicional, dentro de los discursos dominantes y la incorporación de nuevos

actores sumando a las comunidades en espacios donde antes no estaban. Esto ha supuesto la apuesta por ocupar los espacios públicos y la incorporación de nuevos lenguajes que crean nuevas narrativas mucho más ricas, justas y no homogeneizantes, en las que la sociedad civil no solo actúa como un parapeto de contrapoder, sino que apuesta por la colaboración no jerarquizada y por estrategias decoloniales para la construcción de esas narrativas. Es ahí donde entran conceptos como el patrimonio expandido, que nace desde nuestro acercamiento a la escuela expandida (Díaz y Freire, 2012), convirtiendo la creación de conocimiento patrimonial en un acto colaborativo y compartido. Desde los inicios del Sopa se fueron sumando otras formas de gestión educativa que incorporan diferentes comunidades de aprendizaje no siempre dentro de los marcos tradicionales de la educación (Lafuente y Lara, 2013: 169) y que están luchando por visibilizar los márgenes, las periferias, situando los centros en zona de relación no jerarquizada. Así, nos acercamos a la educación patrimonial desde lo político y lo crítico, y no como estrategia para captar nuevos públicos (ZEMOS98, 2012: 43), entendiendo la educación como derecho y no como privilegio.



**Figura 11.** Presentación de tradiciones populares por parte de las mujeres de la asociación La Paz de la Tercera Edad. Sopa 13 Malpartida de Cáceres (Extremadura, España).

Además de varias estrategias de comunicación –on line y of line– el Sopa cuenta con su propio altavoz, *La Descommunal: Revista Iberoamericana de Patrimonio y Comunidad*.<sup>15</sup> Publicación multidisciplinar que recoge los trabajos presentados en el Sopa, además de otros proyectos que llevan la práctica a la teoría y que incorporan a las comunidades en sus relatos. Como muchas de las decisiones importantes el formato de La Descommunal fue debatido en una de las sesiones del Sopa, en este caso en su edición celebrada en Celanova (Galicia, España), donde se llegó al consenso de que fuera una revista digital y que no estuviera indexada (aunque cuenta con ISSN), y cumplir con el compromiso de no generar más papel, evitar el uso de plásticos y facili-

<sup>15</sup>Puede consultarse en: <https://ladescommunal.org/>

tar su acceso a más personas, y no indexada, ya que si bien la revista quedaba al margen de los indicadores que desde la academia se consideran de calidad, los contenidos podrían abrirse a todas las personas con ganas de compartir sus experiencias y conocimientos, independientemente de la decisión de comités científicos ajenos a la comunidad.



Figura 12. Danza ancestral en la inauguración del Sopa 18, Olmué (Región de Valparaíso, Chile).

El Sopa es un congreso diferente, innovador en formatos y gobernanza, cuyo objetivo principal es educar en lo común, que sitúa en los márgenes territoriales –rural– y que quiere afianzarse como comunidad de aprendizajes; pero como colectiva errante y siguiendo el origen *Underground/Arqueología, Patrimonio & Gente*.<sup>16</sup> El Sopa es un pro-

<sup>16</sup> *Underground&Arqueología Patrimonio & Gente* es una oficina itinerante y abierta de gestión comunitaria del patrimonio cultural que nace en 2009. Desde entonces, trabaja en torno a modelos de patrimonios expandidos, generando estrategias de colaboración para facilitar espacios de creación de nuevos relatos patrimoniales. Como colectiva viajera y permeable, una de sus estrategias

ceso en constante construcción, por lo que, sin estructuras fijas se irá adaptando a lo que su comunidad necesite, desde la escucha y el respeto de los tiempos y los territorios. Ahora, para el 2022 vamos por el X Congreso (link: [www.sopa22santafe.org](http://www.sopa22santafe.org)).

## Fuentes de consulta

### Bibliografía

- ALMANSA, J. (ed.) (2013). *Arqueología pública en España*. Madrid: AHIA, col. de Arqueología pública.
- ARIÑO, A. (2012). La patrimonialización de la cultura y sus paradojas postmodernas. En C. Lisón (dir.) *Antropología: horizontes patrimoniales* (209-227). Valencia: Tirant Humanidades.
- CASTRO, B. y López, R. (2017). ¿Almacenar o construir memoria? La educación patrimonial y el pensamiento crítico. *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, (24), 51-58.
- COMENDADOR, B. (2015). Al otro lado de la universidad: aportaciones a un modelo de humanismo mejorado. *La Descomunal Revista de Patrimonio y Comunidad* (Actas del I Congreso Internacional sobre Educación y Socialización del Patrimonio en el Medio Rural, Sopa 13), II, 31-56.

---

se basa en la colaboración en proyectos comunitarios que abarcan los bienes comunes desde diferentes perspectivas y con una clara vocación rural. Actualmente sus proyectos se expanden por la Península Ibérica y Latinoamérica, especialmente gracias al Sopa [Congreso Internacional de Socialización del Patrimonio en el Medio Rural], un festival para celebrar y compartir diferentes conflictos, procesos de defensa y estrategias de gestión de los comunes. Véase: [www.underground-arqueologia.com](http://www.underground-arqueologia.com)

- CRIADO-BOADO, F. (2016). Rescatar ¿a quién? En M. E. Borsani y P. Quintero (comp.), *Rescate del registro estratigráfico a la sociedad del conocimiento: el patrimonio arqueológico como agente de desarrollo sostenible*, (tomo I, 7-88). Córdoba: UCO Press-Editorial Universidad de Córdoba.
- CRIADO-BOADO F. y Barreiro, D. (2013). El patrimonio era otra cosa. *Estudios Atacameños*, (45), 5-18.
- FERNÁNDEZ-SAVATER, A. (2015). Laval & Dardot: el desafío de la política de lo común es pasar de la representación a la participación. *Pressenza*. [https://www.eldiario.es/interferencias/Laval-Dardot-comun\\_6\\_405319490.html](https://www.eldiario.es/interferencias/Laval-Dardot-comun_6_405319490.html).
- DÍAZ, R. y Freire, J. (eds.) (2012). *Educación expandida*. Barcelona: ZEMOS98.
- FONTAL, O. (2016). Educación patrimonial: retrospectiva y perspectivas para la próxima década. *Estudios Pedagógicos XLII*(2), 415-436.
- GARRIDO, M. C., y Hernández, A. M. (2014). El patrimonio cultural: una propuesta participativa. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 19, 62-75. <https://tejuelo.unex.es/article/view/2565>
- LAFUENTE, A. (2008). Los cuatro entornos de los bienes comunes. En S. Helfrich (comp.), *Genes, bytes y emisiones: bienes comunes y ciudadanía* (63-67). México: Fundación Heinrich Böll.
- LAFUENTE, A. y Lara, T. (2013). Aprendizajes situados y prácticas procomunales. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 6(2), 168-177.
- MACEIRA, L. (2007). Los públicos y lo público. De mitismos, sorderas, y de diálogos sociales en museos y espacios patrimoniales. En I. Arrieta Urtizberea (ed.), *Participación ciudadana, patrimonio cultural y museos: entre la teoría y la praxis* (39-60). Bilbao: Argintalpen Zerbitzua Servicio Editorial.

- PULIDO, J. (2015). La socialización del patrimonio: aclarando conceptos, centrifugando ideas. *La Linde* (4), 65-82.
- PULIDO, J. y Walid, S. (2014). Cinetínere: cine itinerante por la recuperación social del patrimonio cultural en el medio rural. *Tejuelo*, 19, 29-61.
- PULIDO, J. y Walid, S (2019). Los museos como entidades de cohesión y dinamización del patrimonio y la memoria colectiva a través de la gestión comunitaria transfronteriza. *Ebvrobriga*, X, 111-116.
- VÁZQUEZ, A. (2017). *BIComún, herramientas mancomunadas de protección patrimonial. Una experiencia de intervención social en el barrio de Santiago de la ciudad de Mérida, Yucatán* [tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México].
- WALID, S. y Pulido, J. (2014). Socialización del patrimonio, patrimonio expandido y contextualización de la cultura. *Arqueoweb*, (15), 326-334.
- WALID, S. y Pulido, J. (2018). El Congreso Sopa como herramienta de visibilización y co-creación de nuevos procesos patrimonializadores desde la comunidad rural. En A. Galán y D. Pardo San Gil (coords.), *Las profesiones del patrimonio cultural. Competencias, formación y transferencia del conocimiento: reflexiones y retos en el Año Europeo del Patrimonio Cultural 2018* (50-55). Madrid: ACRE; GE-II.C.
- WALID, S., Irouléguy, M. S., Marino, M. L., Vázquez, A. y Pulido, J. (2016). *El Sopa: educación, patrimonio rural y comunidad en un congreso que vuelve de América*. *Revista de Educación Social*, (22), 363-378.
- ZEMOS98 (2012). ¿Vamos tarde? Estamos aquí. En R. Díaz y J. Freire (eds.). *Educación expandida* (39-43). Barcelona: ZEMOS98.
- ZUBERO, I. (2012). Problemas del mundo, movimientos sociales y participación ciudadana. En N. de Alba Fernández, F. F. García Pérez y A. Santisteban Fernán-

dez. *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (vol. I, 19-36). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.



## **Patrimonio cultural escolar**

### **Patrimonio inmaterial escolar: los saberes de docentes, directivos y asesores técnico pedagógicos**

ALFA L. CHACÓN VARGAS, CELIA MONTES AVALOS

#### **Introducción**

La figura de los maestros y maestras en nuestro país se ha ido deteriorando en las últimas décadas, pues de ser una profesión respetada por la sociedad, se ha transformado en una de las más criticadas, quizá por el desempeño de algunos, pero mayormente por desconocimiento de todo lo que implica ser docente: un sinnúmero de funciones y tareas que se han ido sumando a la responsabilidad de esta noble labor. Para ser docente en México es necesario además de contar con la educación básica, el nivel medio superior y una licenciatura en educación, ya sea en preescolar o primaria; si un docente quiere desempeñarse en secundaria debe cursar la Normal Superior.

Durante la preparación profesional, se reciben conocimientos básicos de pedagogía, que van desde las pri-

meras etapas de dicha ciencia y los principales autores que han presentado diversas teorías en torno a la enseñanza y el aprendizaje, así como lo relacionado con las etapas por las que transcurre una persona en sus primeros años de formación.

Al concluir el nivel de licenciatura e iniciar con los primeros años de servicio, se continúa la preparación con la actualización constante que se lleva a cabo a través de algunos cursos impartidos por el mismo sistema educativo, que finalmente y en la mayoría de las ocasiones no son de mucha utilidad para enfrentar los retos que al docente se le presentan en su función frente a grupo, pues son preparados en la mayoría de los casos al vapor y por otros maestros que tuvieron escasa o nula preparación para impartirlos, lo cual se evidencia en el transcurso del mismo y su único propósito es estandarizar la educación a través de una política educativa que dista mucho de las realidades que se viven en las escuelas.

En los últimos años, esto se ha demeritado aún más, pues los cursos ofertados a nivel institucional ahora se presentan en línea y se pierde el contacto personal haciéndolos más fríos y menos eficaces al pretender que se adquiriera una serie de conceptos y habilidades con solo la lectura de textos y la resolución de algunas tareas para acreditarlos.

De los maestros que conforman la comunidad docente, pocos se animan a continuar su preparación después de la licenciatura, si existe algún interesado en aprender un poco más o bien en incrementar unos pesos de más en su salario, existe la opción de estudiar una maestría o un doctorado, ya que “sin papelito no hay pago”, y es necesario certificar lo que se sabe.

A todo esto se le conoce como educación formal, ya que está organizada a través de programas de estudio comunes para todos los interesados con una currícula di-

señada por especialistas que suponen que dichos conocimientos son los elementos que requiere un profesional de la educación, aunque esto resulta insuficiente en la práctica cotidiana, pues al momento de enfrentarse con el reto de atender un grupo, todo lo aprendido en los años que fue estudiante, viene a ser de muy poca utilidad; en la práctica, lo que puede ayudar a los nóveles es el tipo de educación “informal”, esa que se aprende a través de la experiencia y la interacción con otros. Dichos saberes y conocimientos son los que pueden considerarse como patrimonio cultural docente ya que se van heredando de generación en generación a través del trabajo en equipo y del uso de un lenguaje común, entre otros.

## **Qué es el patrimonio cultural docente**

Para un mejor entendimiento de este artículo, vamos a ubicar por principio de cuentas el término “patrimonio cultural”.

La diversidad del patrimonio cultural de un pueblo se puede identificar en tres grandes categorías: patrimonio tangible, intangible y los procesos socioculturales que a continuación se describen brevemente.

El patrimonio cultural tangible se refiere a todas aquellas cosas que podemos tocar, ver o percibir con nuestros sentidos. La segunda categoría corresponde al patrimonio cultural inmaterial o intangible, que se conforma de todas aquellas cosas que no se pueden palpar o percibir físicamente. Y la tercera se identifica como los procesos socioculturales, que se encuentran ligados a los dos patrimonios antes citados (Mancera-Valencia, 2012).

Al respecto, Bonfil Batalla expresa que “en México existen diversos patrimonios culturales, es decir, diversos conjuntos de objetos culturales tangibles e intangibles, que tienen valor y coherencia dentro de sistemas de significa-

ción que son propios de los diferentes grupos sociales que integran la sociedad mexicana y que poseen una cultura distintiva” (Bonfil, 1981: 128). E en este caso, los conocimientos y saberes son un patrimonio intangible, pues se encuentran en cada uno de los docentes y forman parte de sus prácticas cotidianas para desempeñar su función en las diferentes instituciones educativas en que laboran.

En la categoría del patrimonio cultural intangible, se pueden contar estas actividades:

- a) Organización (de la comunidad educativa, docentes, estudiantes, extraescolares, de vigilancia, de fiestas y rituales, etcétera).
- b) Actividades de prestigios y liderazgos (decanos, profesores normalistas y con reconocimiento social, etcétera).
- c) Actividades de lenguajes, símbolos y significados (códigos y símbolos estudiantiles, actividades cívicas culturales, festejos de orden social o comunitario, música, marchas, etcétera)
- d) Construcción de saberes y conocimientos (tanto de docentes profesionistas como de normalistas, producción de conocimientos y saberes propios que se construyen en el tiempo y el espacio del contexto para atender diversos problemas y necesidades que surgen en la actividad docente).
- e) Emotivos: vinculados a la subjetividad del docente y su práctica psico-afectiva en las aulas y que resultan de los procesos de interacción social, gestión escolar o comunitaria.

Por lo tanto, se puede decir que el patrimonio cultural docente pertenece a la actividad señalada con el inciso D, ya que se conforma de los saberes y conocimientos de los docentes, independientemente del nivel (inicial,

preescolar, primaria, secundaria, etcétera) y/o la función en que laboren (frente a grupo, subdirección, dirección, asesor técnico pedagógico, supervisor, etcétera).

De tal manera, podríamos entender como parte de dicho patrimonio las pláticas entre los maestros en las que se comentan las experiencias que han tenido en determinadas situaciones dentro del ámbito laboral, la forma en que han resuelto las problemáticas que la cotidianidad les presenta, desde cómo hacer una planeación funcional, hasta detalles tan específicos como la manera de manejar conflictos de indisciplina de los niños, materiales novedosos o de interés para los alumnos, estrategias de enseñanza e incluso hasta la forma en que se puede abordar a los padres de familia para conseguir su apoyo, ya sea en una actividad o para fortalecer el proceso de enseñanza de los alumnos.

Toda esta información que comparten los maestros entre los pasillos de las escuelas suele tener muchas veces mayor valor que las horas invertidas en investigaciones y tareas realizadas mientras se estudia la carrera, cursos diversos o incluso hasta un posgrado, pues son saberes que se forjan a través de los años y que en la práctica son de gran utilidad. Saberes y conocimientos que no están reconocidos por la educación formal, pero de incalculable valor, pues resuelven muchos de los retos que ninguno de los teóricos estudiados durante la licenciatura habló de ellos, pues vivimos en una sociedad cambiante y aunque existen cosas que permanecen, como las etapas evolutivas del alumno, también hay otras que van cambiando. Por ejemplo, la exposición que hoy tienen los niños hacia la tecnología desde los primeros años de vida hace que se encuentren sobrestimulados y no es fácil que después de ello, les llame la atención un material sencillo que les presenten en su escuela o un simple juego o cancioncita; por lo tanto, el docente se ve forzado a ir más allá para captar su atención y centrarla en el aprendizaje.

## **Relación entre cultura y educación**

Existen diversas maneras en que se puede “curar, reparar y transformar al mundo” (McLaren, 1998: 5). Todo depende del punto de vista en que se observen las cosas, pero uno muy importante y con el que el ámbito educativo se encuentra estrechamente ligado es la cultura; cabe aclarar que este término es polisémico y que “según la concepción que se tenga de la cultura, se derivan implicaciones políticas, pedagógicas y operativas de gran significado para la práctica de la política cultural en general” (Ander-Egg, 2009: 7).

Es decir, este término puede entenderse desde diferentes perspectivas. Por ejemplo, coloquialmente se cree que la cultura comprende pintura, escultura u obras de arte musicales o literarias que son exclusivas para personas que tienen un nivel socioeconómico alto, por ello tienen acceso a este tipo de creaciones.

Por otra parte, existen otras interpretaciones menos elitistas y que comprenden un universo más amplio de ámbitos que la integran, que comprende el quehacer no solo de una clase social, sino de cada grupo social.

Por ejemplo, para Peter McLaren el término cultura se utiliza para significar las formas particulares en las cuales un grupo social vive y da sentido a sus circunstancias y condiciones de vida dadas, además de definir la cultura como un conjunto de prácticas, ideologías y valores a partir de los cuales diferentes grupos otorgan sentido a su mundo (McLaren, 1998: 18).

Por ejemplo, si contextualizamos un poco dicho concepto, podríamos mencionar que en el oeste del estado de Chihuahua existen tres principales culturas: la tarahumara, la menonita y la mestiza, pues cada grupo social tiene estilos de vida muy particulares y distintos a los demás.

Peter McLaren añade que la capacidad de los individuos para expresar su cultura está relacionada con el

poder que ciertos grupos son capaces de ejercer en el orden social. La expresión de los valores y creencias de los individuos que comparten ciertas experiencias históricas es determinada por su poder colectivo en la sociedad (McLaren, 1998: 18).

Por su parte, Guillermo Bonfil Batalla, a través de sus textos, define la cultura desde una visión antropológica, según la cual la cultura es el conjunto de símbolos, valores, actitudes, habilidades, conocimientos, significados, formas de comunicación y de organización sociales y bienes materiales, que hacen posible la vida de una sociedad determinada y le permiten transformarse y reproducirse como tal, de una generación a las siguientes (Bonfil, 2004: 18).

Si partimos de este concepto, podemos reconocer que la actuación del docente en el desarrollo de su función (frente a grupo, directiva, de asesoría o supervisión), está ligada precisamente con su experiencia, con los valores que rigen su vida y que muchos de ellos fueron adquiridos en el seno familiar y han sido transmitidos de generación en generación, así como otros que se adquieren a través de la interacción con los iguales; en este caso con los docentes.

A su vez, el docente es el principal medio para que la cultura que poseen sus alumnos, padres de familia y comunidad en general sea reconocida como tal, valorada y aprovecharla en interacciones entre los alumnos, de tal manera que se pueda dar un intercambio de conocimientos y aprendizajes entre personas de distintos grupos, fomentando de esta manera el aprecio a la diversidad cultural.

Es necesario entonces que los docentes conozcan y se involucren en las culturas de las comunidades donde laboran, independientemente que pertenezcan a ellas o no, para que puedan partir de lo que es familiar para el alumno y poder introducir nuevos conceptos y fomentar nuevos aprendizajes que puedan incorporar a sus vidas.

Cómo se constituyen los saberes en el mundo educativo de docentes, directivos y asesores técnico pedagógicos.

La construcción de saberes entre los docentes se produce de distintas maneras. No existe un camino único que todos tengan que recorrer para lograr adquirir un conocimiento o saber.

Una de las principales fuentes de saber es la que adquirimos a través de nuestra historia de vida, puesto que todas las experiencias vividas desde la niñez, ya sean en el seno familiar, en el contexto escolar o comunitario, aportan elementos distintivos a cada persona, mismos que son la causa de muchos de nuestros actos y decisiones que tomamos en las siguientes etapas de nuestra vida.

Al respecto, Priscilla Carballo explica que “existen experiencias que sólo se conocen viendo y sintiendo con los sujetos, porque hay situaciones humanas que ningún libro puede explicar” (Carballo, 2008: 14). Por lo tanto, todo lo que derive de la experiencia de las personas produce un conocimiento.

En este sentido, el docente que se desempeña como Asesor Técnico Pedagógico puede llegar a otros docentes sólo conociendo su realidad cotidiana en la práctica, estableciendo un contacto directo y dialógico no sólo a través de citas bibliográficas o lecturas que debe reproducir, sino construyendo su propia historia a través de la experiencia compartida.

Otra fuente valiosa para obtener saberes se encuentra en la experiencia de los demás. Luis Villoro expresa que “nuestro saber cotidiano se va construyendo a través del enlace de nuestras propias experiencias con el testimonio de las ajenas” (Villoro, 2008: 216).

De acuerdo con lo que este autor menciona, nuestros saberes se enriquecen con el testimonio de los demás; es decir que no solo aprendemos de lo que nos sucede en lo

personal, sino que también es posible aprender en cabeza ajena, como lo dice un dicho popular, por ejemplo, es posible que una compañera comparta que a través de los años ha descubierto una forma de revisar la tarea optimizando tiempos de clase y esto le puede ser útil a otra maestra novel o con menos experiencia que la primera.

Este tipo de educación informal es la parte medular del presente artículo, ya que los conocimientos que poseen los docentes con mayor antigüedad, independientemente de la función que desempeñen, se convierten en saberes al momento de poderlos compartir con los compañeros de reciente ingreso, así como también aquellos que fueron compartidos por la experiencia de una tercera persona y así sucesivamente.

Los saberes entonces son transferibles, pues “la mayoría de nuestros saberes, en realidad, no han tenido por base nuestra propia experiencia, sino el testimonio de la ajena” (Villoro, 2008: 212).

En México existen funciones para las que hasta hace un año atrás no existía capacitación previa, tal es el caso de los puestos directivos (dirección y subdirección), quienes accedían a dicha función a través de la aprobación de un examen, lo cual no representaba una garantía de que se estaba capacitado para ejercer el puesto.

Por otra parte, referente a la función de asesoría técnico pedagógica, la cual existe desde hace décadas, es una función comodín para otras funciones, pues al no existir cierta claridad de las tareas que debe desempeñar, se le han asignado las que su autoridad inmediata dispone tanto de carácter pedagógico como administrativo, sin ninguna capacitación, solo aquellos consejos o tips que le dan las que ya tienen experiencias o las experiencias propias.

Durante el 2015, con fundamento en los cambios constitucionales y legales que reformaron la educación nacional y la operación del sistema educativo y conforme a

la Ley General del Servicio Profesional Docente, se llevó a cabo el primer concurso de oposición para la promoción a cargos con funciones de asesoría técnica pedagógica.

Para ello se llevó a cabo un examen de conocimientos, que dejó de lado la experiencia que cada uno poseía, y finalmente con el resultado se definieron los idóneos para desempeñar la función, quedando fuera personas con muchos años de antigüedad en dicha función.

A partir de ahí, el asesor técnico pedagógico está definido como el docente que tiene la responsabilidad de brindar a otros docentes asesoría y acompañamiento y constituirse como un agente de mejora de la calidad de la educación en las escuelas y de los aprendizajes de los alumnos, sin contar con más capacitación que su propia experiencia.

## **Conclusiones. Visión crítica de cómo reconocer dichos saberes**

La pedagogía crítica proporciona una teoría radical a partir de la que se puede realizar un análisis de la realidad y en específico de lo que sucede en las escuelas, cuyos objetivos principales son el “habilitar a los desposeídos y transformar las desigualdades e injusticias sociales existentes” (McLaren, 1998: 4). Esto quiere decir que estudia lo que sucede en las instituciones educativas, pero a partir de la visión de los oprimidos, silenciados y dominados, con el fin de dar una nueva perspectiva y transformar las relaciones dominantes existentes, en nuevas formas de convivencia social.

Desde la perspectiva crítica, es entonces importante permitir y fomentar este tipo de aprendizaje entre iguales, en el cual pueden expresar libremente sus ideas, opiniones y sugerencias en cuanto a muchos temas y situaciones que se presentan en las escuelas y de los que todos tenemos algo que compartir y algo que podemos aprender.

Paulo Freire, uno de los pilares de la pedagogía crítica en Latinoamérica, expresa la importancia de liberar a los oprimidos reconociendo “la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores” (Freire, 2005: 41). Es decir, que quienes hemos tenido la oportunidad de visualizar lo importante que es compartir los saberes entre iguales, debemos hacerlo y no solo eso, sino hacer lo posible para que estos saberes sean reconocidos como parte del patrimonio cultural de los docentes y animar a los demás a que valoren sus experiencias ya que están llenas de saberes que pueden enriquecer el patrimonio cultural de los demás.

Existen muchas investigaciones que pueden aportar elementos de valor a este artículo, pero solo presentaremos dos de ellas, realizadas para obtener el grado de maestría en pedagogía en el Instituto de Pedagogía Crítica el año 2016 y en las que fue posible construir un mapa conceptual de categorías de análisis desde la función directiva y de asesoría técnico pedagógica.

Presentamos a continuación dos mapas conceptuales que presentan las categorías de análisis de los conocimientos (el primero) y el segundo, sobre habilidades directivas.

## Categorías de análisis



Y el siguiente corresponde a las habilidades directivas:

## Categorías de análisis



La forma en que se pueden reconocer estos saberes es sencilla, pues como ya se mencionó anteriormente son conocimientos que se han ido forjando a través de la expe-

riencia (propia y de los demás), que al compartirlos con los demás se convierten en saberes colectivos que hacen más fácil el desempeño de la función docente, de asesor, de directivo o de supervisor, pues sin importar la función que desempeñemos, siempre habrá algo nuevo que aprender.

## Fuentes consultadas

### Bibliografía

- ANDER-EGG, E. (2009). *Aproximaciones al problema de la cultura, como respuesta al problema de la vida*. Argentina: Editorial Lumen.
- BONFIL, G. (1981). *Pensar nuestra cultura. Utopía y revolución: el pensamiento político contemporáneo de los indios en América Latina*. México: Nueva Imagen.
- CARBALLO, P. (2008). Una experiencia de educación popular según premisas de la pedagogía crítica. En P. Freire, *Contribuciones para la pedagogía*. Argentina: Editorial Clasco.
- FREIRE, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2a. ed.). México: Siglo XXI Editores.
- MANCERA-VALENCIA, F. J. (2012). *Educación en cultura: el patrimonio cultural en educación* (tesis doctoral, Instituto de Pedagogía Crítica). México.
- MCLAREN, P. (1998). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación* (2a. ed.). México: Editorial Siglo XXI.
- VILLORO, L. (2008). *Crear, saber, conocer*. México: Editorial Siglo XXI.

## Arquitectura vernácula, escuelas menonitas

TANIA M. VELGIS BURCIAGA

Desde los inicios de su desarrollo como pueblo, los menonitas habían recurrido a la migración como una manera de conservar la identidad e integridad étnico-religiosa del grupo.

Las razones para las sucesivas migraciones menonitas variaron según la época y las circunstancias. En un principio, la persecución religiosa constituía el motivo por el cual los anabaptistas<sup>17</sup> buscaron refugio en el campo y otros lugares alejados. Con el tiempo, no solo la marginación religiosa, sino también la económica, se convirtió en la fuerza motriz de la reubicación progresiva de los menonitas holandeses hasta su llegada a la América del Norte.

El control gubernamental sobre la educación en las distintas provincias de Canadá constituyó el motivo principal para las migraciones menonitas a México. En general, los grupos más conservadores y tradicionales entre los menonitas de Canadá fueron los que decidieron emigrar a México para seguir conservando sus antiguas prácticas y modos de vida. Los que optaron por quedarse fueron los grupos de tendencias más liberales, los que estaban dispuestos a adaptarse a las nuevas condiciones. De hecho, las divisiones entre los grupos liberales y conservadores habían comenzado a surgir desde la década de 1880.

A pesar de los problemas inherentes al *privilegium*<sup>18</sup> que el presidente Álvaro Obregón otorgó a los *alkolonier*<sup>19</sup>

---

<sup>17</sup> La palabra anabaptista, de hecho, significa rebautizado. Los menonitas se diferenciaron de los demás grupos protestantes por sus creencias principales: el bautismo únicamente de adultos, después de que estos aceptaran voluntariamente los principios de la religión menonita.

<sup>18</sup> El rey polaco, Sigismund II (1548-1572), impresionado por lo que los menonitas habían logrado les concedió un *privilegium* (privilegio). Consistía en una serie de consideraciones particulares, que incluían la libertad para practicar su religión, la exención del servicio militar, así como el derecho de tener sus propias escuelas en las que el alemán fuera el idioma de enseñanza.

<sup>19</sup> Los *alkolonier* es el grupo de menonitas más conservador y se formó alrededor de 1880.

y *sommerfelder*,<sup>20</sup> la propuesta de colonización menonita fue atractiva para los propósitos de desarrollo nacional del gobierno mexicano durante el período posrevolucionario. Sin embargo, la visión y el entusiasmo que el gobierno de Obregón tenía con respecto a las posibilidades de la inmigración menonita no fueron compartidos por el gobernador de Chihuahua ni por los integrantes de aquellos sectores del estado que abogaban en favor del reparto agrario y la formación de ejidos. Más bien, veían el establecimiento de los menonitas en el país como una imposición del gobierno federal y como un obstáculo al proceso de la reforma revolucionaria.

Sea como fuere, para mediados de la década de los veinte la situación en torno a las colonias menonitas había cambiado. Aunque el presidente Plutarco Elías Calles intentó al principio impedir la llegada de más menonitas al país, después de ver con sus propios ojos el desarrollo de las colonias no pudo negar los beneficios que habían aportado al desarrollo de la región y hacia el final de su régimen levantó los aranceles que su gobierno había aplicado a los menonitas y comenzó a relajar los controles de su ingreso al país. Las aportaciones de las colonias menonitas al desarrollo se volvieron todavía más evidentes con el crecimiento de San Antonio de los Arenales (Cuauhtémoc) y su transformación en un centro comercial importante del noroeste de Chihuahua. Calles también excluyó a los menonitas de la aplicación de los nuevos controles gubernamentales sobre las instituciones religiosas y sus clérigos, aunque la situación fue distinta en Chihuahua, donde tuvieron que afrontar los intentos de las autoridades estatales y locales de quitarles las libertades planteadas en el *privilegium*.

---

<sup>20</sup> Los *sommerfelder*, grupos conservadores que migraron de Bergthal, y los *kleine gemeinde* (“pequeña congregación”) emigraron de Melotschna.

Durante el sexenio de Lázaro Cárdenas, el cuestionamiento respecto a la legitimidad del *privilegium* con respecto a la administración de las escuelas menonitas tuvo un desenlace semejante. Si bien Cárdenas no era el tipo de persona para dar marcha atrás sobre alguna decisión una vez tomada, en el caso particular de las escuelas menonitas optó por respetar el acuerdo hecho por Obregón. Es probable que Cárdenas haya considerado, al igual que Calles, que era mejor ejercer cierta flexibilidad, con la idea de que, con el tiempo, los asuntos serían resueltos a su propia manera.

## Arquitectura para la educación

Una de las más importantes instituciones de la sociedad menonita es la escuela, ya que una de las causas de la emigración ha sido el conservar sus propios sistemas de enseñanza, fuera de toda relación con el gobierno, con maestros e idioma propio, y, por tanto, sus propios edificios.



Figura 1. Niños menonitas.

La educación de los menonitas en los grupos tradicionalistas es mejor descrita en el siguiente relato:

[...] Como creíamos, y aun lo seguimos haciendo, que la palabra del gobierno, quien fue impuesto por orden divina, es inviolable, edificamos nuestras propias escuelas desde un principio, a pesar de que teníamos que confrontar muchas dificultades por esta decisión. Desde ahí proseguimos construyendo propias escuelas con buena fe y sin solicitar apoyos.

Nuestros hijos se están educando en nuestras escuelas en tres materias principales; lectura, escritura y las matemáticas. Están bien educados a manera que son capaces de leer de forma comprensible, y conocen tanto de literatura religiosa como también secular, así como también a escribir correctamente la contaduría de sus propios libros. Brevemente dicho, reciben en nuestras escuelas la precisa educación que se les demanda para la vida rural que llevamos. El número de nuestras escuelas es de 22. Los edificios escolares son amplios, bien ventilados e iluminados y están calentitos y cómodos. Tenemos viviendas para los profesores o casa-profesores que están anexados con los mismos. Están todas a una distancia, que son de fácil acceso por parte de los alumnos. Los profesores todos son lo suficientemente educados del carácter. Las escuelas abren sus puertas aproximadamente 7 meses al año. Los niños que tienen la edad escolar, 7-13 para niñas y 7-14 para niños participan de manera muy regular y algunos de los muchachos aun antes de los siete años y algunos después de los 13 o 14. El clero toma la responsabilidad de exhortar a los papás a mantener a mandar de manera constante a sus niños a la escuela y se encarga de que las escuelas sean guiadas de manera eficiente. Tenemos la plena convicción que todos nuestros niños, salvo los inválidos o enfermos, sin excepción, dan seguimiento a las clases que se imparten y se educan. Es la exigencia de nuestra vida comunitaria (congregacional) que todos los papás deberán educar a sus niños. No hay analfabetismo en nuestro pueblo. (Ronnie Giebrecht Wall, municipio de Cuauhtémoc).

De lo anterior podemos deducir la importancia de la educación menonita y nos da una idea muy clara de las directrices para la distribución o partido arquitectónico de las escuelas menonitas.

El diseño arquitectónico de la escuela “tradicionalista” fue desarrollado en Rusia durante los cincuenta años antes de la emigración a Canadá bajo las reformas escolares de Johann Cornies.<sup>21</sup> En este diseño, el edificio está ubicado a una distancia cercana al muro que divide el predio y que lo comparte con los centros de reunión que se ubican en la parte posterior del predio (ver figura 3). El partido arquitectónico interior consta de dos secciones separadas por un pasillo: de un lado se ubican áreas para uso del maestro, dos cuartos que hacían las funciones de cocina, comedor, sala y recámara. Del otro lado se localiza el aula de estudio. Algo muy característico en las escuelas menonitas tradicionalistas es que las bancas para niños se encuentran de un lado y las niñas del otro.



Figura 2. Aula en escuela tradicional menonita.

---

<sup>21</sup> Cornies fue el primer presidente de la Sociedad para el Desarrollo Agrícola, una comisión basada en el apoyo a colonos alemanes. La organización presentó las prácticas agrícolas modernas a las colonias y posteriormente extendió su alcance a la educación y la vida social. La comisión fue auspiciada por el gobierno de Rusia con la esperanza de dominar las técnicas de cultivo de los menonitas para introducirlas para los judíos, tártaros y los pueblos de Rusia.

Los menonitas que se asentaron en México adoptaron el adobe abandonando la madera como material predominante en la construcción y usaron las cubiertas con lámina galvanizada.

La evolución de la arquitectura menonita en gran parte ha sido por la búsqueda de la adaptación del medio físico que la rodea y las consecuencias de construir de manera empírica generando características únicas en sus construcciones, llegando a su opuesto que es el caso de las comunidades no tradicionalistas, cuyas características arquitectónicas son variables, si bien aún encontramos escuelas con arquitectura de tierra, a base de adobe (ver figura 3), es posible ver las adaptaciones que han sufrido tanto en materiales como en instalaciones.



Figura 3. Planta arquitectónica de escuela tradicional menonita. (Fuente: Tannia Velgis).

1. Cubierta de dos aguas de lámina galvanizada con estructura de madera (figura 3).
2. Muros de adobe con recubrimientos de concreto, que se atribuyen a actividades de mantenimiento del inmueble.

3. Las ventanas de madera originales fueron sustituidas por ventanas con marcos de aluminio.
4. El empleo de concreto con el sistema de formas en ampliaciones posteriores, así como en muros colindantes.



Figura 4. Escuela menonita tradicional con implementaciones de nuevas tecnologías y sistemas constructivos. (Fuente: Tannia Velgis).

Corresponde al área original de la escuela (ver figura 4):

1. Plafones de madera con pintura acrílica.
2. Muros con recubrimiento de yeso y pintura acrílica.
3. El empleo de elementos como persianas es un elemento no común en las construcciones menonitas.
8. En esta área aún se conserva el mobiliario original.
9. El implemento de energía eléctrica.

La educación escolar no tradicional es muy eficiente. Operan escuelas primarias y secundarias incorporadas a la SEP. Sus maestros están capacitados, imparten las materias oficiales y otras como alemán y estudio de la Biblia.

## **Conclusiones**

El caso de la migración menonita a México plantea varios interrogantes en torno a las políticas de inmigración nacionales, así como en relación con sus implicaciones para el desarrollo –no solo económico sino también sociocultural– de los países que las adoptan. La experiencia de México con los menonitas nos muestra que, a pesar de las dificultades y problemas que han surgido, sirvieron para fortalecer y enriquecer la nación en lugar de debilitarla.

Esta investigación, que abarca tanto el aspecto social como el cultural, pretende motivar y fomentar el conocimiento acerca de la cultura menonita tanto para gente de su comunidad como para personas ajenas a ella. Es importante conocer algo para poder realmente valorarlo y preservarlo. El rescate de costumbres y tradiciones es esencial para la sobrevivencia de una ideología que define un tipo de vida y genera un entorno que nos transmite y nos comunica.

Con el paso del tiempo, los menonitas han sido influenciados por culturas externas generando divisiones en grupos que se definen por el desarrollo y uso de nuevas tecnologías. La arquitectura menonita resulta un claro ejemplo. Es la historia tangible que nos narra dichas influencias y la evolución de una cultura en la que la religión ha sido el principal motor y la clave de sus transiciones.

La evolución de la arquitectura menonita en gran parte ha sido por la búsqueda de la adaptación del medio físico que la rodea y las consecuencias de construir de

manera empírica generando características únicas en sus construcciones. Resulta inconcebible tratar de cambiar su diseño, ya que contribuiríamos a la pérdida de su identidad, por lo que concluimos con la siguiente afirmación:

[...] El patrimonio cultural Escolar posibilitó y posibilita múltiples procesos sociales a escalas distintas: local, regional y nacional, en diferentes momentos históricos, pues forman parte de la historia cultural de orden individual y social, donde los sujetos sociales desarrollan experiencias que se convierten en potenciadoras de cambio, en distintas escalas y tiempos (Mancera-Valencia, junio del 2012).

## **Fuentes de consulta**

Museografía. Centro Cultural Menonita, A. C. Cuauhtémoc, Chihuahua. s/f

## **Bibliografía**

- GUERRERO, L. (2002, otoño). Deterioro del patrimonio edificado en adobe. *Diseño y Sociedad*, (13), 4-11.
- VELGIS, T. (2019). Arquitectura vernácula, escuelas menonitas. En *Patrimonio cultural y educación*. Chihuahua: x. ¿?

## **Educación patrimonial en las secundarias del Sistema Educativo Municipal de Tijuana**

LUIS GERARDO ROJAS GARIBALDI

Es importante proveer al estudiante de información que le permita conocer, respetar, responsabilizarse y valorar el patrimonio cultural y natural que forma parte de su entorno, así como el que va más allá del museo y se da de manera cotidiana en los usos y costumbres de la comunidad.

La educación patrimonial es un área del conocimiento que aporta en la construcción de ciudadanos más conscientes de su entorno y la importancia de resguardar, conservar y valorar el patrimonio natural y cultural. De ahí la importancia de trabajar con las comunidades escolares de la educación básica para lograr un acercamiento por medio de la educación formal para así integrar en la formación del estudiante esta relevante temática que forma la identidad del futuro ciudadano como tomador de decisiones que involucren responsabilidad para con su comunidad y entorno.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) publicó en 1972 La Convención para la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural donde se manifiesta la necesidad de resguardar sitios patrimoniales, culturales y naturales por su importancia para la humanidad como elementos de cohesión y de identidad para las comunidades que las contienen. Además, con el objetivo principal de que las generaciones futuras tengan contacto con estos sitios como parte de su aprendizaje y formación como ciudadanos del mundo.

En la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, en su artículo número siete, apunta primero a que la base de la sociedad son sus tradiciones culturales y en segundo término que es necesario trans-

mitir a las nuevas generaciones el patrimonio en todas sus formas, “a fin de nutrir la creatividad en toda su diversidad e inspirar un verdadero diálogo entre las culturas” (UNESCO, 2001).

Existen antecedentes del trabajo de Neus González Monfort de la Universidad Autónoma de Barcelona (2006), quien afirma que la investigación didáctica de las ciencias sociales genera un conocimiento que debe dirigirse a una transformación de la realidad. Su propuesta, una tesis doctoral, presenta un enfoque sobre la enseñanza aprendizaje del patrimonio cultural que favorezca la formación democrática de los estudiantes.

Con relación a la didáctica y pedagogía del patrimonio, la UNESCO publicó en el 2002 una guía de experimentación e innovación pedagógica dirigida a docentes para capacitarlos y fomentar la didáctica del patrimonio y cultura local en la escuela. La educación patrimonial debe conducir al diseño y desarrollo de finalidades, contenidos, y estrategias metodológicas a primar la asunción de valores identitarios, la formación de ciudadanos activos, el respeto intercultural y el cambio social (Cuenca et al., 2013).

El patrimonio, conjunción de todos los elementos históricos, artísticos, etnológicos, naturales y científicos tecnológicos conceptualizados en un ámbito espacio temporal y cultural determinado, da sentido e identifica a una determinada sociedad. Además de definir qué es y no es patrimonio, sus tipologías, la interdisciplinariedad que representa y exige, sin pasar por alto su legislación (Cuenca et al., 2013).

Por su parte, Mancera nos acerca a una perspectiva donde patrimonio cultural “se vincula al servicio del desarrollo humano sostenido; es decir, conocer y reconocer los recursos culturales como elemento matriz que motivan y alimentan nuevas e innovadoras formas de crear y posibilitar pensamientos creativos críticos” (2012: 21) con una

propuesta donde no se debe caer en el lugar común de omitir la participación ciudadana y de los que viven y conforman este patrimonio.

La enseñanza del patrimonio, así como su valoración es un aprendizaje social, sin embargo, se ha entendido la importancia de enseñarlo desde la formalidad del aula. “La escuela no es solo lugar de reproducción de los modos de convivencia, sino que está también llamada a transformarse en un espacio de anticipación de nuevas relaciones, donde al mismo tiempo se desarrollen la valoración de la propia identidad y el aprecio a la diversidad cultural” (Hevia, 2002).

De uno de los proyectos educativo aplicados en Allende, municipio de Chihuahua en México, derivado de un diplomado en educación patrimonial del Centro de Investigación y Docencia (CID) se rescata una definición de educación patrimonial: abarca todos aquellos aspectos que son patrimonio del género humano, legados ancestralmente, y que se desea heredar mediante la educación a las generaciones venideras. El patrimonio comprende dos perspectivas:

1. La ambiental: todo el legado natural y los valores ecológicos del medio circundante y que conforma el contexto en el cual se desarrolla la vida;
2. La cultural: restos y productos de legados tangibles e intangibles, tanto de tiempos pasados como presentes, en los que se renueva la memoria colectiva (Romero y Amador, s.f.: 5).

García (2009) propone que para considerar la educación patrimonial como área de conocimiento nos apoyemos en otras disciplinas como la educación, educación ambiental y aprovechar herramientas de la animación social, la cual ha creado estrategias educativas para la participa-

ción ciudadana en la resolución de problemas. Además, con base en los pilares de la educación de la UNESCO, aprender a conocer, aprender hacer, aprender a ser y aprender a convivir nos propone cuatro dimensiones que se basan en un enfoque de aprendizaje dialógico: conocer, comprender, valorar y actuar.

La dimensión del conocer busca generar procesos de aprendizaje que permitan el acceso a diversos conocimientos vinculados con el patrimonio cultural. Estos van desde conocimientos científicos-académicos hasta vivencias y conocimientos populares. La dimensión del comprender se centra en los significados, usos y dinámicas sociales que giran en torno a los bienes patrimoniales de una localidad. La praxis educativa estaría destinada a que los participantes exploren los tipos de relaciones frente a los bienes y lo que representan para ellos y la sociedad. La dimensión del valorar se fundamenta en la formación de una ciudadanía cultural responsable que asuma acciones a favor de la sostenibilidad del patrimonio cultural local (García, 2009).

Cantón nos detalla, “la educación patrimonial – como proceso y como principio– tiene la tarea fundamental de promover, facilitar y apoyar el desarrollo de la conciencia patrimonial en los individuos y en la sociedad”. Y nos señala que educar en y para el patrimonio debe estar basado en valores como la justicia, la igualdad, el respeto y la solidaridad, así como por los principios contenidos en el aprecio de la diversidad y la valoración de todas las manifestaciones culturales y en los de la cultura de la paz. “La educación patrimonial es una tarea ética” (Cantón, 2013: 47, 48).

La educación patrimonial debe ofrecer estrategias pedagógicas que vayan más allá del mero conocimiento. Es aquí que el autor desarrolla las competencias patrimoniales que se definen como acciones y capacidades muy complejas que exigen del estudiante: interpretar, valorar, disfrutar,

atesorar, conservar y preservar; mucho más que simples conocimientos disciplinarios (Cantón, 2013).

Por otro lado, García Canclini (citado por Cantón, 2013) nos presenta ocho modelos diferentes de educación patrimonial, en función de las variables educativas en las que sitúen su acento. El modelo *transmisivo* sitúa al docente o educador del ámbito no formal como experto conocedor del patrimonio. Las estrategias didácticas se basan en la transmisión de información sobre los elementos patrimoniales, fijando la atención en los aspectos más conceptuales, especialmente relacionados con datos históricos, artísticos, geográficos o geológicos. En el modelo *receptivo*, si bien el docente o educador facilita el aprendizaje, es frecuente que se pretenda engarzar los contenidos patrimoniales con el bagaje previo de los alumnos o del público, lo que suele dar cabida a las experiencias previas en relación con la recepción del patrimonio.

Cuando los contenidos se centran en aspectos conceptuales y elementos patrimoniales considerados específicos, cambiantes en función del nivel educativo y del ámbito, estaríamos dentro de un modelo *conceptual*. En cambio, en el modelo *contextual* la clave es dónde tienen lugar esos procesos de enseñanza aprendizaje, casi siempre coincidentes con la recepción *in situ* del patrimonio. También se consideran los elementos y factores que intervienen en dichos procesos, los niveles y capacidades del receptor, su situación y necesidades sociales, las experiencias previas con el patrimonio, así como los recursos que el entorno nos ofrece.

En el modelo *investigativo* la variable principal es el contenido patrimonial sobre el que se quiere avanzar en el conocimiento y sus relaciones con el contexto. En este modelo se desarrollan programas y proyectos educativos, asociando lo que se quiere enseñar con el lugar en que estos contenidos son significativos, vinculándolos a la historia y

transmisión del patrimonio fundamentalmente. El modelo *procesual* acentúa las relaciones que se establecen en los procesos de patrimonialización e identización. Modelo centrado en los vínculos entre el bien patrimonial y el sujeto o comunidades, propietarios potenciales de ese patrimonio, si no reales, siempre simbólicos. Se abordan procesos como la puesta en valor, la sensibilización, la transmisión, etcétera.

El modelo *constructivo* tiene como variables didácticas centrales al sujeto que aprende y sus círculos de identidad. Desde ahí se va diversificando la relación con los bienes patrimoniales, siempre sustentados sobre aprendizajes significativos, puesto que los contenidos tendrán que engarzarse con los conocimientos previos, sobre todo experienciales, del alumno para adquirir sentido. Por último, englobando la gran mayoría de los modelos anteriores, situaríamos el modelo *relacional*. En él, las relaciones entre el destinatario de los procesos de enseñanza-aprendizaje, los contenidos y el contexto son el eje de articulación. Las estrategias de enseñanza aprendizaje se adaptarán a las necesidades e intereses de los destinatarios y su relación con los contenidos en el contexto donde todo ello adquiere significatividad (García-Canclini citado por Cantón, 2013).

La educación patrimonial se enriquece y fortalece con las aportaciones teóricas y metodológicas de otras disciplinas y otros campos de estudio interesados en el patrimonio cultural: la historia cultural, la antropología social y cultural, la geografía social, la biología y la educación ambiental, la ética, la política, la gestión cultural, la bibliotecología y la archivonomía, la arquitectura, la restauración, la legislación del patrimonio cultural, la sociología de la cultura, la educación artística y, desde luego, la etnografía educativa (Cantón, 2013).

Finalmente se puede asegurar que es necesario trabajar la educación patrimonial como un proceso pedagógico centrado en las percepciones, conocimientos y valores

que forman a la sociedad. Así, el bien patrimonial se convierte en un recurso para el aprendizaje, capaz de conectar al ciudadano con su diversidad cultural y su entorno social. Para ello, es necesario trabajar con los valores culturales locales más próximos a las personas, para luego proyectar los valores universales (García, 2009).

Desde la perspectiva filosófica se retoma la influencia del enfoque de Lev Vygotsky que consiste en considerar al individuo como resultado del proceso histórico social donde el lenguaje desempeña un papel esencial. Para Lev Vygotsky, el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido como algo social y cultural, no solamente físico.

El constructivismo es una posición compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa. Entre ellas se encuentran las teorías de Jean Piaget (1952), Lev Vygotsky (1978), David Ausubel (1963), Jerome Bruner (1960), y aun cuando ninguno de ellos se denominó como constructivista, sus ideas y propuestas claramente ilustran esta corriente (Payer, 1999).

El constructivismo sostiene que el aprendizaje es esencialmente activo. Una persona que aprende algo nuevo lo incorpora a sus experiencias previas y a sus propias estructuras mentales. Cada nueva información es asimilada y depositada en una red de conocimientos y experiencias que existen previamente en el sujeto. Como resultado, podemos decir que el aprendizaje no es ni pasivo ni objetivo, por el contrario, es un proceso subjetivo que cada persona va modificando constantemente a la luz de sus experiencias (Abbott citado por Payer, 1999).

La perspectiva pedagógica de la educación básica del Sistema Educativo Municipal de Tijuana se basa en el plan de estudios 2011 de la Secretaría de Educación Pública. El enfoque es en la formación de ciudadanos integrales con una marcada identidad nacional, una orientación hacia el

desarrollo de prácticas y valores sustentadas en principios democráticos y sin dejar de lado su capacidad de adaptación a los avances tecnológicos y de comunicación.

El perfil de egreso de la educación básica plantea rasgos deseables que los estudiantes deberán mostrar al término de este nivel educativo. De entrada, se espera que puedan desenvolverse adecuadamente en cualquier ámbito donde decidan continuar con su desarrollo; se espera que hayan desarrollado conocimientos y habilidades que incluyan actitudes y valores para enfrentar con éxito diversas tareas.

Sin embargo, resulta necesario desarrollar un proyecto que asista en el fortalecimiento del sentido de pertenencia, de su identidad, conocimiento de la historia y el patrimonio de Baja California. Además de que no existe un programa educativo definido en la enseñanza del patrimonio cultural y natural de Baja California. Es decir, sí se define la importancia de la temática y se ha venido considerando a lo largo de los años, pero no se tiene una estructura curricular definida en esta área de conocimiento además de que no se cuenta con profesores con ese enfoque didáctico.

El presente proyecto de intervención está enfocado en la comunidad escolar de las secundarias del Sistema Educativo Municipal de Tijuana (SEMT) que tiene características únicas en México; es decir, esta modalidad solo se presenta en el municipio de Tijuana coadyuvante en la prestación de los servicios de educación que brinda la Secretaría de Educación Pública y el Sistema Educativo Estatal.

La Secretaría de Educación Pública Municipal de Tijuana fue creada en 1957 debido al crecimiento demográfico y urbano, lo que causaba falta de espacios educativos en el nivel básico. Su marco jurídico se incluye en la Ley Federal del Trabajo, Ley de Servicio Civil de los Trabajadores del Estado de Baja California, Ley de Servicio Profesional

Docente, Ley Issstecali y Condiciones Generales de Trabajo firmadas con el Sindicato de Trabajadores de la Educación de Baja California (ayuntamiento de Tijuana, 2016).

Actualmente se da atención a 4 mil 574 alumnos en sus diez primarias, tres secundarias y una preparatoria (SEPM, 2017). En el caso concreto de esta intervención se enfoca en las tres secundarias municipales. Por un lado, tenemos la Xicoténcatl Leyva domiciliada en la colonia Mariano Matamoros. Esta secundaria cuenta con 493 alumnos en el turno vespertino y 531 en el turno matutino. Por otro lado, la Adolfo López Mateos ubicada en la colonia Miguel Alemán en la zona centro, con turno matutino integrado por 677 alumnos.

## **Diagnóstico**

Para realizar el diagnóstico sobre educación patrimonial se trabajó con tres grupos pertenecientes a la comunidad escolar de las tres secundarias: a) alumnos, b) profesores y c) padres de familia.

Primero se procedió a seleccionar y a entrevistar a nueve profesores pertenecientes a las tres secundarias del Sistema Educativo Municipal de Tijuana con la finalidad de explorar su conocimiento sobre patrimonio natural y cultural de México, Baja California y de Tijuana. Además, obtener información sobre el contexto escolar y situación del alumnado, conocer cómo se está abordando esta temática en el nivel básico secundaria, así como obtener propuestas de los mismos educadores para lograr un mejor proceso de enseñanza aprendizaje del patrimonio. Se contó con la participación de cuatro profesoras y cinco profesores, con experiencia educativa entre uno y treinta años, con edades de entre 30 y 50.

Por otro lado, se procedió a realizar un muestreo aleatorio estratificado con el cual se pretende que todos los estratos de interés estén representados en la muestra del alumnado con base a su población total de 1701 alumnos considerando a las tres secundarias. Esta selección se realizó debido a que el presente proyecto de intervención está enfocado en el número total de secundarias del Sistema Municipal Educativo de Tijuana. La selección se realizó con un 95% de confianza y error de 5% y se aplicó la afijación proporcional para asegurar que la muestra incluye las mismas proporciones que cada estrato ocupa en la población. De acuerdo con este cálculo, el total de la muestra fue de 314 alumnos repartidos por escuela y turno. Por ejemplo, para la secundaria Xicoténcatl, en el caso de los grupos de primer grado del turno vespertino el cálculo arrojó lo siguiente:  $314(150/1701) = 27.69 = 28$  redondeando. La distribución total se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Distribución por escuela, grado y grupo de la muestra de alumnos.

Vespertino	Grupo	Alumnos	Grupo	Alumnos	Grupo	Alumnos
Secundaria Xicoténcatl	1ª	5	2ª	6	3A	6
Xicoténcatl	1B	5	2B	6	3B	6
1	1C	6	2C	6	3C	7
	1D	6	2D	6	3D	7
Total 91	1E	6	2E	6	3E	7
	Total	28	Total	30	Total	33

Fuente: elaboración propia.

## **Profesores**

Es importante señalar que los profesores seleccionados resultaron informantes valiosos con relación a la situación de la enseñanza del patrimonio en las secundarias del Sistema Municipal de Tijuana. De las diferentes entrevistas individuales que se realizaron con los docentes se desprenden cuatro subtemas tratados que se identificaron en el análisis de cada entrevista: a) conocimiento del patrimonio por parte del profesor, b) realidad del aula en relación a la enseñanza del patrimonio, c) realidad social de la comunidad escolar y d) estrategias didácticas sugeridas por los profesores en torno a la enseñanza-aprendizaje del patrimonio.

### **Conocimiento del patrimonio por parte del profesor**

Los profesores muestran un conocimiento generalizado sobre el patrimonio natural y cultural a nivel nacional, estatal o local. Hay quienes en un primer acercamiento hicieron sus reflexiones desde la perspectiva de sus lugares de origen y también desde sus experiencias que se desprenden de viajes realizados ya sea por trabajo o de descanso. En este punto se destaca la relevancia del periodo prehispánico a nivel nacional y se puntualiza la importancia de la conservación de las monumentales pirámides asentadas en el sur del país.

A nivel estatal destacan elementos referidos a la vulnerabilidad en que se encuentran las diferentes manifestaciones del patrimonio. Se citaron a los grupos indígenas de donde se destaca el acoso escolar que sufren algunos jóvenes que los lleva a negar su contexto cultural indígena. En una situación similar se cita la importancia del periodo misional y cierta preocupación por la pérdida paulatina de estos inmuebles culturales y se suma la comparación de la

importancia y resguardo que se le da a este periodo histórico por parte del gobierno norteamericano en el sur de California.

En este mismo tenor hubo quien compartió su experiencia de viaje a la zona de Bahía de los Ángeles en Baja California y como le impactó la labor de conservación y educación ambiental que se realizaba en el campamento Archelon por parte del reconocido ejidatario y ambientalista Antonio Reséndiz y su equipo de trabajo. Un viaje que sin duda les dejó ese aprendizaje de la importancia de la conservación del medio ambiente.

Así pues, se destaca lo necesario que es valorar la zona de pinturas rupestres en Cataviñá enclavada en el paisaje del desierto bajacaliforniano y rodeada por diferentes plantas que tuvieron para las comunidades nómadas una relación simbiótica de alimentación y de cuidado por su calidad de remedio natural.

En Tijuana se identifican diferentes valores culturales y naturales, como centros culturales, parques, antiguas edificaciones como la Presa y el antiguo Palacio Municipal como prioritarias de protección. En este punto se identifica el patrimonio como lo que se hereda a las nuevas generaciones y es por eso que se destaca la relevancia del programa educativo de tercero de primaria, *entidad donde vivo: Baja California*, enfocado en este estado donde se revisa de manera sintetizada su patrimonio.

Existe un conocimiento general por parte del profesor haciendo alusión a viñedos, pinturas rupestres, zonas arqueológicas, grupos culturales, parques, centros culturales y de encuentro para la sociedad bajacaliforniana.

## **Realidad en el aula en relación con la enseñanza del patrimonio**

Sin duda alguna, una de las partes medulares de este diagnóstico es la actividad que tiene lugar en la intimidad del aula. A través de las entrevistas se logran destacar aspectos que otorgan detalles sobre el enfoque que se tiene de la educación patrimonial y en la medida en que esta se manifiesta o no a los alumnos.

Como queda patente, los profesores tienen conocimiento de elementos patrimoniales, sin embargo, el verdadero reto es cómo acercar este conocimiento a los estudiantes si, en el mejor de los casos, hay una intención por realizarlo. Ya que “pocos (son) los maestros que pudieran enamorar a los estudiantes a nivel secundaria de lo que es un patrimonio tanto: natural, cultural” (comunicación personal, profe 3).

De entrada y con base en lo analizado se descubrió que no existe un programa oficial de educación patrimonial y menos sobre aspectos regionales. Todos los profesores manifestaron que si se llega tocar este tema es por el interés del mismo maestro; es decir, este elemento educativo depende del currículo oculto, de la creatividad de cada profesor y de su capacidad por estirar los tiempos y abrir un espacio para un par de temas relacionados con el patrimonio bajacaliforniano.

Es evidente que esta área del conocimiento depende enteramente del profesor; que por lo manifestado muchos de ellos logran brincar las barreras de la enseñanza tradicional y apuestan a ejercicios vivenciales con sus alumnos. Si hay una buena gestión se logra hacer un viaje de campo y, por otro lado, se apela a la utilización de la tecnología para tratar de conectar a los alumnos con este tema.

“Muchas veces no está manejado dentro de los programas, entonces [...] se pierde ese arraigo y esa pertenencia, que es muy importante porque si no el joven no tiene

identidad” (comunicación personal, profe 9). Aquí se resalta el reto que significa lograr que los alumnos logren contextualizar la información que se les proporciona y hacerlos partícipes en sus aprendizajes y formación como ciudadanos. Los jóvenes muestran una disposición a trabajar en equipo, aunque están aprendiendo cómo desarrollarse y ser funcionales socialmente debido a los cambios que acarrea la adolescencia.

Las materias más cercanas a este tema son historia, geografía y educación cívica y ética. “Ahorita en nivel secundaria hablamos mucho del interior de la república, pero de nuestro estado casi no se habla” (comunicación personal, profe 7). En el caso de la materia de geografía se hace una revisión más general a nivel nacional sobre patrimonio natural y áreas naturales protegidas por el Gobierno Federal. Por citar un caso, en la actividad docente se detecta que el profe 4 presenta desconocimiento de áreas naturales de la localidad. En el caso del contenido en el aula se hace más bien por interés del profesor que por lo que marca el programa oficial. Esta revisión por parte del docente se enfoca en áreas naturales de manera muy general con una cargada influencia hacia la conciencia ecológica donde se invita a los estudiantes a influir en sus padres para conocer y visitar áreas naturales (ver figura 1).

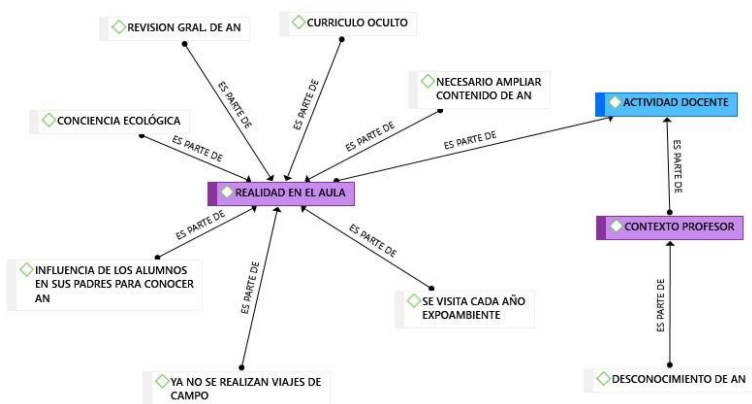


Figura 1. Diagrama de actividad docente.

“La biodiversidad (...) son temas que vienen más en geografía y ya en historia, bueno, en nuestra historia de México, en el actual plan pues ya vemos un poco de cuestiones de México no de Baja California, sino de México. No está tan enfocado al patrimonio” (comunicación personal, profe 5). En historia se tiene un enfoque sobre temáticas que atañen a nivel nacional y, por otro lado, se da lugar a que en algunos casos los docentes no ven una relación clara de esta materia con sitios históricos locales. “La desventaja que tenemos en esta zona del país es que no los puedes llevar a una zona arqueológica, en el caso de la materia de historia de México, para que ellos puedan tocar lo que es la cultura” (comunicación personal, profe 1).

En el caso de educación cívica y ética se da un enfoque ciudadanizador en la formación del joven. Donde de igual forma depende de quién está a cargo del grupo para abrir el horizonte hacia esta temática del patrimonio como un elemento formador de la identidad del individuo y como cohesionador social. Hay un desconocimiento por parte de los estudiantes, pero se señala que se hace un esfuerzo por retomar estos temas, aunque no estén en el contenido temático. Se debe reconsiderar el uso de internet para enseñar ya que existen limitantes en cuanto a la conectividad. El uso de teléfonos inteligentes es una opción, pero falta una educación en los jóvenes para su uso. “No estamos en contra de que los usen, el caso es que no saben usarlos, es una educación saber usarlos, porque primero llega la tecnología y después las leyes de la tecnología” (comunicación personal, profe 6). Es necesario enseñar a los estudiantes que sus dispositivos personales de comunicación se pueden enfocar en el aprendizaje ya que una gran mayoría tiene un teléfono inteligente, pero no relacionan esta tecnología con procesos educativos.

En aspectos relacionados con consumo cultural los jóvenes tienen acceso a ofertas culturales como obras de

teatro o películas por iniciativa de la escuela y con el apoyo económico de los padres y madres de familia. Aunque en este aspecto falta mucho por hacer ya que los videojuegos, películas de acción y otros avances tecnológicos llegan a ser un distractor muy potente para el joven.

Para cerrar este apartado, es necesario destacar que se detectó un desconocimiento e inquietud por parte de los profesores en el sentido de cómo se van a aplicar los clubes como parte de la autonomía curricular, que, si bien se identifican como una oportunidad para hacer y construir, es necesario “salir de esa esfera de lo teórico y [...] también requiere que se le proporcione tanto a la escuela, como al docente y al alumno, las condiciones para poder conocer, explorar, este [...] en su momento intervenir a lo mejor sobre ese patrimonio” (comunicación personal, profe 5).

A pesar de no tener un programa formal de educación patrimonial, los profesores de acuerdo con sus posibilidades, motivaciones, tiempos de clase y creatividad muestran un interés por tratar de sumar contenido regional a sus clases. Por lo que se vuelve imperativa la aplicación de un programa formal de educación patrimonial en las secundarias que dependen de la Secretaría de Educación Pública Municipal.

## **Realidad social de la comunidad escolar**

Un aspecto relevante que se identificó en las entrevistas analizadas es que se da un peso a la realidad social que se enfrenta con la realidad escolar. Por un lado, existe la motivación de investigar, identificar estrategias de enseñanza efectivas y compartirlas con los estudiantes y, por otro lado, está la situación que cada joven enfrenta en sus hogares donde no se da un seguimiento a lo aprendido: viajando y por lo menos compartiendo con su familia el gusto por lo asimilado.

En este caso son dos factores principales que se identifican. La realidad económica de muchas familias no les da la posibilidad de viajar a otras partes del país o al mismo estado. Generalizando, se puede decir que la economía familiar es una condicionante que no permite salir a las familias y experimentar otras formas de entretenimiento y educación por medios informales. Por citar un caso, desde la perspectiva de las personas que viven en la zona este de Tijuana se infiere que conocen muy pocos lugares debido a sus trabajos y por el costo que representa el hecho de viajar y conocer otros lugares. La mayoría de los lugares que frecuentan se podrían delimitar en: Parque Morelos, Parque de la Amistad, Playas de Tijuana y Rosarito.

Si bien es cierto que lo económico podría ser un factor para que no haya un acercamiento a elementos patrimoniales fuera de la escuela, se destaca la necesidad de trabajar con padres de familia en el sentido de que resulta imperante que ellos conozcan la importancia de los lugares con relevancia histórica y social, ya que se percibe de manera muy generalizada que Tijuana no tiene historia. A esta situación se suma que algunos profesores vienen de otros contextos culturales y no logran transmitir la importancia de este tema a la comunidad escolar.

En el segundo factor, desde la perspectiva de los profesores, se debe pensar en estrategias de oferta cultural para la comunidad escolar. Se considera relevante la educación patrimonial para formar ciudadanos más conscientes de esta temática. “Sí podemos influir sobre los niños, en este caso, pues son unos puertos, no son ni siquiera adolescentes, en formar una conciencia cultural y ecológica para que desde niños vayan valorando ese tipo de reservas” (comunicación personal, profe 1). Así se destaca la necesidad de un trabajo en conjunto con la comunidad escolar para acercarlos a temáticas que envuelven el conocimiento, valoración y conservación del patrimonio cultural y natural.

## Alumnos

En el caso de los alumnos encuestados participaron jóvenes de entre 12 y 16 años donde más del 50% están en el grupo de entre 13 y 14 años. 47.3% del sexo femenino y 52.8% del sexo masculino. En el caso de los jóvenes estudiantes se obtuvieron datos que dan una perspectiva en cuanto a cómo conciben los elementos que los rodean y dan forma a su realidad. En el caso de lo que consideran importante de Baja California destacan las respuestas en torno a las relaciones que se dan entre la sociedad, situaciones de igualdad, justicia y muchos contestaron directamente que lo más importante que se tiene son las mismas personas. Aludiendo así a actitudes positivas como la solidaridad, oportunidades de desarrollo, seguridad, acceso a la tecnología, calidad de vida y acceso a la educación.

En el caso de las visitas o excursiones en compañía de sus compañeros y maestros resalta el Centro Cultural Tijuana (Cecut) con un 48%. El lugar más cercano con más respuestas fue el cine con 21%, después le siguen el Trompo (museo de ciencia interactivo) y el balneario con 18.5% respectivamente. El Cecut es un referente para la comunidad escolar y se ha logrado posicionar como una de las opciones más viables para los tijuanenses, aunque no es la única opción en la ciudad en cuanto a temas culturales se refiere. De lo que se destaca de las respuestas es que al parecer se está haciendo un esfuerzo por diversificar las excursiones ya que señalan salidas a Ensenada y a la Ruta del Vino como una alternativa de consumo cultural ofertada por los profesores de las secundarias pertenecientes al sistema municipal. En este caso no hubo ninguna referencia a visitas a zonas arqueológicas, pinturas rupestres, construcciones del periodo misional, festivales de comunidades indígenas y áreas naturales protegidas (ver tabla 2).

Tabla 2. Lugares a los que se han realizado excursiones.

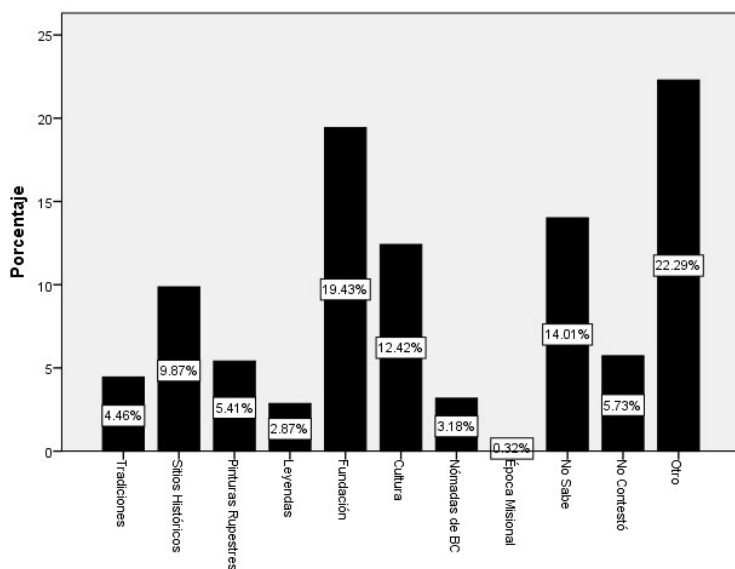
<b>Lugares</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Porcentaje de casos</b>
	<b>N</b>	
Cecut	152	48.6%
Trompo	58	18.5%
Balneario	8	2.6%
Parque	58	18.5%
Cine	66	21.1%
Playas de Tijuana	1	0.3%
Expoambiente	5	1.6%
Casa Cultural	8	2.6%
Museo de Cera	2	0.6%
Museo Ensenada	14	4.5%
Unidad Deportiva	3	1.0%
Tecnológico	2	0.6%
Ruta del Vino	1	0.3%
Palacio Municipal	6	1.9%
Ninguno	38	12.1%
No contestó	2	0.6%
Otro	26	8.3%

Fuente: elaboración propia.

Al preguntarles directamente sobre historia de Baja California, uno de los temas más relacionados al contenido de la educación patrimonial, los alumnos (un 42% de la muestra) dieron respuestas en clara alusión al desconocimiento sobre este tema ya que si se engloba a los que “no saben”, “no contestaron” y “otros”; donde en “otros” se agruparon respuestas del tipo: Frida Calo (sic), la Conquista de Hernán Cortez, “que tienen muchas rarezas (sic) pero esas rarezas (sic) no son negativas” y otras respuestas enfocadas a un contexto muy diferente.

El resto de las categorías se enfocan en elementos históricos como los orígenes y fundación del estado, sitios históricos, leyendas, tradiciones, pinturas rupestres, grupos nómadas y periodo misional (ver tabla 3).

Tabla 3. Categorías culturales, históricas del estado de Baja California.



## **Padres y madres de familia**

Participaron veinte papás y mamás en un sondeo con la finalidad de contrastar la información recabada de los alumnos en relación a que lugares suelen frecuentar para su esparcimiento y conocer sus posiciones con respecto a qué es importante cuidar y/o proteger en el estado de Baja California. Los resultados del sondeo arrojan una similitud con los resultados de los cuestionarios de los alumnos.

De acuerdo con los datos recabados y analizados de los tres grupos seleccionados, alumnos, profesores y padres de familia –pertenecientes a la comunidad escolar de las secundarias del Sistema Municipal de Educación de Tijuana– se concluyó necesario aplicar un programa integral de educación patrimonial.

Por parte de los alumnos se observa un desconocimiento de elementos básicos pertenecientes al patrimonio natural y cultural de Baja California; por una parte, debido a la falta de atención a esta temática por las autoridades educativas a nivel federal, y, por otro lado, es patente que la educación del patrimonio ha quedado relegada solo como una opción. Estos resultados reflejan una falta de seriedad y peso que merece a este tipo de formación.

Queda claro que los profesores realizan un esfuerzo por tratar de transmitir a los alumnos contenidos relacionados con los elementos naturales y culturales de la región; sin embargo, se realiza de manera desarticulada a falta de un programa formal y que depende del mismo conocimiento del profesor sobre esta temática y qué tan interesado pueda estar en investigar y transmitir a los alumnos esta información.

Los padres de familia muestran un acercamiento limitado al patrimonio natural y cultural, en general, como parte de sus rutinas de esparcimiento familiar. Este dato resulta relevante ya que nos muestra que los estudiantes en

casa no están recibiendo este tipo de influencia en el sentido de conocer, explorar y disfrutar estos elementos naturales y culturales de la región.

Resulta imperativo plantear un programa escolar de educación patrimonial, lo que incluye actualización docente y contenidos enfocados en los estudiantes, así como destinar como mínimo una semana de actividades para toda la comunidad escolar con énfasis en la inclusión de los padres de familia a que sean partícipes y conozcan sobre los elementos culturales y naturales de la localidad.

Con relación a las opciones que ofrece el modelo educativo vigente se sugiere aplicar la figura de la autonomía curricular y ofertar un club del patrimonio natural y cultural de Baja California, con base en los criterios de la educación patrimonial aplicando el enfoque de García Canclini, donde las estrategias didácticas se basan en transmisión de información relacionada con datos históricos, artísticos, geográficos y geológicos. En donde es ideal que el educador engarce los contenidos patrimoniales con el bagaje previo de los alumnos y, por otro lado, aplicar el modelo contextual que hace referencia a los procesos de enseñanza aprendizaje coincidentes con la recepción *in situ* del patrimonio.

La educación patrimonial debe ofrecer estrategias pedagógicas que vayan más allá del mero conocimiento. Es relevante aplicar las *competencias patrimoniales* que se definen como acciones y capacidades muy complejas que exigen del estudiante: interpretar, valorar, disfrutar, atesorar, conservar y preservar; mucho más que simples conocimientos disciplinarios (Cantón, 2013). Así, el bien patrimonial se convierte en un recurso para el aprendizaje, capaz de conectar al ciudadano con su diversidad cultural, su entorno social y formar un ser sensible a las problemáticas y retos que conlleva la conservación del patrimonio y el disfrute de sus diferentes manifestaciones.

## **Aplicación del proyecto**

Para comenzar con el desarrollo del programa piloto del club de patrimonio natural y cultural de Baja California se procedió a realizar un cronograma y una ruta crítica para establecer los tiempos mínimos y máximos de la planeación de actividades y de aplicación de las sesiones didácticas.

El proceso consistió en la selección de expertos en el área del patrimonio natural y cultural de Baja California, la presentación de la propuesta de colaboración y su asistencia directa en el centro escolar con sesiones de trabajo enfocadas en los estudiantes. Por la experiencia en el tema se logró una identificación rápida de los candidatos a participar en el plan de intervención. Esta actividad se logró con relativa facilidad ya que se tuvo una respuesta pronta y afirmativa por parte de los expertos interesados en participar.

Se logró la colaboración de la Universidad Autónoma de Baja California por medio de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (Tijuana), Facultad de Ciencias (Ensenada) y Escuela de Ciencias de la Ingeniería y Tecnología (Unidad Valle de las Palmas, Tijuana), así como de la Comisión Estatal de Servicios Públicos de Tijuana (CESPT) y del Instituto Nacional de Antropología e Historia delegación Baja California (INAH).

Al momento de realizar las solicitudes a los diferentes expertos e instituciones seleccionadas se descubrió que una parte del trabajo que se desarrolla en el tema del patrimonio de Baja California está enfocada en otros municipios o no muestran interés en desarrollar actividades en la ciudad de Tijuana. En el caso de otras organizaciones no mostraron interés o por lo menos no hubo ninguna respuesta por los medios que se procuró la comunicación.

Por otro lado, a lo largo de la aplicación del proyecto de intervención se logró una excelente comunicación con las autoridades municipales. Una de las claves fue

que se les presentó con detalle cada paso requerido para el proyecto de intervención; además que desde un inicio han mostrado apertura a la educación patrimonial. Un factor importante es que el presidente municipal de Tijuana hizo un encargo al comienzo de su administración a la Secretaría de Educación Pública Municipal de que se comenzara a trabajar con proyectos de historia local y regional. Por lo que el presente proyecto suma a esta tarea encomendada.

En el caso del trabajo realizado con las secundarias, las directoras de ambos turnos colaboraron con las diferentes peticiones para poder desarrollar el proyecto de intervención. Una de las actividades más demandantes fue la organización de los horarios de aplicación de los talleres ya que en algunos casos resultaba crucial que la actividad se realizara en el mismo día para los dos turnos por los requisitos de los expertos invitados que viajaron desde Ensenada para participar.

De forma simultánea se estuvo revisando el plan de trabajo con la inspectora de las secundarias del Sistema Educativo Municipal de Tijuana. En una primera reunión se le presentaron de manera general los resultados del diagnóstico en los centros escolares a su cargo. Con base en las necesidades detectadas y el contexto sociodemográfico, se consideró pertinente aplicar y desarrollar el programa piloto del Club de Patrimonio Natural y Cultural de Baja California, en la Escuela Secundaria Técnica Municipal No.2 Xicoténcatl Leyva Alemán.

Después de algunas reuniones de trabajo en conjunto con las autoridades escolares se definieron los detalles de la intervención en la escuela: selección de alumnos, horarios y espacios de trabajo. En caso particular se trabajó con cuarenta alumnos pertenecientes al segundo grado de ambos turnos.

El trabajo de intervención consistió en junta con los padres de familia, plática con los profesores de las asig-

naturas de geografía, historia y educación cívica y ética, por su cercanía al tema de patrimonio. La aplicación de los diferentes talleres enmarcados en el programa piloto del club dirigido a los estudiantes del segundo grado, grupo A, de los turnos matutino y vespertino, una visita de campo a una planta tratadora de aguas residuales y la elaboración de un mural en una de las paredes de la escuela.

Tabla 4. Cronograma general de actividades del piloto del Club de Patrimonio Natural y Cultural de Baja California, agosto-diciembre 2018.

<b>Actividad</b>	<b>Fechas</b>	<b>Agosto</b>	<b>Septiembre</b>	<b>Octubre</b>	<b>Noviembre</b>
Selección de expertos	27 agosto a 2 septiembre				
Revisión de plan de trabajo con la inspectora	27 agosto a 11 septiembre				
Gestión y reunión con expertos	3 septiembre a 19 septiembre				
Reunión con padres de familia	26 y 27 septiembre				
Reunión con profesores	27 septiembre				
Taller de animación audiovisual	2 a 5 de octubre				
Sesión grupos indígenas	12 octubre				
Sesión sobre cuidado del agua	15 y 16 octubre				
Presentación de videojuego, animación y evaluación	24 octubre				
Visita planta tratadora de agua	27 noviembre				
Mural	26 noviembre a 7 diciembre				

## Reunión informativa con padres de familia

Se convocó a los padres de familia de los estudiantes seleccionados para participar en el piloto. Se les explicaron las diferentes actividades que se han realizado en la secundaria y cómo esto se enfoca en el desarrollo educativo de sus hijos. Con el apoyo de diapositivas se presentó de manera general en qué consiste el patrimonio a nivel estatal y local. Finalmente se explicaron las diferentes actividades que se realizarían con los alumnos.

En estas juntas informativas se pudo constatar el interés de los padres por la aplicación y desarrollo de la educación patrimonial (ver figura 2). Ellos mismos sugirieron algunas pláticas para conocer más sobre el tema. Es importante aclarar que solo se celebraron reuniones con los padres de los estudiantes que participarían en la aplicación del piloto. Se consideró pertinente platicar con ellos para ponerlos al tanto del proyecto de intervención en desarrollo.

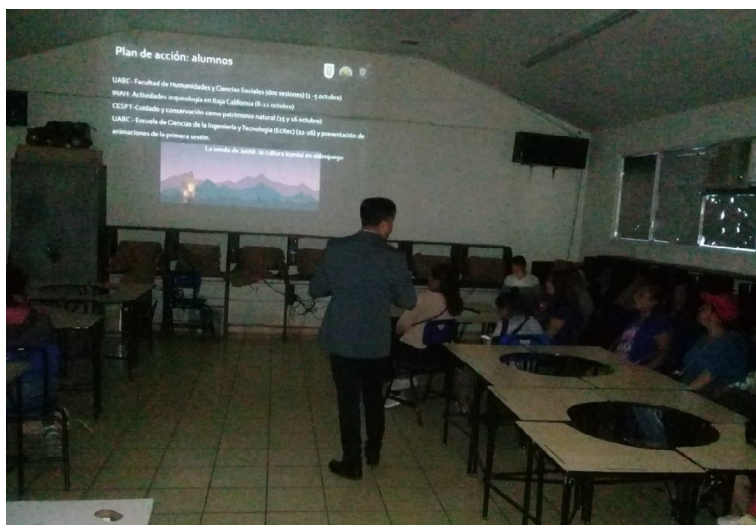


Figura 2. Reunión con padres de familia.

## Reunión informativa con profesores

Se dio lugar a dos reuniones con los profesores del turno matutino y vespertino, respectivamente, de las asignaturas de geografía, historia y educación cívica y ética. Cabe destacar que para esta reunión se contó con la participación de la maestra Patricia Aceves Calderón quién tiene experiencia de investigación con el tema del patrimonio cultural y natural de Baja California. Por medio de fotografías se ofreció una perspectiva general sobre el patrimonio de Baja California. Asistieron siete profesores, las directoras de ambos turnos, la inspectora de las secundarias y la coordinadora educativa, todos pertenecientes al Sistema Educativo Municipal de Tijuana (ver figura 3)

Los profesores se mostraron receptivos a la información presentada. Intercambiaron dudas y preguntas. Uno de los comentarios fue sobre la posibilidad de usar la información en uno de los clubes que actualmente se ofertan en el centro escolar.



Figura 3. Reunión con profesores y autoridades educativas.

## Taller de animación audiovisual

Es importante detallar que antes de aplicar este taller se estuvo trabajando en conjunto con la maestra Concepción Baxin Melgoza en la selección de las leyendas, en su adaptación, escaleta y guion. Se procedió a seleccionar un par de relatos de Baja California: *El trailerero de la Rumorosa* y *La maestra pianista de la escuela Leona Vicario*.

La primera sesión se realizó con el turno matutino, el martes 2 de octubre a las 10:30 de la mañana. Se procedió con la presentación del equipo de trabajo y con el objetivo de este taller. Primero se les dio una introducción breve a las leyendas y se les narró el relato con el que se trabajaría en esa sesión. En este caso, *El trailerero de la Rumorosa*. Se agrupó a los estudiantes por actividades a realizar: dibujar, colorear, grabar voces de los personajes y efectos de sonido. La sesión finalizó a las doce treinta de la tarde.

La segunda sesión con el grupo del turno matutino inició a partir de las 7:16 hasta las 8:27 de la mañana. Se trabajó por equipos para comenzar a grabar las escenas previamente organizadas. Esta fue una sesión más corta en relación con la primera sesión.

Con el turno vespertino se comenzó a trabajar a partir del jueves 4 de octubre de las cuatro a las cinco de la tarde. Se les presentó una breve explicación sobre las leyendas como parte del patrimonio inmaterial de Baja California. Se procedió a trabajar el relato de “La maestra pianista de la escuela Leona Vicario”. La segunda sesión del taller de animación audiovisual se aplicó el viernes 5 de octubre a partir de las 14 hasta las 14:45 (ver figura 4).

Con los alumnos de la secundaria se trabajó la producción de las animaciones. La posproducción se realizó en las instalaciones del Taller de Televisión de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UABC. Para la aplicación de este taller se contó con la participación de alum-

nas de la carrera de Asesoría Psicopedagógica, así como alumnos de la carrera de Ciencias de la Comunicación.

Una de las principales observaciones que se pueden destacar es que no se hizo un cálculo preciso de los tiempos para realizar las actividades de pre y producción en el salón de clases. Originalmente para la primera sesión del turno matutino se propuso un horario de 10:20 a 11:20; en la práctica se trabajó de 10:30 a 12:35. Esta extensión en el tiempo se logró gracias a la gestión del profesor en turno. Con esta experiencia se procedió a revisar la programación para el turno vespertino, por lo que se decidió recortar en cuestiones de producción la leyenda del turno vespertino para no incurrir en extensión de los horarios previamente asignados. Los videos están disponibles en la plataforma de *YouTube* (2019).

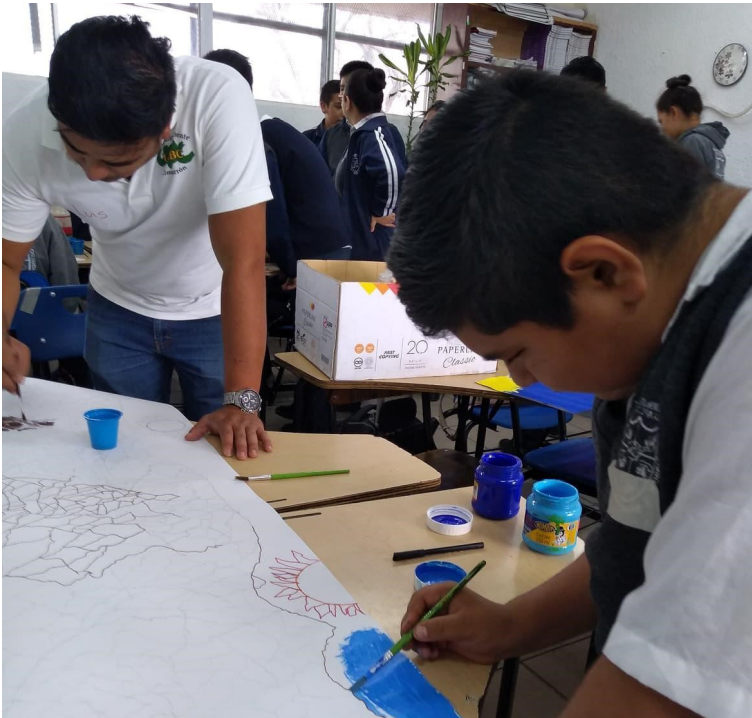


Figura 4. Trabajo con alumnos en el aula.

## **Sesión de trabajo sobre grupos indígenas de Baja California**

Esta sesión se programó para un solo día (matutino y vespertino) ya que los talleristas participantes radican en la ciudad de Ensenada por lo que su transportación no es fácil ya que dependen de recurso público para lograr su movilidad. Primero se les ofreció una plática a los estudiantes sobre las comunidades indígenas de Baja California. Esta presentación fue ilustrada con fotografías y dibujos alegóricos a los grupos originarios: cucapá, kiliwa, pai pai y kumiai. Esta sesión estuvo a cargo del licenciado Horacio González Moncada quién presentó el tema: “la vida en las comunidades indígenas de Baja California”. Posteriormente la licenciada Tania A. Valdivia Lisizin, encargada de Comunicación Educativa del INAH, trabajó la actividad lúdica: “armado de rompecabezas con relación a la plática.”

## **Sesión de trabajo sobre ciclo hidrológico, ciclo urbano, ruta del agua. Importancia de cuidar y conservar el agua como recurso y patrimonio natural**

Estas sesiones estuvieron a cargo de la Dirección de Cultura del Agua de la CESPT Comisión Estatal de Servicios Públicos de Tijuana). Se ofreció una plática a los alumnos sobre el ciclo hidrológico y sobre las actividades que realiza esta institución para lograr abastecer a la ciudad de Tijuana de agua. Una parte de la plática se enfocó en la importancia del cuidado del agua y cómo usarla de manera eficiente. Cabe destacar que esta dependencia promueve un programa llamado Guardianes del Agua por lo que se les pidió a los participantes de los talleres se unieran realizando un uso eficiente del agua, tal y como se les recomendó.

Después de la sesión explicativa, el grupo fue dividido para que jugaran de manera interactiva a obtener puntos logrando contestar de manera correcta con base en la

información ya dada. Los talleristas mostraron experiencia didáctica en la forma de presentar el contenido. Lograron establecer un ambiente relajado captando la atención de los participantes. El juego logró reforzar lo visto en la plática y los estudiantes mostraron entusiasmo en su participación.

### **Sesión de presentación de videojuego, animación audiovisual y evaluación**

Esta sesión se dividió en varias actividades. Una primera fase se enfocó en la presentación del videojuego *La senda de Jatnil*. Participaron los doctores Ervey Hernández y Salvador Fierro de la Escuela de Ciencias de la Ingeniería y Tecnología de Valle de las Palmas. En primer lugar, expusieron una introducción sobre la historia del videojuego en relación con los kumiai y de cómo la actividad en sí misma de producción de videojuegos en la región de Baja California se presenta como una opción de desarrollo profesional. En segundo término, se procedió a que algunos estudiantes tomaron turnos para jugar y tener la experiencia del videojuego. Posteriormente se retiraron los investigadores. La segunda fase consistió en presentarles la animación audiovisual que se produjo en las primeras sesiones. Los estudiantes reconocieron su trabajo. Finalmente, se les pidió que contestaran una evaluación para conocer que les parecieron las actividades realizadas al momento.

### **Actividades anexadas**

El plan original finalizaba con las actividades comentadas, sin embargo, cabe destacar que de la buena relación que se generó con los representantes de la CESPT se lograron realizar más actividades enmarcadas en el piloto del club. Se tuvo un apoyo para visitar la planta tratadora de aguas residuales ubicada en la vía rápida Oriente a la altura del Pan-

teón Monte de los Olivos. Se incluyeron 250 alumnos de los turnos matutino y vespertino, de segundo y tercer grado, incluidos los participantes en el piloto del club. Asistieron ambas directoras, el subdirector del turno vespertino y siete profesores.

Las actividades se enfocaron en crear conciencia entre los estudiantes sobre la importancia del cuidado del agua y las formas de usarla adecuadamente. A los participantes se les ofreció un recorrido por la planta, una obra de teatro y refrigerios, además del apoyo con la transportación. La obra de teatro, *Mangueras por escobas*, fue escenificada por Edgardo Meza, quien labora en el área de Cultura del Agua.

Por otro lado, de la misma CESPT se logró obtener recursos para lograr la realización de un mural en una de las paredes de la escuela. Previamente se había considerado esta posibilidad y se planteó a la supervisora esta opción a lo cual ella accedió, sin embargo, se dejó como una actividad de prioridad baja ya que los esfuerzos se enfocaron en las acciones ya planteadas. Una vez que se obtuvo el recurso se procedió a trabajar en la planeación de esta actividad con el muralista Francisco J. López Farrera, licenciado en artes plásticas.

En este caso se realizó un cronograma de actividades y se anexó como parte del piloto del club, por lo que se solicitó a las autoridades escolares la participación de los grupos ya definidos para desarrollar el mural. Se procedió a presentar el plan de trabajo y de manera presencial se visitó la escuela y se presentó al muralista con las autoridades escolares.

El plan de acción de esta actividad incluyó una sesión teórica con los estudiantes sobre el arte urbano y el muralismo en la historia con un enfoque en el patrimonio cultural de Baja California resaltando las pinturas rupestres y el petrograbado, como evidencias culturales de los

grupos de recolectores y cazadores que habitaron la región. El resto de las sesiones se enfocó en la realización del mural con la participación de los estudiantes del Club de Patrimonio.



Figura 5. Alumnos trabajando en el mural sobre patrimonio natural y cultural de Baja California.



Figura 6. Alumnos grabando voz y efectos de sonido.

## Trabajo con el municipio

Se ha logrado una sólida relación con las autoridades del Sistema Educativo Municipal de Tijuana, lo cual ha permitido desarrollar con éxito diferentes momentos de la presente investigación, así como el piloto del Club de Patrimonio Natural y Cultural de Baja California.

Uno de los principales indicadores de las consecuencias positivas se destaca por medio de la evaluación realizada a los estudiantes participantes en el piloto del club. En el caso del turno matutino, los alumnos participaron en tres talleres: animación audiovisual, cuidado del agua y presentación del videojuego sobre los kumiai.

A la pregunta sobre “¿cuál tema te gustó más?” (ver tabla 5), contestaron señalando más de una opción, donde la respuesta más repetida fue la actividad sobre las leyendas. Una situación similar se dio con el reactivo “¿qué actividad te gustó más?” y en este caso “hacer animación” fue la opción más señalada. Se puede destacar que además de aprender sobre las leyendas en el caso de la respuesta más elegida también apuntaron que les gustó “hacer”, aludiendo a actividades como dibujar, colorear y participar en la grabación de las animaciones.

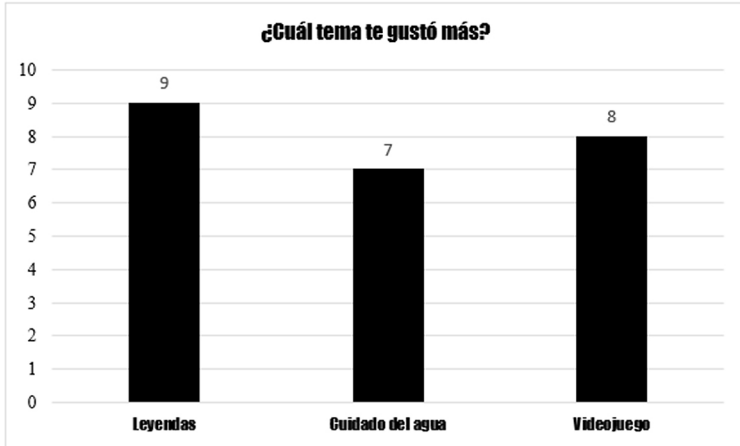


Tabla 5. Respuestas de alumnos del turno matutino.

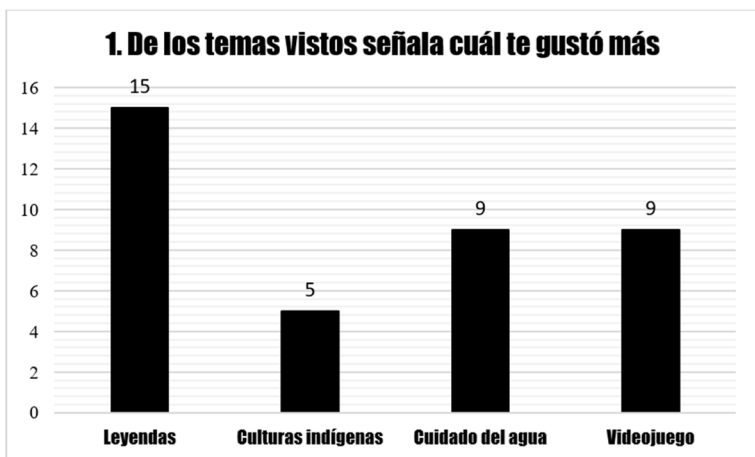
Es importante destacar que las actividades realizadas en cada sesión fueron muy diferentes. El taller sobre cuidado del agua resultó más lúdico ya que se les motivó a jugar en equipos para ganar puntos.

En contraparte, el caso del videojuego fue una sesión más breve y se les presentó una versión no finalizada, ya que este juego sigue en proceso. Las opiniones vertidas por los alumnos en este punto hacen referencia a lo que señaló el tallerista en relación a que cada vez se da la posibilidad de que desde el ámbito universitario se pueda participar en la realización de videojuegos con otro tipo de temáticas con una perspectiva más regional como el caso del prototipo presentado.

En el caso de las leyendas, aprendieron sobre el relato en particular además del proceso de realización de una animación audiovisual. A la pregunta expresa de “¿te gustaría aprender más sobre la cultura, historia, flora y fauna de Baja California?”, 17 alumnos contestaron que sí en el turno matutino, de un total de 19 evaluaciones aplicadas.

En el caso del turno vespertino los alumnos participaron en cuatro talleres (ver tabla 6): taller de animación audiovisual enfocado en una representación de una leyenda de Baja California, taller sobre culturas indígenas de Baja California, taller sobre cuidado del agua, y la presentación del video *La senda de Jatnil* sobre la cultura kumiai.

En comparación con el resto de las sesiones, se puede observar una preferencia sobre animación audiovisual. Esta actividad conllevó varias fases: preproducción, producción y postproducción. La primera consistió en la selección de un relato o leyenda, la agrupación de los estudiantes por equipos de trabajo y la preparación de escenarios y personajes.



Fuente: elaboración propia.

La producción se dio en otra sesión. Con cámaras de video se procedió a grabar por equipos de trabajo cada una de las escenas. Las partes de la postproducción se trabajaron con el apoyo del Taller de Televisión de la Facultad de Humanidades de UABC.

Para este grupo –en este caso–, las respuestas fueron más variadas porque seleccionaron una o más actividades. Es importante destacar que se engloban dos talleres en la categoría de las culturas indígenas de Baja California revisadas en el taller del INAH y la presentación del videojuego. En el caso del turno vespertino, 15 alumnos de 17 contestaron de manera afirmativa a la pregunta “¿te gustaría aprender más sobre la cultura, historia, flora y fauna de Baja California?”

En ambos turnos (matutino y vespertino) en términos generales se observa una tendencia positiva en el sentido de que fue bien recibido el contenido de este piloto, además de responder de manera positiva a recibir contenido de este tipo. Las directoras de ambos turnos expresaron que es la primera vez que se les consideraba para realizar un proyecto con dichas características y se mostraron muy agradecidas y satisfechas por los resultados y con el interés de seguir colaborando en proyectos que beneficien a sus estudiantes.

De parte de las instituciones invitadas, mostraron su interés por seguir colaborando con el municipio. La CESPT está muy interesada en que se agregue la concientización del uso del agua en los contenidos escolares. Además, en caso concreto, el INAH y CESPT hablaron de un posible trabajo en conjunto para generar un proyecto de corte histórico en torno al uso del agua. De parte de los doctores de Ecitec se recibió la invitación a participar en el Segundo Congreso de Arquitectura y Diseño para mostrar los alcances de la presente investigación.

Por otro lado, se puede señalar que la Coordinación Educativa del Sistema Educativo Municipal de Tijuana ha señalado su interés para que este piloto se replique de manera formal en las primarias municipales, situación que se está evaluando para desarrollar en los futuros meses para aplicar en el año lectivo 2019-2020 y así continuar aportando a la educación patrimonial de las nuevas generaciones.

Esta intervención logra el objetivo de proporcionar antecedentes sobre la aplicación de la educación patrimonial en el ambiente escolar. Con una adecuada gestión es posible conjuntar esfuerzos de los diferentes actores que desde sus áreas pueden aportar a la conjunción del conocimiento regional en torno al patrimonio natural y cultural en beneficio de la comunidad estudiantil.

## Fuentes de consulta

### Bibliografía

- Ayuntamiento de Tijuana (2016). *Manual de organización*. Secretaría de Educación Pública Municipal. <http://www.tijuana.gob.mx/dependencias/SEPM/pdf/MANUAL%20DE%20ORGANIZACION%20SEPM%202016.pdf>
- CANTÓN, V. (2013). La educación patrimonial: educar con y para el patrimonio. Primera parte. *Correo del maestro*, (206), 42-51.
- CUENCA, J., Estepa, J., Jiménez, R. y Martín, M. (2013). Patrimonio y educación: quince años de investigación. En *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias* (13-24). España: Universidad de Huelva.
- GARCÍA, Z. (2009). ¿Cómo acercar los bienes patrimoniales a los ciudadanos? Educación Patrimonial. Un campo emergente en la gestión del patrimonio cultural. doi: 10.25145/j.pasos.2009.07.019
- GONZÁLEZ, N. (2006). El valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural. [http://pagines.uab.cat/neus.gonzalez/sites/pagines.uab.cat/neus.gonzalez/files/praxis\\_neusgonzalez.pdf](http://pagines.uab.cat/neus.gonzalez/sites/pagines.uab.cat/neus.gonzalez/files/praxis_neusgonzalez.pdf)

- HEVIA, R., HIRNAS, C. y PEÑAFIEL, S. (2002). Patrimonio y cultura local en la escuela. *Guía de experimentación e innovación pedagógica*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001566/156618s.pdf>
- MANCERA-VALENCIA, F. J. (2012). Historia, patrimonio y cultura en educación. En F. J. Mancera-Valencia (coord.), *Patrimonio cultural escolar de Chihuahua*. Chihuahua. México: Instituto Chihuahuense de la Cultura.
- PAYER, M. (s.f.) Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría de Jean Piaget. <http://www.proglocode.unam.mx/system/files/TEORIA%20DEL%20CONSTRUCTIVISMO%20SOCIAL%20DE%20LEV%20VYGOTSKY%20EN%20COMPARACION%20CON%20LA%20TEORIA%20JEAN%20PIAGET.pdf>
- ROMERO, R. I. y AMADOR, P. M. (s.f.). *Educación y control cultural. La experiencia del municipio de Allende, Chihuahua*. S/f. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE.
- Secretaría de Educación Pública Municipal de Tijuana (2017a). Cumple 60 años de creación el Sistema Educativo Municipal de Tijuana. Comunicado Número “1”.
- UNESCO (2001). *Declaración Universal de la Unesco sobre Diversidad Cultural*.
- UNESCO (1972). *Convención para la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural*.



## **Patrimonio cultural de la educación indígena**

### **El patrimonio cultural radiofónico-educativo de la sierra Tarahumara**

AMELIA GARCÍA RAMÍREZ

#### **Introducción**

El patrimonio cultural es estudiado por diversas disciplinas como la antropología, la historia, la sociología y la educación. Por ende, su investigación se ha realizado desde diversos enfoques teóricos y metodológicos, privilegiando la conservación y difusión del mismo. En el caso de la educación, su incidencia en la acción pedagógica es reciente, por lo que aún falta clarificar más su aportación a la difusión de la cultura. Es por ello, que en este capítulo se hace un acercamiento al estudio del patrimonio cultural y su relación con la educación, retomando conceptualizaciones como patrimonio histórico-educativo, educación patrimonial y cultura escolar.

La relevancia del patrimonio cultural en los procesos educativos, particularmente escolarizados, radica en que es un aliciente para la formación de ciudadanos comprometidos capaces de reflexionar sobre su propio contexto. En este sentido, se hace alusión sobre la pertinencia de

introducir la educación patrimonial como una materia de formación para el profesorado de educación básica.

De igual modo, y someramente, se aborda el caso de las escuelas radiofónicas como parte del patrimonio cultural de la educación de la Tarahumara, mostrando por qué habrían de convertirse en patrimonio educativo. Este modelo pedagógico alcanzó a evangelizar y alfabetizar a más de mil niños y niñas tarahumaras y mestizos de diferentes comunidades de la sierra Tarahumara a mediados del siglo XX. Por esta razón prevalecen los objetos culturales y los testimonios orales de los sujetos involucrados directamente en dicho proyecto educativo, lo que permite reconstruir la historia de estas escuelas y pensarlas como patrimonio cultural.

## **El patrimonio cultural**

En México, la Secretaría de Cultura es la encargada de salvaguardar el patrimonio cultural a través del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) y el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA). Dicho patrimonio se divide en tangible (material),<sup>22</sup> intangible (inmaterial) y natural. El primero abarca artesanías, monumentos arquitectónicos, obras de arte y documentos históricos. El inmaterial incluye aquellos conocimientos, costumbres, significados y símbolos. El natural abarca la flora, la fauna y los paisajes naturales. El patrimonio cultural en sí, hace referencia a todos aquellos elementos culturales que usan y reconocen como tal los miembros de una cultura. Las conceptualizaciones que versan sobre el patrimonio cultural, desde la antropología mexicana, han sido abordadas como acervo cultural y construcción social desde los primeros planteamientos de Guillermo Bonfil y García Canclini (Rosas,

---

<sup>22</sup> A su vez, se clasifica en bienes muebles e inmuebles.

2005). La noción como acervo que se venía trabajando desde el siglo XVIII se vuelve inoperante, cuando “los estudios dejaron de centrarse exclusivamente en el sentido interno de los objetos o bienes culturales, y pasaron a ocuparse de su proceso de producción y circulación social, y de los significados que diferentes receptores les atribuyen” (Rosas, 2005: 5-6). En el caso del patrimonio como construcción social: “es una operación dinámica, enraizada en el presente, a partir del cual se reconstruye, selecciona e interpreta el pasado” (Rosas, 2005: 6-7). De igual modo, Prats (1997) conceptualiza el patrimonio de la siguiente manera:

Que el patrimonio sea una construcción social quiere decir, en primer lugar, que no existe en la naturaleza, que no es algo dado, ni siquiera un fenómeno social universal, ya que no se produce en todas las sociedades humanas ni en todos los periodos históricos; también significa, correlativamente, que es un artificio, ideado por alguien (o en el decurso de algún proceso colectivo), en algún lugar y momento, para unos determinados fines, e implica, finalmente, que es o puede ser históricamente cambiante, de acuerdo con nuevos criterios o intereses que determinen nuevos fines en nuevas circunstancias (pp. 19-20).

Así también, Bonfil (2004) plantea algunas ideas en torno a la noción de patrimonio cultural, y para ello, define en un primer momento el término cultura utilizando la definición más empleada:

Un conjunto más o menos limitado de conocimientos, habilidades y formas de sensibilidad que les permiten a ciertos individuos apreciar, entender y/o producir una clase particular de bienes, que se agrupan principalmente en las llamadas bellas artes y en algunas otras actividades intelectuales (p. 117).

Aclara, además, cómo esta noción de cultura limita a la sociedad y que solo una parte se identifica con la misma, y, por ende, lo que se da son personas y grupos cultos

e incultos. La segunda noción de cultura que presenta el mencionado autor es aquella elaborada desde la antropología, entendida como:

El conjunto de símbolos, valores, actitudes, habilidades, conocimientos, significados, formas de comunicación y de organización social, y bienes materiales, que hacen posible la vida de una sociedad determinada y le permiten transformarse y reproducirse como tal, de una generación a las siguientes (Bonfil, 2004: 118).

Es esta definición la que retoma Bonfil para hablar de patrimonio cultural, que señala en pocas palabras, que todos los individuos tienen cultura. El patrimonio está entonces íntimamente unido a la definición antropológica de cultura y son los antropólogos los encargados de estudiar principalmente el patrimonio cultural inmaterial. Al respecto, Arizpe (2009) señala que este tipo de patrimonio permite conocer lo que otros piensan y sienten. Además, rebasa los llamados usos y costumbres, es decir, va más allá de lo que antes comúnmente se llamaba folklore. Es entonces el patrimonio cultural inmaterial o intangible una forma de representar el mundo, lo propio y lo diferente. De esta manera, un objeto cultural se convierte en patrimonio cuando las personas lo consideran suyo y tiene un significado común para todos. Sin embargo, en otras ocasiones el patrimonio puede llegar a ser una imposición como, por ejemplo, el patrimonio cultural de los mexicanos que ha sido creado supuestamente a partir de todas las culturas que habitan en el país. En este sentido, para la consolidación del Estado nacional y la construcción de la identidad cultural se retoma el pensamiento liberal y la historia patria, conformando así el patrimonio cultural nacional:

Los ciudadanos necesitaban identificarse entre sí a través de algún elemento común que, al mismo tiempo, los diferenciara de otras naciones [...] Para lograrlo, se comienza a construir la his-

toria patria [...] que recoge la tradición iniciada por los criollos ilustrados, valorando y rescatando el pasado prehispánico como gloria de la cultura nacional (Lombardo, 1997: 199-200).

No obstante, y a pesar de que se ha retomado parte de los patrimonios de los pueblos originarios, estos no han sido elegidos como tal por dichos pueblos, “desde sus orígenes, el concepto patrimonio contiene la idea de nación” (Gómez-Urquiza, 1997: 37) lo que nos habla de una ideología excluyente en donde solo se valora lo mestizo y lo occidental, además de lo prehispánico. Más adelante se ahondará en ello y en el papel de la educación como transmisora de estas ideas.

## **Patrimonio histórico educativo**

El patrimonio histórico educativo permite rescatar las fuentes orales y escritas de la educación en todas sus representaciones, tal es el caso de la escolarización, que facilita el conocimiento de modelos educativos y pedagógicos del pasado y que pueden ser retomados, total o parcialmente, por los sistemas educativos presentes. Sin dejar de lado, por supuesto, también los ámbitos familiar y comunitario. Para esto, Agulló y Payá (s.f.) señalan:

Entendemos por patrimonio histórico educativo [...], todo tipo de documentos, materiales, fuentes orales y gráficas, que nos permitan conocer cuáles fueron, y cuáles son, las pautas de la educación familiar, escolar, las subculturas juveniles, los espacios de ocio y de producción cultural, etc., en diferentes momentos de nuestra más reciente historia contemporánea. Se trata tanto de recuperar los elementos clásicos de la cultura material como los no menos importantes y decisivos que integran nuestro patrimonio cultural inmaterial, nuestro patrimonio vivo, entendido, según apunta la UNESCO como el crisol de nuestra diversidad cultural (581).

Carrillo (2008) lo entiende de la siguiente manera: “El patrimonio educativo, como patrimonio cultural, constituye un patrimonio único de la aportación y de la identidad de cada pueblo y sociedad, de sus formas de vivir y relacionarse, de su cultura cívica” (citado en Agulló y Payá, s.f.: 582). Parte de este patrimonio puede desaparecer, quedando en el olvido sino se investiga y difunde. El patrimonio oral como parte del patrimonio cultural intangible, ha sido el menos tomado en cuenta por su complejidad a la hora de definirlo, pero también por cierta indiferencia de la sociedad, incluidos aquí los investigadores, al impresionarse más por los bienes culturales materiales, tales como las construcciones prehispánicas concentradas en las grandes zonas arqueológicas del centro y sur del país. Del mismo modo que sucede con el patrimonio escolar, tema del que aún falta profundizar, y un esfuerzo en este sentido, lo presenta Mancera-Valencia (2012) quien engloba el patrimonio intangible escolar en las siguientes actividades:

1. De organización: comunidad escolar, docentes, estudiantes; actividades extraescolares; vigilancia, fiestas y rituales: festivales y demostraciones cívicas; vigilancia y castigos; premiación y estímulos; graduaciones; alimentación y gastronomía; actividades extraescolares; desarrollo comunitario y escuela, decesos de docentes, etcétera.
2. De prestigios y liderazgos: prácticas docentes, estudiantes y egresados talentosos, etcétera.
3. De lenguajes, símbolos y significados: actividades cívicas escolares y otros festejos de orden social o comunitario, la música y marchas, códigos y símbolos estudiantiles, lenguajes y comunicación docente y estudiantil, etcétera.
4. Emotivos: aquellos vinculados a la subjetividad del docente y su práctica en aulas, escuelas o la comu-

nidad y que resultan de los procesos de interacción social y de gestión escolar o comunitaria (p. 37).

El patrimonio educativo se vuelve necesario estudiarlo porque representa los procesos de transmisión cultural que una sociedad, en sus diferentes períodos históricos, ha transferido a sus colectivos. Lo que conlleva, por ende, a la comprensión de los contenidos identitarios.

### **La educación patrimonial**

La educación es un proceso sociocultural mediante el cual la sociedad transmite a las nuevas generaciones los conocimientos necesarios para la continuidad cultural. Sin embargo, cuando a los grupos sociales se le imponen conocimientos y saberes ajenos a su cultura, emerge el choque cultural. En el sistema educativo nacional tenemos que prever estas cuestiones y empezar a plantearse perspectivas interculturales que permitan coherencia entre los contenidos de enseñanza y las diversas culturas que coexisten, y dejar de lado la educación nacionalista que ha acompañado por décadas a las escuelas mexicanas. Para esto, es importante no perder de vista la cultura en la que se desenvuelven los educandos. Igualmente, y con la idea de modernizarse deja de lado la misma y se persiguen otros fines generalmente ajenos a su continuidad, y es así como nacen los conflictos entre las generaciones y hay una desorganización en la transmisión de la cultura tradicional (Spindler, 2003); es decir, la escuela no fortalece los conocimientos de las comunidades, sino que se aleja de ellos. La institución escolar tendría que analizar la cultura y su relación con los procesos sociales externos. Esto permitiría, aparte de ser equitativos, una sociedad más comprometida en donde la diversidad cultural se identifique con el sistema educativo y en el que se vean

reflejadas sus propias filosofías. Una de las estrategias a tomar en cuenta que ayude a resolver lo antes mencionado, es indagar sobre la pertinencia de introducir los patrimonios culturales en las escuelas como facilitadores de la enseñanza, tanto tangibles como intangibles y naturales.

Por consiguiente, introducir la educación patrimonial en la formación de los futuros docentes conlleva a superar los obstáculos de carácter epistemológico, metodológico y teleológico que menciona Cuenca (2014) en relación con dicha educación. En el sentido de que los docentes de educación básica desconocen la materia de patrimonio, sus contenidos e incluso la definición del mismo concepto; además del cómo utilizarlo de estrategia didáctica y de su valor e importancia cultural, evadiendo en ocasiones, la relación que existe entre patrimonio e identidad, llegando a separarlos, desconociendo que son parte del mismo proceso. De esta manera, se concibe a la educación patrimonial en los términos de Colom (1998) quien la entiende como: “toda actividad educativa y formadora orientada a la conservación, mantenimiento y mejora de los patrimonios socioculturales y físico-naturales con que cuenta una comunidad determinada” (p. 129). La educación patrimonial trae consigo el reconocimiento, la valoración y salvaguarda de las identidades, y las escuelas resultan el espacio idóneo para ello, no solo porque tienen esa responsabilidad social, sino también, porque es el mejor medio de transmisión de conocimientos y propiciador de valores, y uno de ellos, es el respeto por la multiplicidad étnica de México. Al respecto, Moreno (2009) puntualiza:

La importancia del Patrimonio dentro de la cultura de cada sociedad es indiscutible, y por lo tanto, es impensable no contemplarlo dentro de la educación. En la escuela, la educación se entiende desde una perspectiva integral que ocupa todos los ámbitos de la vida, por lo que es imposible separar a los ciudadanos de su patrimonio (p. 1).

La diversidad cultural y lingüística debe tratarse como una ventaja y no como un problema para la construcción de una sociedad equitativa e incluyente, originando así en el alumnado, desde temprana edad, una toma de conciencia en relación con la alteridad y sus respectivas implicaciones, lo que favorecerá en el futuro un clima de respeto, diálogo y aceptación entre culturas.

Dicho lo anterior y considerando educación y cultura como parte del mismo proceso de transmisión cultural en la que ambas se complementan y necesitan, cuando se educa en cultura se retoman saberes y conocimientos a la par de las culturas involucradas, aunque esto puede llegar a ser una utopía en algunos casos, tal y como lo es la interculturalidad, cuando es una estrategia más del Estado mexicano para mantener el statu quo. En situaciones concretas, la cultura determinará a la educación y viceversa, según el contexto del que se trate. Para el caso de las poblaciones indígenas, la educación formal va redefiniendo la identidad de los pueblos, al ser esta ajena a su cultura. La educación, proceso de cambio constante permite en los educandos nuevas actitudes, comportamientos e incluso sentimientos. En este sentido, una estrategia o una aportación a la pedagogía es el uso del patrimonio cultural dentro de las aulas, no solo aquel glorioso enseñado en la educación básica, sino también, los patrimonios culturales intangibles regionales. Como herramienta didáctica, el patrimonio cultural es un aliciente al conocimiento y difusión de la identidad cultural; pero para ello, habría que iniciar formando y sensibilizando al magisterio nacional en dicha materia. Desafortunadamente se ignoran las aportaciones de la antropología en el medio educativo, tal y como lo puede ser, el uso del patrimonio cultural en las aulas para empezar a educar en cultura. Pareciera que la afirmación de que las escuelas forman parte de la cultura fuera irrefutable. No obstante, en la praxis de las instituciones educativas, la mayoría de

las veces esto no se percibe así, sino que la cuestión cultural se vuelve más compleja e incluso se vuelve invisible dicha afirmación. Esto debido a que en las escuelas generalmente no se toma en cuenta dicho factor en la estructura de las mismas, y cuando se llega a utilizar se reduce a un concepto esencialista de la cultura. Por consiguiente, entiéndase en los términos de Viñao (1995) a la cultura escolar de la siguiente manera: “es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer” (p. 253). La cultura es un concepto polisémico y lo abarca todo, así también lo es la cultura escolar, es decir, abarca todo lo que sucede en la escuela. Para Flores (2009): “La cultura se convierte en lo que se hace en la escuela, en el sentido aceptado por un grupo de actores o impuesto por relaciones de poder en la institución” (p. 27).

Igualmente, la cultura escolar en el contexto de la historia educativa, según Julia (1995) citado en Viñao (2002), quien es el primero en utilizar dicho concepto en este ámbito, la conceptualiza como “un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos” (p. 56). Del mismo modo, otra de las definiciones de Viñao (2002) en relación con la cultura escolar precisa que:

[...] estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas (p. 59).

Dicha cultura está conformada, continúa dicho autor,  
por:

1. Los actores, es decir, los profesores, los padres, los alumnos y el personal de administración y servicios [...].
2. Los discursos, lenguajes, conceptos y modos de comunicación utilizados en el mundo académico y escolar [...].
3. Los aspectos organizativos e institucionales. Dentro de ellos ofrecen una especial relevancia: a) las prácticas y rituales de la acción educativa, b) la marcha de la clase, y c) los modos organizativos formales e informales [...] (p. 59).

Sí se retoma la cultura en las escuelas, bajo una concepción antropológica, la cultura escolar daría cuenta de los *sentidos* y *sin sentidos* que la escuela provoca entre alumnado, docentes y padres de familia.

### **El caso de la escuela radiofónica como parte del patrimonio cultural-radiofónico de la Tarahumara**

Las escuelas radiofónicas inician en Sutatenza, Colombia en la década de 1940 y este esquema educativo es retomado en México por la Misión Jesuita en 1955. En el país existieron dos estaciones con este modelo de escuelas, una en la sierra Tarahumara en el estado de Chihuahua y la otra en Huayacocotla, Veracruz en 1964 (Mc Anany, 1975). Su principal promotor, para el caso de Chihuahua, fue el padre Carlos Díaz Infante quien instaló las escuelas en diversas comunidades de la Tarahumara, principalmente en aquellas de difícil acceso y en las que no se contaba con ningún servicio educativo. Estas escuelas impartían hasta el cuarto año de primaria, quedando el proceso de enseñanza a cargo de la radio y de las y los auxiliares;<sup>23</sup> desde la estación central instalada en la comunidad de Sisoguichi en el municipio de Bocoyna se transmitían los programas educativos a las distintas escuelas y los auxiliares guiaban el proceso.

<sup>23</sup> Así se llamó a los docentes de estas escuelas, debido a que eran los auxiliares quienes complementaban la enseñanza junto a la radio.

Estas escuelas se consideran aquí como un ejemplo de patrimonio cultural-radiofónico de la educación por la relevancia que tuvieron en su época, dejando un legado importante para la explicación de otros procesos sociales como la conformación de pueblos, el uso de la radio como instrumento educativo y todos los aprendizajes que de ello se derivaron. Los objetos culturales materiales dan cuenta de ello, tales como los aparatos de transmisión, los edificios que conformaron el trabajo de las radiofónicas, los inmuebles escolares, las fotografías, los documentos generales producidos por este modelo pedagógico como las boletas, informes, reconocimientos, planes de estudio, textos, cartillas del catecismo, entre otros más. Así también, los recuerdos y los sentimientos de las personas que participaron directamente en el proyecto educativo y los significados construidos por ellos mismos, retomados a partir de sus testimonios orales y de otras fuentes como los archivos. Además, están plasmadas las ideas pedagógicas de la comunidad jesuita de la Tarahumara y de la Congregación de Hijas Mínimas de María Inmaculada.

De esta manera, para que un bien cultural se convierta en patrimonio, en primera instancia debe de existir evidencia del mismo, sea tangible y/o intangible, y las escuelas conservan ambas,<sup>24</sup> solo hay que reconstruir *lo dicho* y esa memoria colectiva, sumada a los objetos culturales materiales, demuestra la existencia de un hecho histórico educativo que permeó las ideas de un sector de la población chihuahuense como los mestizos serranos y los ralámuli de la década de 1960 y 1970. Ese pasado educativo abre la puerta a la cultura de una colectividad, donde se entiende el patrimonio educativo como parte del patrimonio cultu-

---

<sup>24</sup> No todo lo que se llegó a utilizar para su funcionamiento aún existe, pero sí quedan algunos indicios como documentos, edificios y la memoria oral de algunos de los participantes.

ral, siendo este parte integrante de su identidad. En este orden de ideas, Nora (1984) introduce el concepto de memoria-patrimonio, definiéndolo como: “la transformación en bien común y herencia colectiva de los depósitos tradicionales de la memoria” (citado en Ríos, 2009: 131). Para dicho autor, la memoria se transmite a partir de la lengua, la educación y las instituciones estatales o eclesiásticas. En el caso de las escuelas radiofónicas, estas son parte de la memoria colectiva de un sector de la sociedad en específico, en este caso de la Tarahumara; se retoma principalmente a las escuelas radiofónicas como un objeto cultural inmaterial, debido a que, en estas escuelas están reflejadas las ideas de la doctrina católica, a través de la comunidad jesuita de la Tarahumara, además de los relatos orales de los auxiliares que estuvieron al frente de estas escuelas, quienes participaron como mediadores entre ese sector de la iglesia católica y los mestizos e indígenas de la sierra Tarahumara, a los que se les inculcan dichas ideas a través de las escuelas quedando memoria de sus enseñanzas en las comunidades en las que se establecieron y son los que construyen mediante su memoria dicho bien cultural.

**Las radiofónicas son parte entonces de una memoria colectiva, lo que las convierte en patrimonio histórico educativo.**

### **Consideraciones finales**

Retomar el patrimonio cultural en el ámbito educativo implica, en primer término, entenderlo como parte de la identidad cultural, para así poder recuperarlo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ello, los docentes habrían de motivar a sus alumnos en la búsqueda de su propia historia y de sus bienes culturales. Sin embargo, para que esto suceda, los docentes tendrían que ser los primeros en es-

tar motivados y con el conocimiento necesario. Claro está que no solo es una labor del profesorado sino de toda la institución escolar, además de las autoridades educativas que deberán proveer lo necesario para este fin. Es así que la educación patrimonial es clave para trabajar el patrimonio cultural como estrategia didáctica, potencializando, de esta manera, las relaciones socioculturales entre alumnado y docentes. Dar a conocer y valorar la cultura de las y los alumnos, desde la práctica docente, conlleva a valorar la diversidad cultural, lingüística y natural, formando de esta manera ciudadanos del mañana conscientes, responsables y capaces de encarar las vicisitudes de su entorno sociocultural y ecológico; por ello, la necesidad de que los docentes de los primeros años de vida escolar sean formados para la conservación y difusión del patrimonio cultural.

Por otra parte, líneas arriba se expuso brevemente, el ejemplo de las escuelas radiofónicas como parte del patrimonio cultural-radiofónico de la Tarahumara, debido a que, se rescata la memoria colectiva que hay alrededor de las mismas: corpus, praxis y psique, conservando así una parte de la memoria histórica de la sociedad. Es decir, si la sociedad no conserva esta memoria difícilmente podrá explicarse los procesos por los que llegó a ser lo que es en la actualidad. Además de aportar a la identidad que lleva a reconocerse como parte de una cultura, enriquece a la sociedad y ayuda a explicarla no solo como un colectivo sino también como personas, ya que las sociedades son producto de sus procesos educativos. Al reconstruir la historia de estas escuelas se recobran las *experiencias y conocimientos* de los sujetos sociales de la educación que estuvieron directamente involucrados en este proyecto educativo, como, por ejemplo: sus maestros, y que, de otra manera sin los testimonios orales y escritos de estos y otros sujetos, se perdería una parte del patrimonio cultural educativo de la sierra Tarahumara.

Asimismo, trabajar el tema de la educación en la Tarahumara es algo complejo que implica no solo lo pedagógico y lo sociocultural sino también lo político y en este caso, además, lo histórico, siendo este último aspecto un tanto más complicado ya que las personas de comunidades indígenas tienden a no dar importancia a los documentos históricos por la tradición oral que los caracteriza, lo que dificulta un poco más la indagación de los procesos educativos. Investigar entonces los modelos educativos pasados permite conocer los objetivos de la educación presente, enseña los errores, pero también los aciertos que como sociedad se han obtenido. Este caso sirve como ejemplo para clarificar cómo de un modelo pedagógico pasado, se puede llegar al presente, además, con ello informar y concientizar sobre la importancia del patrimonio cultural de la Tarahumara a través de las escuelas radiofónicas, lo que fortalecerá a la identidad local y a su difusión para su conservación.

## **Fuentes de consulta**

### **Bibliografía**

- AGULLÓ, M. y Payá, A. (s.f.). *La recuperación del patrimonio histórico-educativo valenciano*, Universitat de València. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2964199.pdf>
- ARIZPE, L. (2009). *El patrimonio cultural inmaterial de México. Ritos y festividades*. México: Porrúa-Conaculta-CRIM-Cámara de Diputados LX Legislatura.
- BONFIL, G. (2004). Patrimonio cultural inmaterial. Pensar nuestra cultura. En *Antología sobre cultura popular e indígena. Lecturas del Seminario Diálogos en la Acción. Primera Etapa*. México: Conaculta.

- COLOM, A. (1998). Educación ambiental y la conservación del patrimonio. En J. Sarramona, G. Vázquez y A. Colom, *Educación no formal*. Barcelona: Ariel Educación.
- CUENCA, J. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, 19.
- FERMOSO, P. (1990). *Teoría de la educación*, México: Trillas.
- FLORES, A. (2009). *Educación y cultura. Resistencia al cambio*. México, DF: falta editorial
- GÓMEZ-URQUIZA, M. (1997). El concepto de patrimonio, fundamento para su conservación y especulación. *Estudios de Arte y Estética*, (1), 7-44
- LOMBARDO, S. (1997). El patrimonio arquitectónico y urbano. En E. Florescano (coord.), *El patrimonio nacional de México II*. México: Conaculta-FCE.
- MANCERA-VALENCIA, F. J. (2012). Patrimonio cultural y educación; la discusión de una historia cultural ausente. En F. J. Mancera-Valencia (coord.), *Patrimonio cultural escolar de Chihuahua*. Chihuahua, México: Ichicult-Conaculta-CID.
- MC ANANY, E. (1975). Impacto de las escuelas radiofónicas de América Latina en la educación: una perspectiva evaluativa. *Revista del Centro de Estudios Educativos*, V(2), 9-25.
- PRATS, L. (1997). El patrimonio como construcción social. En *Antropología y patrimonio*. Barcelona: Ariel.
- RÍOS, M. F. (2009). De la historia de las mentalidades a la historia cultural. Notas sobre el desarrollo de la historiografía en la segunda mitad del siglo XX. *Estudios de historia moderna y contemporánea de México*, (37), 97-137.
- ROSAS, A. (2005). Las disputas por el patrimonio. Transformaciones analíticas y contextuales de la problemática patrimonial en México. En N. García Canclini (coord.), *La antropología urbana en México*. México: FCE-Conaculta-UAM.

- SPINDLER, G. (2003). La transmisión de la cultura. En H. Velasco, J. García y Á. Díaz (coords.). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Editorial Trotta.
- VIÑAO, A. (1995). Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista de Educación*, (306).
- VIÑAO, A. (2002). La historia de la educación en el siglo XX. *Una mirada desde España*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(15).

## Los juicios, pedagogía patrimonial ralmuli

FRANCISCO JAVIER ORTIZ MENDOZA

Desde nuestros ancestros, los grupos humanos han realizado esfuerzos por mantener el orden interno por medio de la cohesión y la armonía, pues sus acciones, como todas las actividades humanas, son falibles y frágiles. De ese modo, han creado normas –escritas o no–, en torno a prevenir, corregir o sancionar conductas y acciones que alteran el orden de aquellos valores y costumbres aceptadas y compartidas socialmente, lo cual constituye parte de su patrimonio cultural (Ortiz-Crespo, 2002).

Se sabe que antes de la Colonia, en América Latina los pueblos indígenas poseían sus propios sistemas jurídicos, su propia forma de resolución de conflictos y que ahora siguen ejerciendo en contraposición y a pesar del sistema de justicia oficial impuesto por la cultura dominante.

Los sistemas de justicia creados por las culturas invasoras, desde luego bajo la visión eurocéntrica fueron impuestos a las culturas indígenas de nuestro continente (Quijano, 2005, Dussel, 1977). Los pueblos indios de AL fueron sometidos a las reglas de los “civilizados”, los invasores (Walsh, 2012), como se ha dicho.

En los pueblos indígenas de México, esta circunstancia no ha sido la excepción (Warman, 2003 y Sariego, 2000). Estos sistemas jurídicos dominantes siempre han buscado hacer valer “el imperio de la ley” consistente “en reglas elegantes y concordantes, en una doctrina formal, levantada sobre una maquinaria de arrestos, juicios, amañenses, policía, cortes, multas, detenciones y cárceles”, como la describe Ortiz-Crespo (2002: 7). Se trata de una estructura jurídica que en su visión absolutista siempre consideró que “aquellos que no poseían escritura, códigos legales formales, policías, jueces, cortes e instituciones penales: ni tenían derecho ni eran civilizados” (p. 7).

Un sistema dominante como lo ha sido centenarioamente el orden jurídico mexicano –primero colonial–, desde luego alcanzó a los ralámuli en el norte de México, en su circunstancia como pueblo originario invadido. No obstante, para ellos como pueblo colonizado, las leyes de los blancos invasores, los *chabochi*,<sup>25</sup> siempre han estado culturalmente lejanas de sus propias formas de hacer justicia. Sin embargo, las han asumido –cediendo– para estar en relativa calma con los colonizadores, tras siglos de cruentas rebeliones y sometimiento (González, 1994, Robles, 1994).

Desde 2008, el estado de Chihuahua se convirtió en la primera entidad a nivel nacional en instrumentar un Nuevo Sistema Procesal Penal Acusatorio, el cual posibilita los juicios orales, la transparencia y la reparación del daño, como sus partes fundamentales para hacer justicia (*Periódico Oficial*, 2008: 5847).

Este nuevo sistema jurídico no es nuevo para los ralámuli; es parte fundamental de su patrimonio cultural. Desde la antigüedad han practicado juicios orales y públicos –*akarema*<sup>26</sup>– para dirimir conflictos en sus comunidades, bajo una filosofía similar a la justicia restaurativa, ya que en primer lugar buscan la reparación del daño y no el castigo, pues “para los ralámuli la finalidad del juicio no es encontrar culpables, sino restablecer la armonía y el tejido social”, así como la reconciliación y las relaciones fraternales (Martínez, 2010: 7, Robles, 1994: 73).

---

<sup>25</sup> En el idioma ralámuli, *chabochi* (el que tiene arañas en la cara) hace referencia a la barba que portaban en tiempos del virreinato los europeos que llegaron a esta región. Ahora, palabra peyorativa para referirse a los mestizos y con una fuerte carga negativa, pues tiene entre sus acepciones al mentiroso, al que habla con falsedad y no cumple su palabra, al ladrón, al violador, entre otras.

<sup>26</sup> Acuerdo en el que las partes aceptan lo que les corresponde. A este evento de juntarse se le dice *akarema*. Es el término que usan los *ralámuli* al acontecimiento en el que las partes que se encuentran en conflicto se presentan ante el pueblo y los funcionarios del sistema de gobierno a demostrar sus argumentos; reunión en la que se buscará arreglar el problema (Cardenal, 2013, en Orpinel, 2017).

Una de las diferencias fundamentales entre los juicios de la cultura occidental dominante y la de las comunidades ralámuli es aquella que tiene que ver con el tamaño de los grupos sociales en convivencia.

En una sociedad pequeña, como la ralámuli, cualquier conflicto entre varios de sus miembros es de toda la comunidad, porque tanto unos como otros tienen parientes y amigos que toman posiciones a favor o en contra de los directamente implicados y que, por lo tanto, pueden extender el conflicto y desestabilizar toda la convivencia comunitaria. Por eso es comprensible que el sistema de resolución de conflictos deba ser público, al afectarse y desequilibrarse todo el sistema de convivencia –contrario a los juicios occidentales, que son privados y puestos en manos de especialistas que no tienen nada que ver con la comunidad en conflicto. En consecuencia, la finalidad de dichos juicios no es ni debe ser la de castigar a nadie, sino la de restaurar el equilibrio social (entrevista a F. Cardenal, 2015).

En tal sentido, es preciso tomar en cuenta que el derecho consuetudinario, es decir, la norma establecida a partir de los usos y costumbres de la comunidad, de la cultura y las creencias, se manifiesta en tres niveles: el doméstico, el comunitario y el intercomunitario (Jiménez, 1990). En el caso del autogobierno de los ralámuli, la resolución de los conflictos se expresa en el nivel doméstico y comunitario, ya que generalmente no hay líos entre comunidades; y cuando existe, normalmente se trata de pleitos por tierras y en ese caso se dirimen con las autoridades ejidales.

La mayoría de los conflictos que resuelven las autoridades tradicionales ralámuli se trata de robos; empero, hay problemas familiares como maltratos, infidelidades e irresponsabilidad en el cumplimiento de las obligaciones alimenticias; o bien, peleas, problemas por daños a las siembras causados por acciones de animales o de personas,

entre otros semejantes, que los *siríame*<sup>27</sup> resuelven a través de los juicios (*akarema*).

Pese a que este tipo de conductas también están tipificadas en el derecho positivo mexicano, hay otras relacionadas con la brujería, los chismes o de ciertas acciones de los menores de edad, que, si bien no son consideradas como delitos en la perspectiva jurídica *chabocho*, sí causan severo daño comunitario y por tanto son sujetas de juicio (Valdivia, 2015: 53).

Por ejemplo, Albino Cruz Bustillos, *siríame* de *Rochéachi*, advierte que “si un niño agarra un peso y no se le dice nada, al rato diez pesos, y así se va..., al rato mira algo mal puesto y se lo lleva. Esos, para los policías (mestizos) no son delitos, pero para nosotros sabemos que sí afecta a toda la comunidad y se le tiene que poner un castigo, para que aprenda desde chiquito” (ibídem: 53).

Es importante señalar que también los niños, desde su tierna infancia, son llevados a estas asambleas comunitarias donde se dirimen los problemas colectivos, ya que se trata también de un espacio pedagógico, donde se enseña y se aprende.

La transmisión de esta filosofía restaurativa se ha desarrollado a través de una pedagogía colectiva donde todos los integrantes de la comunidad participan directamente con su presencia y su intervención, si así lo consideran conveniente, para la recuperación del equilibrio familiar y comunitario. De modo que a los juicios públicos y orales de los *ralámuli* no solo concurren las autoridades tradicio-

---

<sup>27</sup> *Siríame*. Cargo del sistema de gobierno *ralámuli* que más se distingue desde fuera “[...] la palabra *siríame*, deriva del verbo *sirimá*, convocar, hacer venir o llamar; esta era la antigua y actual responsabilidad del cargo, más lo que han agregado con la práctica y los años de experiencia de su gobierno. El *wa'lú siríame*, recoge el consenso del pueblo en los procesos en los que hay que llegar a acuerdos -*akarema*- cuando se transgreden las normas preestablecidas por los *anayáwari*, y la costumbre da voz al designio de la colectividad, coordina el gobierno de todo el pueblo” (Orpinel, 2013).

nales (*siríames*), los afectados y los acusados; la presencia de toda la comunidad: niños, jóvenes, padres y madres de familia, vecinos y demás integrantes de la misma es fundamental, porque de ahí se deriva que entre todos –testigos participativos– se restablezca la armonía comunitaria. Todo esto es enseñado y aprendido entre todos y todas. Por eso la importancia de que este conocimiento sociocultural transmitido, vivido e interiorizado por los chicos desde su tierna edad, convenga ser valorado en la escuela a donde luego son enviados.

Como dijo un apalochi (abuelo) en la comunidad de Wa'éachi:

*Tamujé ayena ra'iche boechi maestro chúsika echi animea ke tasi nakiwa mapu tamujé kúchuare nisérima keti upukú mapu iki buké tamujé, echiko ju chibá, wakasí, mapu nisériwa echoná bitichí; echi maestro ke tasi rasíri ganurama rarámuri yua mapu iki piré echoná keti pueblo (Gardea y Cardenal, 1997).*

#### Traducción:

*Nosotros sí podemos trabajar con los maestros para que trabajen de acuerdo con la comunidad ralámuli y que no prohíban lo que el niño aprendió o aprende en su casa.*

En esta suerte, la práctica de los juicios en la comunidad de Basíhuare, municipio de Guachochi, se sigue realizando y son convocados por las autoridades tradicionales a petición de las familias ralámuli afectadas por algún conflicto, con el propósito de buscar soluciones y rearmonizar la vida comunitaria. En el lapso de una investigación acerca de las prácticas culturales vividas en la escuela secundaria del lugar, pudimos conocer el caso de un juicio celebrado en esta cabecera ejidal durante la Semana Santa de 2016: cuando la gente se reunió para el *nawésari*<sup>28</sup> junto a la iglesia, un hom-

<sup>28</sup> En idioma ralámuli, *nawésari*: discurso (Brambila, 1983: 275). Los ralámuli, J. M. Palma y J. Gardea refieren más sobre el *nawésari* como palabras de consejo o

bre de la comunidad fue llevado a juicio por haber golpeado brutalmente a su mujer. Previo a ello, el *siríame* (gobernador) había enviado a los *kapitane* (capitanes) para aprehender al agresor, quien fue puesto en público, sentado en una banca frente a las autoridades tradicionales y ante los integrantes de la comunidad. Las incidencias y acusaciones sobre el conflicto fueron expuestas y se deliberó entre todos los presentes, entre ellos jóvenes y niños de las escuelas del lugar, que se habían reunido para la celebración de *noriróachi* (Semana Santa). Las y los testigos hablaron, así como el resto de la gente que quiso expresar algo al respecto.

Rogeripe, un vecino del lugar, me comentó que tanto sus padres como su mujer e hijos pasaron los días de esta fiesta de *noriróachi* en Basíhuare: “Ahora estuvo muy bonito porque la gente se portó más tranquila”, me dijo. Y para ello, manifestó que fue crucial el hecho de que los “pintos” (danzantes) castigaran al hombre que había golpeado brutalmente a la esposa. Lo desnudaron, lo llevaron al arroyo y después de mojarlo lo llenaron de arena, lo ataron a un madero sostenido verticalmente y ahí lo tuvieron a la vista de todos durante el día. Luego lo encerraron durante tres días, sin comer...

“Estos castigos ya casi no se hacen, pues ya ves que está Derechos Humanos... y las autoridades (tradicionales) ya no aprueban castigos así..., pero esto es lo que hace que la gente piense y no cometan abusos con los otros...”, advirtió Rogeripe.

Abel Rodríguez (2017) considera que una característica más de la persona *ralámuli* es la experiencia humana de la vergüenza, la que es denominada *riwérama*; y se recurre

---

consejos en plural. El *nawésari* es la práctica de la tradición oral por excelencia; es la reproducción de las enseñanzas que por generaciones se han perfeccionado, quien lo realiza, ante el pueblo, debe tener prestigio que dé fuerza a su palabra y su contenido, además de claridad y ritmo; algunos de los *siríame* llegan a durar más de 15 minutos en su desarrollo a una velocidad dos veces más rápida de la forma cotidiana de hablar.

a provocarla tanto en el trato cotidiano como en la experiencia de ser juzgado frente a los otros –sea en la familia o frente a la comunidad reunida los domingos– como forma de corregir el comportamiento.

“Es común que avergonzar a las personas sea el método por excelencia para educar a los hijos. Es usual que los padres no golpeen a sus hijos cuando la costumbre es que estos últimos reciban leves regaños, pero aun así la observación sugiere que la vergüenza no es menor y en estos casos se trata de un mecanismo de control social. Los hijos quedan en vergüenza frente al resto de la familia o incluso de los vecinos. Parece ser exponencial la vergüenza a la hora de ser juzgado o juzgada por alguna autoridad y frente a los reunidos, por un mal comportamiento que se haya tenido en una tesgüinada,<sup>29</sup> por ejemplo (Rodríguez-López, 2017: 136).

Las versiones de los ralámuli, recogidas por este antropólogo, aseguran que “experimentar la vergüenza frente a otros es lo que ha evitado más de un robo u otros comportamientos mal vistos por ellos” (op. cit.: 136). De esta manera, la formación de la persona, mediante la experiencia de la vergüenza –resultado de recibir un castigo verbal– parece llevar siempre implícito un consejo que ordinariamente es escuchado y puesto en práctica.

## Los juicios escolares

Es importante señalar que en la Escuela Secundaria Técnica 87 Cruz Rarámuri de Basíhuare, hace casi dos décadas que asumen la tradición de celebrar juicios para restaurar el equilibrio y las relaciones en la comunidad escolar.

---

<sup>29</sup> El tesgüino se bebe en los eventos colectivos (fainas, curaciones de personas, tierras o animales, arreglo de cercos, etcétera), en los que siempre hay bebida del fermentado de maíz llamado sukí o batari en lengua ralámuli, o tesgüino, como lo nombran los mestizos (Rodríguez, 2017: 136).

Los profesores fundadores del plantel, Francisco Cardenal y Ubaldo Gardea, informaron que, desde los inicios del proyecto educativo en esta secundaria, en 1999, el colectivo docente se planteó esta estrategia de recuperar la armonía en las relaciones de la comunidad escolar en caso de ser vulneradas o rotas. Advirtieron que, para ello, previamente, se consulta a los padres de familia y a los estudiantes sobre la idea de recurrir a la realización de juicios al interior de la escuela con el propósito mencionado; y se ha llegado a un consenso favorecedor –no sin tensiones–<sup>30</sup> e incluso se ha convenido firmar un documento en ese sentido, el cual se renueva cada inicio del ciclo escolar como parte del reglamento, también consensuado.

El juicio escolar puede tener como motivo una amplia gama de sucesos: riñas, robos, drogadicción, falta de participación de algunos alumnos en tareas colectivas, problemas con algún docente o con personal del comedor, etcétera.

La horizontalidad de este ejercicio está en el hecho de que cualquiera puede ser llamado a juicio, incluido el director de la escuela. De suyo, una profesora llevada a juicio en tres ocasiones, resultó expulsada.

Enseguida se narra la experiencia sobre un juicio que tuvimos la oportunidad de presenciar; la descripción intenta mostrar cómo se constituye y se replica esta práctica cultural ralmuli en la escuela:

---

<sup>30</sup> Los profesores fundadores me informaron que ha habido padres de familia mestizos que se han pronunciado en contra de la realización de la práctica de juicios en la secundaria, pero luego de dialogar y explicar los propósitos pedagógicos de los mismos, algunos acceden o bien simplemente no inscriben a sus hijos en esta escuela.

Los profesores fundadores me informaron que ha habido padres de familia mestizos que se han pronunciado en contra de la realización de la práctica de juicios en la secundaria, pero luego de dialogar y explicar los propósitos pedagógicos de los mismos, algunos acceden, o bien simplemente no inscriben a sus hijos en esta escuela.

Eran alrededor de las 10 de la mañana del miércoles 14 de septiembre de 2016 cuando Diego y Dolores, representantes de los grupos (*siríame* escolares) de segundo y tercer grado, se asomaron por la puerta de la dirección, abierta de par en par. Después de saludar a quienes nos hallábamos en el interior, le pidieron al director si les permitía hablar con él. El director accedió de inmediato; los estudiantes se acercaron y le avisaron acerca de la eventualidad de realizar ese mediodía un juicio (*akarema*) en la escuela por el caso de dos muchachos y una chica que días antes habían infringido el reglamento del albergue, y que el asunto había causado inquietud entre la mayoría de las y los estudiantes. El director sabía del entuerto y tras expresar a los estudiantes de estar enterado del mismo, solo les pidió que la reunión se efectuara antes de la comida.

Hacia las 11 y media, cuando habían terminado las horas-clase previas al intermedio mayor, los estudiantes y profesores se reunieron en el comedor de la escuela, que es el sitio donde cabe casi toda la comunidad escolar. Ahí mismo ya se encontraban Matiana y Leticia, las mujeres rálámuli que preparan cotidianamente los alimentos y que siempre participan en los *akarema*. Los muchachos y muchachas se fueron distribuyendo entre las mesas y bancas de madera de pino; los chicos de primer grado se colocaron en las bancas adjuntas a las ventanas desde donde se mira el arroyo; los de segundo y tercer grado, indistintamente, se sentaron en las bancas del centro del inmueble y del lado de las ventanas que miran al invernadero. Luego, los chicos colocaron tres sillas y una banca en forma paralela al pie del umbral de la cocina, donde ya el aroma de los alimentos se combinaba con el de los sudorosos estudiantes que acababan de dejar el baloncesto. En dos de las sillas se sentaron los representantes de grupo, quienes pidieron a uno de los muchachos que serían enjuiciados, sentarse a su lado izquierdo, en la otra silla. En la banca, de cara a los representantes estudiantiles, se le pidió a la chica acusada que se sentara a la derecha, y junto a ella, tomaron el lugar dos estudiantes que participarían como testigos y, al extremo, se sentó el otro estudiante acusado. La asamblea escolar fue completada por dos profesores, quienes permanecieron de pie junto a la puerta de entrada al comedor por ser los últimos en llegar y una maestra más que se colocó al lado de las cocineras; antes, el director se había unido al grupo de estudiantes de primero. Había un total de 42 personas en el sitio; prácticamente toda la comunidad de la secundaria; solo faltaba uno de los profesores

que hasta por la tarde llegaría para responsabilizarse de las actividades extraescolares de los estudiantes.

Antes de empezar el juicio, el director pidió a los representantes de grupo que explicaran a los chicos de primer grado cómo y por qué en esta escuela la asamblea escolar realizaba juicios, ya que esa sería la primera experiencia de los recién incorporados a la secundaria. Diego, el *siríame* representante de segundo, hizo una breve explicación señalando que cuando no se cumplen las reglas acordadas por todos en la escuela y cuando hay conflictos o pleitos entre las personas, se hacen juicios para resolver los problemas. Luego, pidió a la parte acusadora que expusiera el problema que se había suscitado, motivo por el cual iban a realizar el juicio. Una estudiante expuso que dos compañeros y una compañera habían roto las reglas de convivencia, específicamente del albergue. Dijo que Xoco, la chica acusada, había pasado la noche en cama, por separado, con dos muchachos. La regla prohíbe que los estudiantes varones entren a los dormitorios de las chicas estudiantes y viceversa. El planteamiento del problema fue expuesto en idioma castellano y en rálámuli. Luego participaron algunos testigos reafirmando las acusaciones. Los comentarios sobre el asunto se cruzaban y entremezclaban entre señalamientos, murmuraciones y hasta con risas, a veces en idioma español, a veces en rálámuli. La chica y los acusados aceptaron haber cometido la falta, cuando se les preguntó. Para esto, solo asintieron con la cabeza. Terminadas las participaciones de quienes quisieron libremente hablar, los representantes de grupo procedieron a solicitar a la asamblea proponer qué se podría hacer para solucionar el problema; que se deliberara sobre qué sanción se pondría a los infractores, ya que hubo suficientes evidencias de que los acusados habían faltado a la reglamentación escolar.

Se formaron espontáneamente cinco grupos de estudiantes para las deliberaciones. Y mientras los acusados y la acusada se mantuvieron sentados en la banca que se les asignó, los representantes de grupo pasaron a escuchar las propuestas de las eventuales propuestas de sanción. Una vez consultados por los *siríame* escolares, algunos grupos de estudiantes aguardaban el transcurso del juicio de manera relajada, incluso el director se puso a jugar a “las vencidas” con los alumnos de primero.

Luego de que se reunieron las diversas opiniones y se llegó a un consenso, los representantes de grupo lo hicieron saber a la asamblea. La estudiante tendría que lavar ropa de cama de sus

compañeras de albergue y pintar las paredes del dormitorio; a los varones se les puso a cortar la hierba crecida abundantemente en los diferentes espacios externos de las aulas y alrededor del plantel.

El juicio duró una hora quince minutos; de las 11:30 AM a 12:45 PM.

El director comentó que si esa era la decisión del pleno se respetaría y que estarían pendientes de dar seguimiento al caso.

Acerca del ambiente lúdico y relajado que él junto con el grupo de primero manifestaron durante las deliberaciones, señaló que “lo que ocurre es que no se trata de propiciar miedo, sino de un ejercicio formador que derive en una reparación del daño para un bien de la comunidad escolar” (DC, 14 sep. 2016).

El caso descrito intenta mostrar de qué manera concreta se celebra en esta secundaria la tradición socio-cultural rálámuli de los juicios públicos, como parte de la formación de los estudiantes y, desde luego, para restaurar el equilibrio y las relaciones en la comunidad escolar.

Pero, ¿qué opinión tienen los diversos integrantes de la comunidad escolar acerca de esta práctica? Algunas de las opiniones recogidas al respecto se pronunciaron en los siguientes términos:

Durante una mesa de conversación que tuvimos la tarde del 30 de mayo de 2017 con los alumnos de tercero, quienes concluirían en junio sus estudios en la secundaria, preguntamos a los estudiantes su punto de vista sobre los juicios. La chica rálámuli que había sido enjuiciada en septiembre por romper la reglamentación del albergue, literalmente dijo que “existen reglas entre las personas que se deben cumplir... el juicio hace reflexionar para no volver a cometer esos errores...” Ella fue una de las graduadas de la secundaria al siguiente mes, al igual que Urban, un estudiante mestizo, que, al pronunciarse acerca de la práctica de los juicios escolares, los consideró como una manera de “participar todos para resolver los problemas...” (DC-30 mayo 2017).

Cyno, uno de los alumnos de la primera generación de esta secundaria (1998-2002) –maestro interino en el

plantel durante mis visitas de trabajo de campo— opinó que el ejercicio de los juicios de la cultura rálámuli en la escuela son “una oportunidad para que los estudiantes puedan reflexionar sobre lo que los adultos desempeñan en las comunidades para resolver los problemas y también para que los estudiantes que han incurrido en alguna falta lo piensen mejor para no repetirla” (DC, 25 marzo, 2017).

Por su parte, Dago, profesor rálámuli con 17 años laborando en la secundaria, compartió este testimonio acerca de los juicios y su perspectiva personal:

Bueno, mira: había unos chavos que venían de Chihuahua, de los asentamientos, son rálámuli, pero ya nacidos y crecidos allá. Son muy diferentes a los que han vivido aquí pues; entonces eran unos chavos... ¡desastre! Hicieron... ¡qué no hicieron aquí!, pero había uno de ellos... bueno a todos les tocó más o menos lo mismo..., pero había uno de ellos que luego que salió ya de su comportamiento era ya muy diferente pues, ya buscaba la convivencia más sana, pues, más de no tanto para andar haciendo averías. A la mayoría de ellos les hicieron más de dos juicios; aquí, cuando ya te hacen tres juicios ya es virtual expulsión, pero luego puede pedir chanza de quedarse, pero hay que hablar con toda la asamblea. Y la participación se daba muy democrática: los chavos opinaban: “No, es que mira el chavo hace esto... oye sí, es cierto...”. Muchas veces a los que se les hace juicio a veces aquí, en la escuela intimidan a los demás...”. “Ah, es que tú...” Pero generalmente no sucede eso porque los mismos chavos saben que hablan entre todos. Y lo de estos chavos (los de los asentamientos), creo que sí sirvió mucho. A uno de estos chavos creo que sí lo expulsaron, una, dos veces creo, en primer año; una o dos veces, en segundo, me parece que otra vez. Luego pidió permiso; a pesar de que ya se le habían hecho muchos juicios, y pues que sí se batalló con él; y se daban cuenta que la comunidad era la importante, no tanto los maestros porque pues, como muchas veces el director decía: “en otras escuelas el director es el que órale, ven a la dirección, siéntate ahí, te voy a expulsar porque pues no puedo contigo...” Los mismos chavos venían con la misma comunidad escolar a pedir chanza... y casos como esos ha habido varios en esta escuela en los años que he estado.

O sea, hubo expulsados, pero tenían la chanza de pedir a la comunidad escolar el reingreso y se les daba...

Sí, se les daba, pero se les ponían condiciones: “una más, y órale expulsión definitiva. Ya no entran”. Pero nunca les decían: “el próximo año te recibimos”. No. Nunca les decían nada.

—¿Qué tipo de acciones negativas hicieron por lo que fueron llevados a juicio?

—Pues se la pasaban de repente aquí con pintura (chemos-droga), inhalando pintura, se peleaban con otros chavos, una vez quemaron un perro de Matiana (la cocinera de la escuela), lo aventaron desde el otro lado, le echaron no sé qué cosa, algún solvente y lo aventaron desde la colina y fue a dar al agua (al arroyo), allá andaba el perro todo quemado. Y así, se peleaban con otros, se robaban cosas, uuuhh, eran un desastre. Luego después de muchas veces que pasó eso o los juicios, yo creo que cuando salieron de aquí los chavos ya eran muy diferentes. Pienso que se fueron con otra idea de la escuela y de sí mismos pues, o sea de todo lo que haya pasado...

Por su parte, el punto de vista del profesor mestizo, Jon, valora el ejercicio de los juicios escolares comparando las situaciones presentadas en esta escuela con lo que ocurre en las secundarias de Cuauhtémoc y San Juanito, donde desempeñó su labor docente antes de llegar a Basíhuare:

Para mí está bien (la práctica de los juicios), porque en otras escuelas que me tocó trabajar, se reporta algo y el director decide qué se tiene que hacer. Ahí no le piden opinión de nada. Si el director no tiene buen juicio, puede haber alguna injusticia ahí. En este caso, son varias las cabezas que deciden; ¿ve?, entonces, se opina: “no pues hay que darle otra vez chanza, todavía podemos echarle la mano” (para que cambie). O no: “ya no lo aguantamos de plano...”. Pero a mí me parece bien (la práctica de los juicios) pues es una forma de democracia eso. No es una forma de... como un dictador: “se hace esto y ya”, que en otras escuelas sí pasa (Ent. JL, oct 2017).

De los juicios más notables que se han registrado en esta secundaria durante más de década y media, resalta el de la expulsión de una maestra ralámuli. La docente fue llevada a juicio por la comunidad escolar debido al recurrente maltrato verbal y psicológico a los estudiantes, lo cual estaba provocando deserciones. Se le hizo juicio público escolar en tres ocasiones. Empero, no corrigió su comportamiento con los alumnos. En tales circunstancias, el director dice que a solicitud de la comunidad estudiantil y de padres y madres de familia, procedió a elaborar el oficio correspondiente que puso a disposición de las autoridades educativas a la maestra. Cuenta que el caso ocasionó que la secundaria se quedara cuatro meses sin personal docente que ocupara el cargo de la docente, cuya responsabilidad –la atención de las asignaturas y grupos– la tuvieron que asumir y cubrir los restantes profesores, sin la paga correspondiente, por cierto. Pero la armonía se recuperó en el plantel (DC, octubre 2016).

La maestra ralámuli, Rita, refiere el caso de una de las alumnas que se dedicaba a robar ropa y otros enseres de los demás estudiantes, especialmente de las compañeras del albergue. La comunidad escolar llevó a la estudiante a juicio en tres ocasiones. En el último juicio a esta estudiante, se presentaron como evidencias el haberle localizado en sus maletas varias prendas que no le pertenecían. Eran de las otras compañeras ahí presentes. La asamblea escolar decidió que se le expulsara del plantel. Dijo que normalmente en el caso de los robos los chicos o chicas enjuiciados regresan las cosas y no vuelven a hacerlo, ya que para ellos es muy vergonzoso ser llevados a juicio.

La docente ralámuli considera que

[...] los juicios sí son efectivos, pues hay veces que muchos de los que vienen de fuera (se refiere a los procedentes de los asenta-

mientos de Chihuahua) como que vienen muy desastrosos, entonces por medio de los juicios como que sí se componen... como que sí les da pues vergüenza que les hagan un juicio. Pero hay otros que por más juicios que les hagan, pues como que les vale... Ha habido casos en que pos sí, vuelven a hacer las cosas, pero hay otros que realmente como que sí les da vergüenza que los pasen así en público. Entonces pues sí son efectivos. Sí resuelven los problemas (Ent. RF, nov. 2017).

El director de la escuela advierte la importancia de que en los juicios tanto el acusado como los acusadores estén de acuerdo con lo que se consense; esto es porque al final del *akarema* lo más relevante es que se den la mano sin rencores, delante de todos:

[...] a veces con esto basta y no hay ninguna otra acción (en el caso de alguna riña o algún robo en que se repare el daño, devolviendo el objeto robado y afirmando no volver a hacerlo); pero hay casos en los que se decide que el que realizó el daño haga un trabajo en pro de la comunidad, como sembrar cosas en el invernadero o lavar ropa de cama de otros, por ejemplo; e incluso, ha habido casos de expulsiones temporales o definitivas del albergue y/o de la escuela (sobre todo en el caso de reincidencia) (E2b, 4-15, 2017).

La idea es que se recupere la armonía en la convivencia, “cuidar el alma” (*iwig*<sup>31</sup>) en colectivo, que sirva para reflexionar a todos, que el que obró mal tenga la oportunidad de reformarse. “El hecho de ser presentado a juicio delante de todos es ya algo tan fuerte y bochornoso y hay tantos comentarios, que motiva al cambio a la mayoría”, comenta el director (E2b, 4-15, 2017).

Además de reparar los daños y rearmonizar las relaciones en la comunidad escolar, la práctica cultural de los

---

<sup>31</sup> En idioma rálámuli, *ariwá* e *iwigá*: “alma(s)”. Ambos términos también quieren decir “aliento”, a pesar de que *iwigá* es usado con más frecuencia con esta acepción que *ariwá*. Los rálámuli usan los mismos términos para almas y aliento porque los consideran como uno mismo (Merrill, 1992, 137).

juicios ralámuli en la secundaria pretende generar espacios para la participación, la conciencia y la corresponsabilidad: “es una forma más de educar para la paz y la democracia, de manera que los estudiantes no perciban la paz como una fría ausencia de guerra o violencia, sino en que sean capaces de responsabilizarse cotidianamente por construir en la escuela unas relaciones humanas más justas, equitativas y de bienestar comunitario; de que todos y todas tengan voz, participación y corresponsabilidad” (DC-feb-2017).

Así pues, se trata de una práctica sociocultural ralámuli en este plantel, donde la superación de los conflictos parte de la deliberación común y la participación de todos, en circunstancias de transparencia y equidad, con el propósito claro de no solo resarcir los daños y recuperar el equilibrio comunitario escolar, sino de asumir una práctica comunitaria y de formación de valores en este nivel educativo (secundaria), en términos de justicia, respeto y solidaridad (Latapí, 2001: 47).

En el fondo de esta práctica cultural, subyace el respeto, la primacía de la comunidad y la palabra de los antiguos (*anayáhuari*<sup>32</sup>), que es expresada a través de los sermones (*nawésari*) que expresan oralmente los gobernadores (*siríames*), domingo a domingo, para orientar a la comunidad sobre el comportamiento de ser ralámuli, un comportamiento colectivo que es reivindicado en la asamblea de los juicios (Robles, 1994).

---

<sup>32</sup> El discurso (*nawésari*) que escuchan las personas viene de arriba, pues las palabras que ofrece la autoridad han sido enseñadas por los *anayáhuari mapu paní eperé* (los antiguos que viven arriba) a través de generaciones.

## Fuentes de consulta

### Bibliografía

- DUSSEL, E. (1977). *Filosofía de la liberación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GONZÁLEZ, L. (1991). *Historia de las rebeliones en la sierra Tarahumara (1626-1724)* (trad. del latín: J. Díaz Anchondo y L. González Rodríguez). Chihuahua, México: Editorial Camino.
- JIMÉNEZ, N. (1990). Organización social, control social y resolución de conflictos. Bases para la formulación y codificación del derecho consuetudinario ye'kuana. En D. Iturralde y R. Stavenhagen (eds.), *Entre la ley y la costumbre. El derecho consuetudinario indígena en América Latina* (95-115). México: Instituto Indigenista Interamericano- Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- LATAPI, P. (1999). La moral regresa a la escuela. *Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*. México: UNAM-Plaza y Valdez Editores.
- MARTÍNEZ, V. (2010). Juicios orales y públicos. Tarahumaras ponen el ejemplo. *Revista Veredicto*, (12), p. 5.
- MERRILL, W. (1992). *Almas rarámuris*. México, DF: Instituto Nacional Indigenista.
- ORTIZ-CRESPO, X. (2002). *Presentación. Justicia indígena. Aportes para un debate*. Ecuador: Ediciones Abya Yala.
- Periódico Oficial del Gobierno del Estado Libre y Soberano de Chihuahua* (30 de julio de 2008). Decreto No. 276-08. Declaratoria de Incorporación del Nuevo Sistema Procesal Penal Acusatorio. [http://www.chihuahua.gob.mx/attach2/principal/canales/Adjuntos/CN\\_10052CC\\_19043/PO061\\_2008.pdf](http://www.chihuahua.gob.mx/attach2/principal/canales/Adjuntos/CN_10052CC_19043/PO061_2008.pdf).
- QUIJANO, A. (1999). Colegialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *Pensar (en) los intersti-*

- cios. En S. Castro-Gómez, O. Guardiola-Rivera y C. Millán, (eds.), *Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Santa Fe de Bogotá: Centro Editorial Javeriano, col. Penar.
- ROBLES, J. (1994). Los rarámuri pagótuame. En M. Marzal (ed.) *El rostro indio de Dios*. México: Centro de Reflexión Teológica AC-Universidad Iberoamericana.
- RODRÍGUEZ, A. (2017). Concepto de persona entre los rarámuri del alto río Conchos. Una interpretación. *Revista Alteridades*, 27(54), 131-141. <http://www.scielo.org.mx/pdf/alte/v27n54/0188-7017-alte-27-54-00131.pdf>.
- SARIEGO, J. (2002). *El indigenismo en la tarahumara. Identidad, relaciones interétnicas y desarrollo en la sierra de Chihuahua*. México: INI-Conaculta-INAH.
- VALDIVIA, F. (2015). *Caminos de justicia. Autogobierno rarámuri, retos y realidades*. México: D' Madrid Editores.
- WALSH, C. (2002). Interculturalidad, reformas constitucionales y pluralismo jurídico. Justicia indígena. *Publicación mensual del Instituto Científico de Culturas Indígenas*, (36), 23-35. <http://hdl.handle.net/10644/543>
- WARMAN, A. (2003). *Los indios mexicanos en el umbral del milenio*. México: Fondo de Cultura Económica.

# **Dispositivos para el aprendizaje del conocimiento cultural ralmuli durante la infancia**

EVA AMÉRICA MAYAGOITÍA PADILLA

## **Introducción**

En una gran cantidad de escuelas de educación indígena en México, se aplican planes y programas de estudio con una orientación monocultural, en los propósitos, contenidos, metodologías y procedimientos de evaluación. Se argumenta que tal decisión de política educativa contribuye a atenuar las desigualdades sociales, culturales, educacionales y económicas de los estudiantes (Quintriqueo, 2010).

Alternamente, investigaciones realizadas en distintos países de América Latina han demostrado que en los procesos de escolarización donde no se hacen circular los saberes y haceres que los alumnos nativos han aprendido en su familia y comunidad, tales desigualdades se acentúan porque tácitamente se niega la existencia de “estas otras racionalidades”, que difieren en las formas y procedimientos para aprender, comprender y actuar frente el medio natural, social, cultural y espiritual (Rockwell, 1995; Quintriqueo, Quilaqueo y Torres, 2014).

El trabajo que aquí se presenta surge de observaciones realizadas en algunas escuelas de educación indígena del estado de Chihuahua, México, que comparten la característica de mantener un vínculo estrecho con las comunidades de referencia. A estas instituciones asisten alumnos de origen ralmuli, también conocidos como “tarahumar raícha” o “los de pies ligeros”, haciendo referencia a sus habilidades para recorrer grandes distancias caminando o corriendo. En ellas, los pequeños y sus padres trabajan colaborativamente con los profesores en muchas de

las actividades que conforman la rutina escolar y es en estas experiencias donde se hacen evidentes maneras de actuar, ser y estar en el mundo, que resultan opuestas a las que se sustentan desde el pensamiento occidental.

Frente a ello, el propósito del trabajo consiste en analizar algunos de los dispositivos que se utilizan en esta colectividad étnica para promover la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos, habilidades, así como de actitudes y valores culturales durante la niñez. Particularmente, interesa establecer los elementos y procedimientos que se ponen en juego entre los niños(as) y los adultos, a fin de que los primeros accedan al conocimiento cultural propio.

## **Marco de referencia**

El patrimonio cultural, en un sentido amplio, es reconocido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), como un producto y un proceso que suministra a las sociedades un caudal de recursos que se heredan del pasado, se crean en el presente y se transmiten a las generaciones futuras para su beneficio. Incluye no sólo el patrimonio material, sino también el natural y el inmaterial, cuyos recursos son una “riqueza frágil”, que demanda de políticas y modelos de desarrollo que preserven y respeten su diversidad y su singularidad, ya que una vez perdidos no son recuperables (UNESCO, 2013).

El conocimiento cultural de los pueblos originarios forma parte del patrimonio cultural inmaterial de la humanidad y refiere a un tipo de conocimiento que se relaciona estrechamente con el mundo sociocultural cotidiano en el que las comunidades nativas se desarrollan, el cual se transfiere de generación en generación, con otros miembros de la cultura propia, a través de un proceso en el que los adultos, así como otros pares experimentados,

utilizan distintos procedimientos para que los niños (as) los aprendan.

Al tratarse de un tipo de conocimiento particular, los procedimientos implicados para su enseñanza por parte de los adultos y su aprendizaje por parte de los niños (as), están fuertemente arraigados en la cultura propia; de ahí que se trata de un tipo diferente de epistemología, reconocida por Alsina, Ardoino, García, Quintriqueo y Cárdenas (citados por Quintriqueo, Quilaqueo, Peña y Muñoz 2015) como “Epistemología del conocimiento cultural” cuyos principios relacionados con el origen y la naturaleza del conocimiento difieren de los que fundamentan los currículos que se trabajan en las escuelas.

En este contexto, resulta indispensable producir conocimiento que permita develar cómo es que se produce el conocimiento cultural en los niños y niñas, lo que posibilitará incorporar estos dispositivos, herramientas de aprendizaje en las aulas de clase. Se reconoce así que no basta con aspirar a que los planes y programas de estudio tengan su basamento en el conocimiento cultural de los pueblos nativos, sino que además resulta indispensable definir y promover “nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje” basados en los procedimientos que los niños (as) utilizan habitualmente para aprender la cultura propia.

## **Dispositivos para el aprendizaje del conocimiento cultural**

Las tesis socioculturales de (Vygotsky, 1978), sostienen que “el acto de aprender” despierta una serie de procesos evolutivos internos, que se producen únicamente cuando el niño (a) se encuentra en interacción con las demás personas de su entorno, así como en cooperación con uno o más semejantes. Se afirma así, que los niños (as) son seres

sociales que aprenden en comunidad gracias a la guía que reciben de los adultos y de otros pares con mayor experiencia. En el caso de las comunidades rálámuli, la madre y los hermanos (as) mayores desempeñan un papel fundamental en la transmisión de los conocimientos culturales propios, pues es de estos actores sociales significativos, de quienes los niños (as) aprenden paulatinamente una serie de nociones (conocimientos), procedimientos (habilidades), así como de aquellas actitudes y valores que les permitirán convivir con los miembros de su cultura.

Los principales dispositivos de aprendizaje que se observaron durante las estancias en las comunidades y escuelas se enuncian a continuación.

### **La interacción madre-hijo y los aprendizajes afectivo-emocionales**

Al interior de las comunidades y escuelas, es común observar que tanto las madres como las hermanas mayores permanecen en lugares cercanos esperando la salida de la clase, a fin de regresar junto con los pequeños al hogar donde viven, ya que un gran número de estas viviendas se ubican a varios kilómetros de distancia de los planteles. En ese contexto, pude observar a una adolescente, que junto con su madre asistía a la escuela a llevar a clase a los hermanos menores. La jovencita –de alrededor de catorce años– era madre de un pequeño de poco más de un año de edad a quien cuidaba durante toda la jornada ejerciendo un maternaje en el que se evidenciaron distintos patrones de crianza distintivos de este grupo cultural. Destacó el vínculo afectivo estrecho entre madre e hijo, que se ejerce desde el nacimiento hasta mucho tiempo después de que el pequeño aprende a caminar y que de acuerdo con las observaciones se manifestó en una permanencia constante junto al pequeño, quien

era cargado en la espalda tanto durante el sueño como en la vigilia. Dicho comportamiento se produjo ante cualquier actividad de la madre, sea que permaneciera sentada, caminando de un espacio a otro y también al realizar distintas tareas.

Amamantar al pequeño, otorgando el pecho a libre solicitud, sin restricción alguna y sin un horario específico. Se observó así que al ser amamantado se cubrían no únicamente necesidades alimentarias, sino también afectivas.

Jugar con ella (él), modelando para que el niño (a) aprenda a imitar prácticas culturales como iniciarse en una alimentación basada en el consumo de tortilla y frijol, así como manipular los objetos de uso cotidiano, así como los materiales con los que se construyen artesanías.

Las acciones descritas asemejaron a un ritual que se repitió a lo largo de los días, por una madre que pareció no cansarse; que nunca reprendió y que tampoco se desesperó. Por el contrario, y a pesar de su corta edad, siempre se mostró dispuesta a cubrir las necesidades del pequeño.

Se reconoce así, que los dispositivos afectivo-emocionales que ponen en juego las mujeres rálámuli durante los primeros años de vida de sus hijos van moldeando el carácter y el comportamiento psico-afectivo de los pequeños, lo que facilita que aprendan a tomar decisiones para crear y descubrir actividades que promueven la autonomía intelectual y moral, lo que también se acompaña de expectativas claras de la madre rálámuli, respecto a su madurez y responsabilidad futura (Paradise, 1999). Sus manifestaciones más evidentes durante la adolescencia y la adultez refieren una actitud en la que prevalece el ejercicio pleno de la autonomía y la libertad, la serenidad en el carácter y la paciencia y firmeza frente a las distintas circunstancias de la vida.

## **La oralidad gestual y el lenguaje oral en los aprendizajes tempranos**

En la cultura occidental, el uso del lenguaje oral y escrito tiene una gran importancia. Por ello, ante la presencia de un pequeño al interior de las familias, se promuevan las condiciones, para que estos participen desde edades muy tempranas, en las prácticas sociales de oralidad que se producen en su interior. Más tarde, durante la etapa que comprende de los dos a los siete años de edad, consolidan el uso de esta habilidad lingüística como una herramienta fundamental para el desarrollo del pensamiento y la acción (Piaget, 1976), lo que luego se complementa con el dominio paulatino del lenguaje escrito.

Alternamente, en las comunidades rarámuli como en muchas de las culturas nativas, la oralidad gestual y la oralidad propiamente dicha son prácticas comunitarias desde las que se establece una forma particular de vida y de vinculación con el medio que los rodea (Velásquez, 2019). Se trata, asimismo de colectividades en las que la escritura tiene muy pocas funciones sociales, de ahí que su uso no resulta significativo al interior de las comunidades.

El lenguaje oral y también el gestual se convierten así en las herramientas más utilizadas en las familias y comunidades para transmitir los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que conforman su cosmovisión. Desempeñan, asimismo, un papel preponderante en la educación de los niños (as), a quienes desde edades muy tempranas aprenden que el silencio es una de las grandes virtudes del rarámuli y que el uso del lenguaje oral debe regularse en cuanto a cantidad de mensajes usados en las interacciones con otros, así como en relación con la tonalidad de la voz, ya que se considera inapropiado subir el tono de la voz y gritar. Alternamente, aprenden a practicar un conjunto de gestos y expresiones propias de la cultura, como saludar

sin abrazos ni apretones de manos, sino tocando sutilmente los dedos de la otra persona y expresando apenas una frase de saludo, entre otras como mostrar una actitud de recato durante las conversaciones

Algunas evidencias sobre el uso de estas herramientas lingüísticas en las comunidades se refieren a lo que en distintas ocasiones pude observar: grupos pequeños de mujeres permanecieron juntas, pero en silencio por lapsos largos de tiempo. Resultó notorio. Cada una se ocupaba de realizar trabajos artesanales –elaborar cestos o vestimentas tradicionales– y solo ocasionalmente establecieron interacciones orales muy breves, que siempre se acompañaron del uso de tonalidades de baja intensidad en la voz, semejantes a murmullos.

Los consejos del gobernador indígena se caracterizan por la solemnidad del orador y por el uso de distintas tonalidades en la voz, revestidas de una actitud de solemnidad ante un público que permanece de pie, en silencio y con una actitud de escucha.

Resultó muy significativo observar el silencio que prevalece en los grupos escolares durante la jornada de clase, lo que contrasta con las actitudes que generalmente muestran los alumnos mestizos, pues en cuanto la maestra desaparece de su vista, estos suspenden la actividad y proceden de inmediato a jugar, platicar o pelear. Por el contrario, en este tipo de escuelas, sucede que cuando la maestra sale del salón de clases, los infantes continúan trabajando, sin que su ausencia modifique la dinámica grupal que se había establecido de manera previa a su salida.

En distintas ocasiones tuve la oportunidad de observar cómo actúan los padres ante los comportamientos negativos de sus hijos. Así, cuando un maestro solicita que el padre asista a la escuela para presentarle alguna queja, pueden pasar varios días antes de que se presente y cuando lo hace, adopta frente al profesor (a) una actitud de escu-

cha sin establecer una conversación activa, lo que se acompaña de gestos como afirmar moviendo la cabeza o rechazar lo que se dice con una actitud de desdén. En el mismo sentido, los procedimientos que padres y madres utilizan para reprender a los niños (as) están revestidos de gestos, así como de la expresión de frases cortas que con una voz apenas audible y con actitudes en las que tácitamente se ignora al pequeño, lo que constituye una señal clara de que se le está reprimiendo. A pesar de ello, los niños (as) denotan una profunda confianza en los cuidados del adulto, dado que es justamente él, quien proporciona un marco óptimo socialmente desarrollado que facilita la adquisición y consolidación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que son, sin duda, proceso y producto de la interacción social y cultural (Vygotsky, 1978).

Se concluye así, que el dominio de habilidades lingüísticas gestuales y de oralidad por parte de los niños (as), resulta fundamental para su vida en comunidad, dado que son herramientas que se utilizan cotidianamente en distintos elementos vivenciales como danzas, consejos, curaciones, actos funerarios entre otros. Además, tienen un uso frecuente en las experiencias de vida que se producen al interior de las familias, donde las miradas, los gestos y las actitudes acompañadas de un lenguaje oral regulado conforman un tipo particular de interacción lingüística entre sus miembros.

El aprendizaje de los niños (as) implica un largo proceso en el que paulatinamente van aprendiendo a usar, pero también a valorar estos tipos de lenguaje por sobre otros que se promueven en las escuelas, lo que no está exento de beneficios, pero también de conflictos que repercuten en su desarrollo psicosocial futuro.

## **El habitus: su papel en el aprendizaje**

El estado de Chihuahua se compone de alrededor de 2,500 comunidades rurales e indígenas y particularmente, las comunidades rálámuli se caracterizan por su dispersión territorial y las dificultades para acceder a ellas, así como por contar con un número muy pequeño de habitantes. Tales condiciones socioculturales demandan a los rálámuli desarrollar habilidades para caminar distancias largas dentro del paisaje montañoso de la sierra Tarahumara. De ahí que durante la primera infancia (dos a siete años), los procesos de movilidad de los pequeños se transforman paulatinamente de una condición en la que son cargados por su madre casi todo el tiempo a otra donde se le permite salir de la vivienda a explorar y experimentar con los elementos del entorno cercano bajo la vigilancia y cuidado de un par mayor o de un adulto y más tarde a otra en la que deben aprender a ir y regresar de la escuela caminando varios kilómetros, trance que implica un duro aprendizaje.

Destacaron las observaciones realizadas en una ocasión, en la que me encontraba caminando por la carretera sin poder ubicar una escuela a la que debía asistir esa mañana; de pronto, vislumbré entre los pinos una vivienda de la que salía humo por un tubo que fungía como respiradero, lo que me indicó que estaba habitada. Sin dudarlo caminé hasta llegar a la puerta en la que se encontraba una mujer rálámuli, lavando la cara y peinando a un niño de tres o cuatro años. Después de saludar y preguntar sobre la escuela, me indicó que se localizaba más allá y que se dirigía a ella por si quería seguirla. De inmediato accedí y sin más empezamos a caminar en silencio por un camino vecinal en medio de un bosque de pinos y encinos.

Después de marchar un trecho, el niño empezó a llorar y dada su actitud comprendí que quería que su madre lo cargara, ante lo cual resultó sorprendente verla como

continuaba caminando ignorando su solicitud. En el mismo sentido, ante el incremento del tono o la intensidad del llanto por parte del pequeño, con una actitud enérgica y un lenguaje oral apenas audible, pronunció algunas palabras en lengua rálámuli, a la vez que apuró el paso sin ceder a sus demandas. La caminata se extendió durante 45 minutos en los que recorrimos entre cuatro y cinco kilómetros hasta llegar a la escuela sin que el niño lograra su objetivo.

Tiempo después pude platicar con la madre sobre lo sucedido, dado que pasó mucho tiempo para que ella se prestara para conversar con una mestiza; actitud que explican Igbo y Willis (citados por Paradise, 1991) como dispositivos usados por los grupos indígenas en defensa de su cultura y lengua, lo que además funciona en favor de la identidad étnica. Así, al preguntarle sobre las razones de su negación a cargar al pequeño, simplemente respondió “tiene que acostumbrarse a caminar y si lo cargas no aprende”.

Una vez que el pequeño adquiere el hábito de caminar distancias largas, inicia el proceso de consolidación de este aprendizaje cultural que luego se extiende a otras prácticas propias de la cultura como practicar la carrera de bola, trasladarse caminando de un poblado a otro para la venta de artesanías o para realizar gestiones, etcétera.

Al reflexionar sobre este y otros hechos, sostengo que el aprendizaje de distintos conocimientos culturales en los rálámuli, está fundamentado en el habitus, que de acuerdo con Bordieu (citado por Pietro, 2010), refiere a un sistema de predisposiciones capaz de generar prácticas adaptadas a la cultura y contribuir de este modo a la reproducción de las mismas. El habitus es, asimismo, producto de un prolongado trabajo de aprendizaje en el que el niño (a) sacrifica sus deseos propios en la búsqueda de reconocimiento social, lo que tiene como recompensa la adquisición de hábitos que no son otra cosa que esquemas mentales estables, aprendidos por repetición de actos, que facilitan y

automatizan operaciones cognitivas, afectivas, ejecutivas o motoras.

## **La observación: un dispositivo esencial para aprender**

En las escuelas, un día cotidiano inicia con la llegada de los alumnos, quienes de inmediato realizan tareas de apoyo para preparar los alimentos que se consumirán al concluir la jornada. El corte y acarreo de leña por parte de los varones y la limpieza de frijol o el encendido de la estufa de leña por las niñas son prácticas rutinarias, que se complementan con el acarreo de agua de los manantiales en las épocas (muy frecuentes, por cierto) en las que el sistema de bombeo por gravedad falla.

En esta misma perspectiva, y una vez que toca la campana y los alumnos ingresan a las aulas, la mujer-madre que tiene la responsabilidad de preparar los alimentos de ese día, inicia con esa tarea. Cuenta, para tales efectos, con el apoyo de alguna de sus hijas que cursan grados superiores. La madre, en silencio, enseña con su ejemplo a preparar los alimentos, mientras que las niñas aprenden observando y ejecutando paulatinamente diferentes tareas con el apoyo presencial de la madre, quien, en caso de observar errores, corrige con los hechos, nunca con regaños.

Las observaciones realizadas permitieron identificar distintos eventos en los que el conocimiento cultural de los niños (as) se hizo evidente, como un conjunto de mecanismos desde los que se crea y recrea la memoria individual y colectiva de este conglomerado social.

Destacaron los procedimientos utilizados para enseñar a elaborar tortillas de maíz y de harina. En las primeras etapas, la madre prepara la masa y elabora la tortilla, mientras la niña apoya en el proceso de cocción, y solo tiempo después se le permite ejecutar tareas de mayor com-

plejidad, que implican extender la harina preparada, cuidando que la tortilla tenga el grosor y la forma correcta y más tarde, la preparación de la masa.

Estas evidencias prueban las tesis de Paradise (1999), quien sostiene que el aprendizaje extraescolar entre grupos indígenas de América muestra un fuerte énfasis en la observación, procedimiento que anima el desarrollo de actitudes y comportamientos relacionados con la autonomía, la responsabilidad y el uso de un lenguaje no verbal como dispositivo de enseñanza. Destaca, además, que la forma en que los aprendices observan y la importancia que le conceden a la observación como medio fundamental para aprender forman parte de un conocimiento cultural claramente ligado a un contexto histórico y sociocultural particular. Dicho contexto, en este caso, remite a una de las tareas que cualquier mujer rálámuli debe saber realizar: elaborar tortillas: esto es, dar forma al alimento emblemático de una dieta basada en la cultura del maíz y en los productos que de él se obtienen.

## **Conclusiones**

Las evidencias encontradas muestran que en las comunidades rálámuli, el conocimiento cultural, es decir, aquel conocimiento que se relaciona estrechamente con el mundo sociocultural cotidiano, tiene una gran relevancia tanto al interior de las familias, como en la propia comunidad, dado que es este legado cultural, en torno al cual se organiza la vida familiar y colectiva; de ahí que la pregunta obligada es ¿cómo hacer para que este conocimiento cultural se convierta en el eje para la enseñanza y el aprendizaje en las aulas?

En el mismo sentido, es una realidad que los dispositivos desde los que el conocimiento cultural rálámuli se enseña y aprende son semejantes, pero también diferentes

con los que se utilizan en otros conglomerados indígenas y de estos con los utilizados en la sociedad nacional, lo que es explicable dado que este tipo de saberes está fuertemente ligado a un contexto histórico-social y cultural particular donde los conglomerados sociales se desarrollan.

En este contexto, los dispositivos que sobresalieron durante las observaciones fueron: a) el vínculo afectivo que se establece entre madre e hijo, gracias al cual se moldeando el carácter y el comportamiento psico-afectivo de los pequeños, lo que en la juventud y adultez se manifiesta mediante actitudes en las que prevalece el ejercicio pleno de la autonomía y la libertad, la serenidad en el carácter y la paciencia y firmeza frente a las distintas circunstancias de la vida; b) el aprendizaje a partir del *habitus*, en tanto sistema de predisposiciones capaz de generar y reproducir prácticas adaptadas a la cultura, lo que permite que los niños (as) adquieran formación de hábitos que más tarde les permitirán ser responsables en las distintas facetas de la vida; c) el lenguaje oral y gestual que son, sin duda, las herramientas más utilizadas en las familias y comunidades para enseñar y aprender conocimientos, habilidades, actitudes y valores; y d) la observación como medio fundamental para aprender el conocimiento cultural, lo que se vincula estrechamente al “saber hacer” que faculta a los niños y niñas para desempeñar un conjunto de actividades propias de su rol.

Ante estas evidencias, otra pregunta obligada es ¿cómo hacer para que en las aulas se usen otro tipo de metodologías, basadas en los dispositivos que para aprender usan los niños?

Las respuestas a estas preguntas demandan de políticas educativas que avancen en la tarea de hacer posible el diseño e implementación de currículos situados que parten del contexto sociocultural como elemento clave para la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y

valores. Se suma la necesidad de crear nuevas metodologías para la enseñanza y el aprendizaje, congruentes con los dispositivos utilizados para la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos culturales en las comunidades.

## Fuentes consultadas

PARADISE, R (1999). El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación. file:///C:/Users/HP/Desktop/RESPALDO/Documents/Nuevos%20art%C3%ADculos/Articulo%20de%20federico/Ruth%20Paradise%20El%20conocimiento%20cultural.pdf-

## Bibliografía

- PIAGET, J. (1976). *El lenguaje y el pensamiento en el niño. Estudio sobre la lógica del niño (I)*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- PIETRO, S (2002, primavera). Habitus, política y educación. *Revista Política y Cultura*, (17), 193-216.
- QUINTRIQUEO S. y Cárdenas P. (2010). Educación intercultural en contextos mapuches. Articulación entre el conocimiento mapuche y el occidental en el ámbito de las ciencias. En D. Quilaqueo, C. Fernández y S. Quintriqueo, *Interculturalidad en contexto mapuche*. Neuquén: Educo.
- QUINTRIQUEO S., Quilaqueo, D., Peña F. y G. Muñoz (2015). Conocimientos culturales como contenidos de la educación familiar mapuche. file:///C:/Users/HP/Desktop/RESPALDO/Documents/Nuevos%20art%C3%ADculos/Articulo%20de%20federico/conocimientos%20culturales%20en%20la%20educ%20

familiar%20Mapuche.pdf. Fecha de búsqueda 5 de agosto del 2020.

UNESCO (2013). Indicadores UNESCO de cultura para el desarrollo. <https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/digital-library/cdis/Patrimonio.pdf>

VELÁSQUEZ, A. (2019). Oralidad gestual como medio de comunicación intercultural en la comunidad indígena de Krukira, Región Autónoma Costa Caribe Norte, Nicaragua. *Revista Género e interculturalidad*, (25). <https://www.camjol.info/index.php/RCI/article/view/8540>.

VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.

# **Museos, bibliotecas y gestión del patrimonio cultural y educación**

## **La museopedagogía, museos y educación primaria**

RUTH ARGELIA MENDOZA VÁSQUEZ

FEDERICO J. MANCERA-VALENCIA

### **Antecedentes**

Cada vez más, la sección educativa de los museos se orienta a atender las necesidades de un público diverso en edad, educación, capacidad visual, auditivo, motriz, intelectual o de género, con distintos intereses de orden turístico o intelectual, con diferentes niveles económicos y formativos. Ofrecer una propuesta más integral es de verdad hoy un gran reto. Por otra parte, los servicios educativos de un museo atienden un público cautivo centrado en los grupos escolares de educación formal y este sector, continúa requiriendo una oferta adecuada por ser un público recurrente. Así, los museos y su estrategia pedagógica y de animación sociocultural requieren un continuo cambio, y parece que después de la pandemia provocada por el covid-19, se exige un cambio y visión amplia fundada en los derechos culturales, a la información museística basada en distintos lenguajes y en una gobernanza entre el público, la administración

y la curaduría y la planeación y gestión educativa de los museos.

En este trabajo se presenta de manera breve el desarrollo de la investigación sobre las prácticas educativas dirigidas actualmente a la educación formal desde los servicios educativos de trece museos de la ciudad de Chihuahua para realizar un diagnóstico de los mismos, que permita fundamentar la actividad museopedagógica en nuestro contexto. Además, se muestra la relación entre escuela y museo, así como algunos resultados.

Este trabajo es parte de la investigación que se realizó para la tesis del programa de maestría en educación del Centro de Investigación y Docencia (CID), en el marco del proyecto de investigación “patrimonio cultural y educación: hacia la reconstrucción sociocultural” que coordina el Cuerpo Académico Desarrollo y Gestión Intercultural en Educación. En este proyecto se inscribe el museo, como lugar propicio para promover la cultura y comunicar el valor patrimonial al público procedente de educación básica.

Es escasa la investigación y el material documental de la relación entre educación y museos, o bien, el desarrollo de los servicios educativos gestados en los museos y el tema específico de museopedagogía. Solo se ha detectado para la ciudad de Chihuahua un “plan de manejo, gestión y museopedagogía” elaborado por Mancera-Valencia (2013) en la que se exponen propuestas museopedagógicas de tres de los museos de contenido histórico en la ciudad (Museo de la Lealtad Republicana, Casa Juárez; Museo-Galería de Armas de la Independencia y Museo de Sitio de Miguel Hidalgo) al cual no se le ha dado seguimiento por parte del Instituto Chihuahuense de la Cultura (Ichicult). Esto deja entrever cuál es la relación que existe entre los museos locales y la educación formal en términos de investigación, ya que en la práctica “ocurren” experiencias pedagógicas sin registro alguno y desinterés de la investigación educativa.

## **Preguntas de investigación y objetivo general**

Por lo anterior surgieron las siguientes preguntas de investigación: ¿cómo se desarrollan actualmente las prácticas museopedagógicas en los museos de la ciudad?; ¿cuál es la visión pedagógica de los museos para potenciar el aprendizaje y enriquecer la experiencia del visitante?; ¿cómo es el proceso de interacción entre museos y escuela para desarrollar experiencias significativas que se vinculen con los contenidos escolares para enriquecer las posibilidades sin escolarizar las actividades?

Así, el objetivo general de investigación es: elaborar un diagnóstico y análisis de las prácticas museopedagógicas implementadas actualmente en los museos de la ciudad de Chihuahua para conocer y comprender los procesos a través de los cuales contribuyen a la educación del patrimonio cultural en estudiantes de educación básica, y si estos favorecen experiencias transformadoras, significativas e inclusivas.

## **Estrategias metodológicas**

La investigación es cualitativa de tipo descriptiva e interpretativa en la que se ha recurrido a la investigación documental (revisando trabajos profesionales de licenciatura y de grado, tanto de maestría como de doctorado de la UPN, Ipec, CID, EAHNM, UNAM e INAH del 2006 a la fecha); y de campo donde se han empleado las principales técnicas del método etnográfico: la observación y la entrevista semiestructurada; en este caso, el campo de trabajo afín se desarrolla en los museos. Al momento se han realizado quince entrevistas a directores/as y responsables de servicios educativos de los trece museos seleccionados, las

cuales han sido estudiadas a través del análisis cualitativo de datos Atlas Ti; también se han efectuado cinco observaciones de visitas guiadas con su respectivo registro en un diario de campo.

## **Consideraciones teóricas: dinámicas entre escuela y museo**

El museo y la escuela, ámbitos de la educación no formal y formal básica, respectivamente, han de ser socios para educar, por lo que se enfrentan a contradicciones e insatisfacciones que han de vencer a través de negociación y comunicación (Alderoqui y Pedersoli, 2011). Para que exista esta alianza y articulación, se requiere cubrir una serie de características que deben cumplir tanto la escuela como el museo. A continuación, se mencionan algunas de manera breve (tabla 1).

Tabla 1. Características de la escuela y el museo para las visitas escolares.

<b>Escuela</b>	<b>Museo</b>
1. El colectivo comparte el proyecto y realiza lo necesario para que ocurra la salida. 2. La visita conlleva una progresión pedagógica. 3. Los maestros son conscientes de que la enseñanza y el aprendizaje pueden ocurrir en contextos no formales; para ello diseñan actividades antes, durante y después de la visita. 4. Se trabaja con secuencias didácticas y con objetivos comunes a las temáticas del museo.	1. Concibe a la educación como parte fundamental del diseño de sus proyectos. 2. Los educadores de museos facilitan el diálogo entre culturas, no solo las presentan. 3. Ofrecen alternativas de horarios, duraciones y estilos de las visitas. 4. Las expectativas y experiencias de docentes y alumnos son consideradas, sin que por ello se escolarice la visita. 5. Adopta un modelo museológico crítico, dialógico y narrativo.

Fuente: Alderoqui y Pedersoli, 2011.

Así, el trabajo colaborativo entre estas dos instituciones da lugar a un mayor acercamiento a los intereses del público de educación formal. Cuando existe este lazo, tanto docentes como alumnos están involucrados en el tema, trabajan en clase y conocen los objetivos de su visita por lo que es más productivo y menos memorístico. Además, si ambos espacios respetan las características y objetivos propios del lugar podrá evitarse que se produzca una copia de las actividades que se realizan en la escuela (Sánchez, 2013).

Se considera que los docentes no solo tienen un denigrante “desconocimiento del patrimonio sino además un total desconocimiento de cómo utilizarlo educativamente” (Asensio y Pol, 2008: 40). También se olvida que no solo los alumnos son quienes requieren nuevos estímulos y opciones para aumentar su capital cultural, sino que los mismos docentes necesitan de estas experiencias culturales para ampliar su perspectiva e interés por el patrimonio, ya que, en gran medida, las oportunidades que tengan los escolares de asistir a un museo u otras instituciones culturales dependerá de las actividades organizadas por sus maestros, y a su vez, la percepción de sus alumnos dependerá del interés y la forma de presentarlo por parte de sus mediadores (Huerta, 2010); “el estudiante suele ver el museo con los ojos del profesor, de manera que, si para este último se trata de un lugar de motivación y aprendizaje lúdico, el alumno adquirirá conocimientos de forma interesante y amena” (Sánchez, 2013: 19).

Los autores citados enfatizan la necesidad de contar con un trabajo previo y de evaluación por parte de maestras y maestros, entre los que se encuentra la visita previa y la relación con el currículo escolar, que, si bien requiere tiempo extra, este será recompensado con un excelente proyecto de planeación didáctica argumentada y de contexto. Ya que la colaboración que surja entre encargados

de museo y docentes será benéfica para ambos grupos; los primeros conocerán con anticipación algunas características y necesidades del grupo que recibirán, su nivel y conocimiento en cuanto al museo, así como la temática que desean trabajar. El segundo grupo, los docentes, tendrá mayor claridad de los objetivos y metodología empleada durante la visita, por lo que podrán preparar las actividades previas y posteriores a la misma. Cabe aclarar que dicha colaboración no tendría por qué limitarse a las visitas escolares, sino que debería extenderse a las instituciones formadoras de docentes, sindicatos, entre otros (Pastor, 2011).

## **Análisis y resultados: escuelas, museos y patrimonio**

### *Panorama de las instituciones museísticas a nivel local*

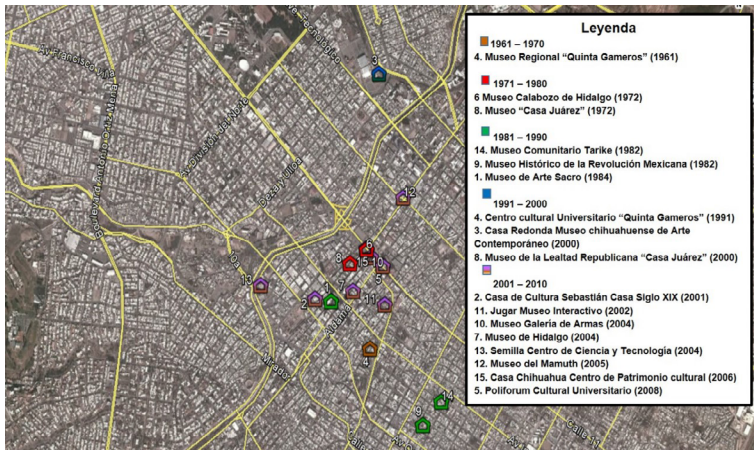
Hasta 2019, Chihuahua se encontraba entre los estados con mayor número de museos, además de ser el segundo en la zona norte con cincuenta recintos, por debajo de Coahuila con sesenta (INEGI, 2014). Este estudio ha considerado quince museos de Chihuahua capital, que de acuerdo con sus principales contenidos se han clasificados en cinco de arte, cinco de historia, tres de ciencia, un comunitario y un pluridisciplinar; los cuales se muestran en la tabla 2, acompañados de características generales.

### *Análisis espacial de los museos*

La mayoría de los museos se localizan en el centro histórico (ver figura 1). Esto representa al mismo tiempo una ventaja y una desventaja; por un lado, es una ventaja al permitir trazar una ruta de visita para grupos escolares, además de ser una alternativa de consumo cultural para quienes transitan el lugar. Por otra parte, al concentrarse la oferta museística

en una sola área, se reducen las posibilidades de asistencia de las escuelas que se encuentran en la periferia, pues el tiempo y los costos de traslado se unen a las dificultades propias de las salidas escolares, entre ellas las cuestiones administrativas.

De tal forma que a esta zona deben movilizarse las 381 escuelas de nivel preescolar, las 384 primarias y las 117 secundarias (INEGI, 2012), por lo que la distancia se convierte en un obstáculo considerable para estos grupos. Aun así, el horario de atención de los museos permite la visita tanto de escuelas matutinas como vespertinas; también existe una variedad de opciones en cuanto al ingreso, ya que hay lugares con entrada gratuita, con precios accesibles desde los cinco pesos para estudiantes o programas para escuelas vulnerables en los que se incluye la condonación del pago.



**Figura 1.** Museos de la ciudad de Chihuahua clasificados según el año de inauguración. Fuente: imagen tomada de *Google Earth*. Elaboración propia.

Tabla 2. Características generales de los museos de Chihuahua, Chihuahua. Datos de enero de 2015 a mayo de 2016.

	<b>Recinto</b>	<b>Tipología</b>	<b>Departamento de Servicios Educativos</b>
<b>1</b>	Museo de Arte Sacro (calle Victoria y Cuarta s/n, colonia Centro).	Arte.	Nota: cerrado por inundación desde 2013.
<b>2</b>	Casa de Cultura Sebastián, Casa Siglo XIX (avenida Juárez 601 esquina calle Sexta, colonia Centro).	Arte.	No.
<b>3</b>	Casa Redonda, Museo Chihuahuense de Arte Contemporáneo (avenida Colon esquina Escudero s/n, colonia Santo Niño).	Arte.	Sí.
<b>4</b>	Centro Cultural Universitario Quinta Gameros (Paseo Bolívar 401, esquina calle cuarta, colonia Centro).	Arte.	Sí (no está en el directorio, se trabaja en coordinación con otros departamentos).
<b>5</b>	Polifórum Cultural Universitario (edificio de Rectoría de la UACH, calle Escorza 900, colonia Centro).	Arte y ciencia.	Sí.
<b>6</b>	Museo Calabozo de Hidalgo (calle Libertad entre Vicente Guerrero y Venustiano Carranza, dentro del edificio del Centro Cultural Casa Chihuahua).	Historia.	Sí (forma parte de los SE del Museo Casa Chihuahua).
<b>7</b>	Museo de Hidalgo (calle Libertad s/n, planta baja del Palacio de Gobierno, colonia Centro).	Historia.	No.
<b>8</b>	Museo de la Lealtad Republicana, Casa de Juárez (avenida Juárez 321, esquina con calle Quinta, colonia Centro).	Historia.	No.
<b>9</b>	Museo Histórico de la Revolución Mexicana (calle Décima 3010, colonia Santa Rosa).	Historia.	No.
<b>10</b>	Museo Galería de Armas (calle Libertad s/n, planta baja del Palacio de Gobierno, colonia Centro).	Historia.	No.

<b>11</b>	Jugar Museo Interactivo (calle Coronado 433, colonia Centro).	Ciencia.	Nota: cerrado.
<b>12</b>	Museo Mamuth (avenida Juárez y 25, colonia Centro).	Ciencia	No.
<b>13</b>	Semilla Centro de Ciencia y Tecnología (privada Progreso 120, colonia Centro).	Ciencia y Tecnología	Sí (coordinación de guías).
<b>14</b>	Museo Comunitario Tarike (calle Cuarta 2610, esquina con Privada de Ramírez, colonia Centro).	Comunitario	Sí.
<b>15</b>	Casa Chihuahua, Centro de Patrimonio Cultural (calle Libertad 901, colonia Centro: antiguo Palacio Federal y edificio de Correos).	Pluridisciplinar	Sí.

## **Análisis de los servicios educativos en museos**

De los museos visitados, siete cuentan con departamento de servicios educativos, lo que permite una atención más personalizada y adecuada a las necesidades específicas del grupo. Estas secciones se encuentran dirigidas por licenciados en arte, comunicación, antropólogos y docentes. En cuanto al tipo de actividades que diseñan para educación formal, algunos de los responsables comentaron lo siguiente:

Hay maestros que vienen y se sientan y te dicen mira estoy viendo esto. Karina (responsable de Servicios Educativos), y una maestra arman una guía en base a lo que ella quiere, es una maestra de secundaria... somos un museo que como somos pequeño todavía tenemos la posibilidad de hacer eso, de que si tú dices voy a ir y estoy viendo la abstracción, entonces Karina te arma una guía especial para eso (Polifórum-UACH).

A los preescolares les damos el teatrín con toda una información tratando de enfocarnos mucho en los valores y el cariño a su ciudad. Ya los maestros hacen su recorrido y al final les damos hojitas para que iluminen o un rompecabezas para que armen [...] con los niños de primaria tratamos de ser nosotros varias personas porque nos gusta traer grupos pequeños para que el niño ponga más atención, que entienda, interactúe, haga preguntas, que no cargue un cuaderno porque viene el niño tan tenso sacando fechas (Museo Tarike).

Servicios Educativos dentro del museo se encarga de ser la parte que explica a todos los visitantes, que sea digerible la exposición para ellos, es lo principal. Tenemos una gama de visitantes muy amplia pero particularmente niños de kínder y primaria. Entonces, Servicios Educativos diseña los talleres, las guías y hace el guion museográfico para cada uno de los diferentes grados escolares, que son los de kínder hasta universidad (Museo de Arte Contemporáneo, Casa Redonda).

Aquellos museos que no tienen esta área, solo adaptan el lenguaje o la cantidad de información que proporcionan según la edad de los visitantes. De tal manera que se observan los esfuerzos por hacer más accesible estos espacios para los usuarios escolares, quienes forman parte considerable del público asiduo de los museos. Aun así, se detecta como una necesidad el contar con departamentos educativos. Personal de la Casa Siglo XIX Museo Sebastián, menciona que:

Lo que más nos falla en la cuestión de museos en general es la parte de servicios educativos, si tienes un buen programa de servicios educativos vas a tener una buena apropiación, aunque tu colección sea exactamente la misma.

La visión educativa reflejada en el personal de los museos permite comprender que esta es necesaria para hacer más pedagógica la museografía y así la diversidad de visitantes interactúe y puedan construir aprendizajes significativos.

Los museos, en general, tienen poco personal, quienes realizan diversas tareas, desde el mantenimiento del edificio hasta la función de guías; no tienen la capacidad para atender a muchas personas en una misma sala, ni tampoco la atención para el vínculo y empatía entre usuarios, guía y museo. Referente a esta cuestión los entrevistados mencionaron:

[...] somos un museo muy pequeño, somos tres personas [...] a veces nos hablan y nos dicen tenemos que aprovechar la salida, vamos a llevar tres camiones de 40 niños, entonces nada más hay una persona, yo a veces apoyo, pero en realidad la especialista en las guías es ella [...] esa es nuestra limitante, la cantidad de personas que podamos atender y que no tenemos espacios para poder dar talleres. Cuando son grupos pequeños se dan talleres y ella se adapta al grupo (Polifórum-UACH).

Nos gusta que vengan como de 40-50 (niños/as). Cuando llegan a venir de 80 nos ponen una complicada bárbara porque no somos tantas personas y sí nos gusta dividirlos por grupitos porque imagínate guiar a 80 niños [...] porque no se logró el objetivo, vinieron, vieron y se fueron, que ese no es el caso (Museo Tarike).

Por otra parte, en los museos suelen encontrarse salas de usos múltiples en los que periódicamente promueven colecciones de pintura o escultura, talleres, presentación de libros, conferencias, entre otros, lo que permite un acercamiento con el público, aunque este suele ser el mismo que ya está familiarizado o interesado en determinados temas.

## *Los docentes de educación básica y los museos*

Teóricamente existen beneficios educativos en la articulación entre museo y escuela, así como la importancia de que docentes planifiquen las visitas y realicen un recorrido previo (Alderoqui y Pedersoli, 2011; Sánchez, 2013). No obstante, se identifican obstáculos y distintas actitudes de los docentes. Esto se refleja en las opiniones del personal de los museos estudiados: “yo nunca he visto maestros que hagan el recorrido a ver cómo esta y luego traigan a los alumnos. Normalmente vienen con los alumnos” (militar, Museo de la Revolución Mexicana).

En cuanto a la respuesta sobre la participación de los/las docentes durante el recorrido, indican que van desde actitudes pasivas o indiferentes, hasta aquellos que tienen claro sus objetivos e interactúan durante el proceso de aprendizaje.

Normalmente, los maestros nomás llegan y escuchan, no hacen ninguna petición. Llegan, ven el museo, se les da la plática guiada y ya (Museo de la Revolución Mexicana-Sedena).

Hay de todo, los participativos, los que se interesan, los que van apáticos como con el celular y nosotros acá con los niños [...] de todo, pero tratamos que desde que entran sensibilizar a los maestros y a los niños de cómo vamos a hacer el recorrido, cómo va a ser su estancia (Museo Tarike).

Es variada [...] depende porque sí nos han tocado maestros que vienen y nos los dejan y son suyos; y es muy complicado. Y hay maestros que se hacen partícipes como si fuera un niño más. Es muy padre cuando están estos grupos donde el maestro se adhiere al grupo como un niño más y participa, teniendo el orden, porque siempre es importante que ellos manejen el orden. Porque con 25 niños un guía es imposible. Entonces, se hacen partícipes tanto en la guía como en el taller (Museo de Arte Contemporáneo, Casa Redonda).

Por otra parte, las características de aquellos maestros que se preparan con anticipación y muestran interés durante el recorrido, posibilitando la museopedagogía:

- a). comparten el interés con sus alumnos,
- b). participan activamente por los conocimientos previos del curriculum del museo,
- c). están más abiertos al aprendizaje,
- d). participan en la elaboración de la guía para el recorrido y se han comunicado con el museo,
- e). posibilitan visitas personalizadas al grupo visitante y
- f). articulan la museografía con la museopedagogía.

## **Conclusión**

Hasta el momento se ha detectado la carencia de personal y departamentos educativos en los museos, lo que dificulta que la oferta museográfica atienda museopedagógicamente las características de sus visitantes. Se ha hecho evidente la falta de colaboración entre ambas instituciones por lo que habría que preguntarse ¿qué buscan los/las docentes cuando planifican este tipo de salidas escolares? y ¿qué está haciendo el museo para acercarse a ellos/as?, ya que son el principal enlace con los alumnos/as de educación básica. ¿Cómo desarrollar la museopedagogía en la educación formal básica y la educación no formal de los museos, de manera que las acciones, actividades y propuestas se diseñen en función del visitante como sujeto cultural, con necesidades e intereses particulares, para lograr visitas significativas? El trabajo subsecuente se concentrará en el análisis de las representaciones sociales de los docentes de educación formal frente a los museos y su concatenación con las representaciones de los escolares de los museos.

## Fuentes de consulta

### Bibliografía

- ALDEROQUI, S. y Pedersoli, C. (2011). *La educación en los museos: de los objetos a los visitantes*. Argentina: Paidós.
- ASENSIO, M. y Pol, E. (2008). Conversaciones sobre el aprendizaje informal en museos y el patrimonio. En H. Fernández (ed.), *Turismo, patrimonio y educación: Los museos como laboratorio de conocimientos y emociones*. España: Escuela Universitaria de Turismo de Lanzarote.
- HUERTA, R. (2010). *Maestros y Museos: Educar desde la Invisibilidad*. España: Universidad de Valencia.
- INEGI (2014). *Patrimonio cultural y bibliotecas. Museos por entidad federativa 2014*. México. <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/sisept/default.aspx?t=mcu07&s=est&c=21729>
- INEGI (2012). *Síntesis estadística municipal. Chihuahua, México*. <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/sistemas/sem10/default.htm>
- MANCERA-VALENCIA, F. J. (2013). *Plan de manejo, gestión y museopedagogía: Museo Casa Juárez, Museo de don Miguel Hidalgo, Museo-Galería de Armas de la Independencia*. Chihuahua, México: Secretaría de Educación, Cultura y Deporte- Instituto Chihuahuense de la Cultura.
- PASTOR, M. I. (2011). *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona, España: Ariel.
- SÁNCHEZ, M. (2013). La relación museo-escuela: tres décadas de investigación educativa. En C. Aguirre (ed.), *El museo y la escuela*. Medellín Colombia: Parque Explora.

# Otras modernidades locales: los saberes de la biblioteca tradicional y digital como patrimonio cultural

LILIA REY CHÁVEZ, FLOR LILIANA SÁNCHEZ SANTANA

## Introducción

La perspectiva para analizar el contexto a lo largo de la historia, en la generalidad tiene fundamentaciones, principalmente bajo una forma clásica, basada en una epistemología instituida en una sola forma de ver la realidad como única o singular. Por consiguiente, el conocimiento que se deriva como una forma de concepción de praxis es unilateral, lo cual alude a homogenizar conocimientos e invisibilizar los saberes. De tal forma que lo social, económico, cultural, geográfico, como dimensiones humanas que han sido sometidas desde esta perspectiva, se vuelven invisibles para los individuos.

Por consiguiente, el sujeto en el anterior panorama, se sitúa bajo circunstancias inhumanas, porque su saber solo se reconoce a través de la ciencia y metodología positivista, en esta situación su pensamiento no se reconoce, el propio sujeto se desvanece junto con su saber.

Las condiciones anteriores, histórico-sociales, han tenido consecuencias en el ser humano, donde se le ha negado no solo conocer su realidad de otras perspectivas y comprender mayormente el mundo y al hombre mismo. Contrariamente, lo ha mantenido soterrado, interiorizando su voz, origen, cultura, sociedad y de esta forma anula la posibilidad de estar en diálogo permanente, en sentido de praxis, en contradicciones, entre lo local y global, entre lo universal y particular, entre lo objetivo y subjetivo.

Sin embargo, las propuestas que han entrado en diálogo, integrando diversidad de perspectivas en la edu-

cación formal, han sido en comunión con la educación no formal e informal. Con esta fusión de las entidades formativas, logran posibilidades de rescatar las voces de los sujetos educativos que han estado situados en ellos, pero asimismo con los otros grupos sociales de su realidad de pertenencia.

Por consiguiente, este trabajo aborda, cómo desde la educación no formal e informal fortalecen la educación formal de manera integral, donde circulan los saberes y conocimientos que se construyen e instalan en una gran diversidad de temas, de los que dependen de las relaciones sociales de los participantes, incluyendo su vida cotidiana y tomando en cuenta lo histórico social de lo local.

En el hacer del trabajo cotidiano educativo, los saberes de forma histórica entran en relación con las bibliotecas, sean éstas las que son nombradas como tradicionales, así como las que se construyen con las tecnologías de información y comunicación, que permiten la puesta en valor de los saberes y conocimientos a través de la introspección de la vida de los sujetos, que reconocen y entran en correspondencia con lo tangible intangible de forma intrínseca.

Los sujetos, por las interacciones, desarrollan de forma histórica, construcciones y reconstrucciones en sentido de creación hacia su vida misma, porque en ese dinamismo, la práctica y teoría cobran un sentido de amalgama, una praxis que los sitúa hacia una transformación social y humana (Rey, 2018).

Por tanto, este trabajo sitúa los saberes que apropian los sujetos educativos en la recuperación de las experiencias que tornan en el desarrollado de su práctica educativa en conjunto con las bibliotecas tradicionales y que en algunos casos, según sus circunstancias, integran a las tecnologías de la información y comunicación, donde los educadores como los individuos de la ciudad de Ojinaga, Chihuahua, otorgan valor a lo objetivo y subjetivo, permitiendo gestar otras modernidades; y por consiguiente en la

son también otras concepciones de educación hacia una transformación humana y social.

Algunos antecedentes: los contextos de la biblioteca tradicional y digital en la modernidad colonial

Situarse en la concepción de la modernidad es referir a determinada concepción de hombre, época que alimentaba una nulidad de realización humana. Principalmente para un mundo global contemporáneo en un siglo XXI, y con consideraciones desde mínimamente desde finales del siglo XVIII, con el eurocentrismo edificado, con atribuciones basados en una hegemonía ligada a orígenes griegos, en conjunto con la ilustración francesa, inglesa y el romanticismo alemán, las diversas concepciones de hombre, cada una asienta cierto humanismo, que hoy en el siglo XXI exige posibilitarlo hacia una transformación humana y social (Sánchez, 1997).

Desde la modernidad, el hombre es conceptualizado como unilateral. Desde el desarrollo científico y tecnológico, permean como condición de aceptación, sin un mínimo cuestionamiento, provocando un pensamiento individualista, que “modernizarse” es un ideal de progreso, y que logra impregnarse en los planos sociales, estéticos, ecológicos y políticos.

Lo anterior, ha venido inscribiendo en la generalidad de los individuos, concepciones unívocas, donde la modernidad es aceptarla de forma lineal, involucrando procesos voraces, que no permiten ni asimilar conocimientos porque accede al olvido, así como al entierro de los orígenes del individuo, sin el reconocimiento ni en la defensa de su origen, para identificar su historia en una dimensión amplia del ser humano.

Sin embargo, en diversos contextos, de frente a la modernidad única entra en contradicciones. Entre esas concepciones de exclusividad, existen otras que reconsideran lo tradicional e histórico en el pensamiento. La me-

moria histórica golpetea hacia los orígenes del individuo, derivando a cuestionar su cosmovisión, cultura, lengua, valores, educaciones.

De tal forma que las reflexiones sobre una modernidad única, así como las representaciones de la historia universal, ya no se sujetan a posiciones de radicalidad, sino que los puntos críticos radican de cuestionamientos en diversas coordenadas a lo largo de la historia.

Las asimilaciones de cómo se concibe la modernidad en cada grupo social, en cada individuo, va depender del arraigo a la memoria histórica del individuo, señalamiento que forzosamente está relacionado por las condiciones histórico-sociales de cada localidad de cada grupo social, que construye, nutre y por ende bifurca enfrentamientos tanto de la modernidad como del que desarrolla un capitalismo en expansión de imperio y colonialismo. (Bonfil, 2004).

Lo que reitera, en el propio proceso de la modernidad única, es que existen diversas perspectivas en los propios contextos de la modernidad, otras particularidades, que, en las interacciones, manifiestan no una modernidad, sino modernidades, procesos entre el colonizador y colonizado que no dan resultados lógicos de dominación.

Por lo anterior, refiere que, en los procesos de modernidad, develan expresiones en las intersecciones del tejido social y cultural, que desde la historia universal hicieron confundir a las sociedades sobre un triunfo, pero no en todas las localidades se manifiesta la relación del aparentemente débil y fuerte, significa que no siempre es una relación de colonizado y colonizador, sino que existen inercias, revocaciones, expresadas de distintas formas.

La relación de la modernidad, donde se esconde el colonizador, en la generalidad el dominio, se ha venido midiendo a través de valoraciones tangibles, como la dimensión geográfica, con un valor superior. Sin embargo, los aspectos intangibles comprenden elementos de igual valor

como los significados, emociones, sentidos, cultura, origen, saber, entre algunos, dando un resultado de lo propiamente humano (Dube, 2009).

Entre otros aspectos de riqueza de forma intangible desde la formación y sedimentación de la biodiversidad y la cultura, donde a pesar de la influencia o persuasión de la modernidad, se ponen en valor los saberes empíricos, llamados también tradicionales, cuya huella histórica, cultural y cognitiva de los pueblos colonizados ha tendido a ser desplazada por estereotipos, paradigmas y legitimación de saberes desde la época colonial. Sin embargo, estos contextos en la defensa de las raíces históricas, la sabiduría ancestral da la cara como modernidades a la modernidad única.

En este sentido, en México, como país con una gran diversidad de grupos originarios y su correspondencia en lo que concierne a la cultura, que datan a lo largo de la historia:

Las poblaciones humanas en el transcurso de su historia han desarrollado conocimientos sofisticados sobre su entorno, sobre la flora y la fauna y sobre el uso de diversas especies. Esta experiencia adquirida durante miles de años, conocida como conocimiento ecológico tradicional, está estrechamente ligada al lenguaje, a las tradiciones orales y a la cosmovisión de cada población. La transmisión de este conocimiento se lleva a cabo mediante creencias, actitudes sociales, principios y convenciones de comportamiento y prácticas desarrolladas por la experiencia (Conabio, 2020).

Por consiguiente, los saberes locales están relacionados con la existencia del arraigo como habitantes de los lugares de pertenencia, que difícilmente penetran por amenaza de la mercadotecnia. Los saberes del pueblo, como la oralidad y las narraciones biográficas renacen a través de la introspección de la historia de los individuos.

## **Políticas educativas y la cultura: incongruencia y legitimidad de la modernidad**

Las políticas públicas en el estado mexicano, en lo que concierne a la cultura y su extensión desde lo educativo ha desarrollado desde el siglo XX, específicamente en los últimos sexenios, una legitimación de la cultura con base en el pensamiento y características eurocéntricas y estadounidenses.

Una de las acciones que se han desarrollado es el derrumbamiento y por tanto desaprobación de un modelo patrimonial tangible y con mayor connotación lo intangible, como elementos de la gran diversidad cultural escolar, para conservar los bienes materiales, así como las condiciones de carácter histórico, que responden en gran medida a modelos educativos pedagógicos.

En este sentido, el repensar la modernidad, desde la perspectiva de los docentes, vistos estos como condicionantes para un cambio necesario, ellos, los sujetos, como sujetos educativos, se integran en la diversidad de la educación, que refiere a situar al sujeto educativo desde otras formas de reflexionar la modernidad, es decir, que acceda a otras formas de ver la realidad, posicionándolo en el propio discurso de dominación de la modernidad europea y estadounidense, pero desde su origen que emana el pensamiento latinoamericano.

De tal forma, que refiere a una réplica distinta al pensamiento occidental eurocéntrico en reflexionar para reposicionar al docente desde sus propias voces, subalternas. En acuerdo con Cabrero (2000), los individuos al analizar sus propios contextos de México, es reconfigurar las prácticas educativas, por tanto, no es reproducir, sino enriquecer por medio de las develaciones de la recuperación del patrimonio cultural tangible como intangible.

Con base en el escenario anterior, en la educación, desde las bibliotecas tradicionales y digitales, el contexto de su origen data de mucho tiempo atrás, desde la época colonial, con más de 500 años (Fernández, 1994). Por consiguiente, el sentido de conservación de la cultura refiere a revivir la historia a través de los significados, experiencias que dan sentido a lo que vive cada uno de los individuos en el contexto de pertenencia.

De tal forma que los elementos inmateriales como la lingüística, los aspectos socioculturales, económicos, políticos, así como los elementos personales, reiteran el valor de lo inmaterial, de lo subjetivo. La herencia cultural permite revalorar los antepasados, significa, favorecer la creatividad en el individuo porque en los procesos de retrospectión de la historia recibe la transferencia cultural, que le había sido negada, es decir, soterrada, y que, al develarla, no solo apropia identidad al educador, sino que posibilita situarlo como un sujeto histórico.

De tal forma, que tiene un carácter relevante incluir en la educación formal el rescate de la cultura local, que haya un verdadero conocimiento sobre el entorno, no solo histórico sino natural, social y cultural, una vinculación o cercanía de la realidad con los contenidos escolares; así como el reconocimiento de los edificios escolares y todo lo que a ellos pertenece; son parte del patrimonio cultural tangible e intangible de enriquecimiento que impacta al sujeto en relación con los centros escolares, donde se resguardan los documentos y materiales histórico-sociales concretos.

## **El sujeto educativo construye y transforma la cultura**

Las circunstancias del contexto exigen de forma imperativa que el individuo tiene que transitar a sujeto, que involucre la reivindicación de replantearse el concepto de

hombre, pero como un sujeto histórico, que, es reconocer al individuo, pero como un ser capaz de construir y de transformarse y por consiguiente transformar su realidad.

El sujeto educativo debe considerarse como un sujeto histórico, aquel capaz de ubicar a los conocimientos y saberes, que construye en parte de sus roles en sus dimensiones de vida y sociedad. Esto implica tener que romper la tendencia a cosificar la realidad como simple, externa a él, que envuelve a los sujetos de manera inexorable para concebirla como una constelación de ámbitos de sentidos posibles (Anzaldúa, 2009).

El esfuerzo exige concebir a la historia desde el ser sujeto con capacidad de construcción de sentidos. El hombre tiene que partir resolviendo la naturaleza de su relación con lo que lo rodea, lo que se traduce en una conjugación de elementos propios de su estar-siendo, pero también de otros que le son ajenos. Es lo que implica concebir a la historia desde el papel del sujeto, pues obliga a transformar a la objetividad en una zona de ámbitos que posibilitan recuperar su cultura a través de la memoria histórica.

## **Patrimonio cultural**

El patrimonio cultural es la herencia que los antepasados dejan a los pueblos o las futuras generaciones. Es producto de la influencia social, misma que se manifiesta en las distintas maneras de expresarse por medio del arte, la danza, literatura, religión, música y otras. Es necesario recuperar toda esa riqueza cultural para promover y/o desarrollar individuos capaces de crear, innovar o reinventar.

Bonfil señala que la cultura “es el conjunto de símbolos, valores, actitudes, habilidades, conocimientos, significados, formas de comunicación y organización sociales, y bienes materiales” (2004: 118). En el mismo sentido,

Mancera-Valencia puntualiza que la sociedad mexicana en cierta forma ha perdido el rumbo como habitantes de un mismo territorio, donde existe un desapego a la nación y a la comunidad por desconocimiento de la historia sobre todo local (2016).

El conocimiento de lo local, como patrimonio cultural, gesta riqueza por la connotación histórica que los antepasados heredaron al pueblo mexicano, donde los sujetos históricos con sus hazañas y proezas mezclan la memoria del pueblo que ha sido enterrada por la globalización, que se adueñó de la conciencia y pensamiento de la ideología dominante. Ejemplos de estas opresiones –que viene a ser la cara de la modernidad que no ha sido contada, sino desdibujada, por tanto, negada–, los que se encuentran en la periferia, el indio, esclavo, la mujer, las culturas subalternas (Mignolo, 2010).

Por tanto, el patrimonio cultural queda olvidado junto con la historia del país. El patrimonio cultural, los lugares históricos, las historias orales y narraciones escritas, los edificios son un legado que enaltece a las sociedades, al propio hombre a través de las civilizaciones pasadas.

El patrimonio incluye el material, natural e intangible como tesoro frágil e invisible, que hay que develarlo; por consiguiente, ponerlo en valor y construir políticas que demanden la salvaguarda de la diversidad, características propias, en sentido de recuperación de forma permanente, porque en la dominación confunde al sujeto sin su historia para posicionarlo como uno más en la masa de manipulación.

Por tanto, en este escenario, los planteamientos desde la educación y la recuperación del patrimonio cultural tangible e intangible desde los centros escolares se pueden encontrar diversos materiales históricos que se recrean desde las bibliotecas escolares: el mobiliario, libros, mapas, pizarrones, televisiones, proyectores y material didáctico, videocasetes, CD, cassetes (Mancera-Valencia, 2012).

El patrimonio cultural no solamente es una arquitectura, ni determinado sitio arqueológico, es el patrimonio cultural emanado en parte por la herencia que las generaciones pasadas o presentes dejan a las futuras. Así como las reconstrucciones que realizan los sujetos que repliegan una gama de significados, prácticas que los llevaron a esas creaciones, donde se objetivaban a través de las bibliotecas y que representan cierta época, política cultural, social, educativa, desde sus conocimientos y saberes.

## **La biblioteca tradicional y digital**

Actualmente, la interacción y la comunicación han cambiado la forma de informarse. La tecnología está inmersa en las situaciones de la cotidianidad de la vida de los individuos. De las diversas actividades humanas a través del uso de la tecnología, como la escritura y lectura, emanan las expresiones que se integran de forma interactiva por medio de internet, accediendo a fotografías, libros, revistas periódicos, ubicados en infinitos sitios, ciudades, así como la educación a distancia.

En lo que comprende a los centros escolares se encontraron modelos distintos de las bibliotecas. Las tradicionales, que continúan con modelos basados en estructuras en repositorios diversos, como anaqueles antiguos que sostienen libros y materiales tangibles, en algunos casos sin uso, en términos de olvido.

Sin embargo, en el desarrollo de la investigación, empezaron a volcarse hacia una transformación, a partir de la recuperación histórica de los sujetos, empezaron a develar sus conocimientos y saberes en sentido de recreación, hacia propuestas educativas concretamente en estrategias psicopedagógicas, así como planteamientos hacia la política pública del Estado para la integración y por tanto valoración de las bibliotecas públicas y educativas de la localidad.

En el mismo tenor sucedió con las bibliotecas que incluyen tecnologías de la información y comunicación. En lo que respecta a la educación permitió este estudio, empezar a desarrollar espacios y servicios que ofrece otra alternativa de aprender, “pueden integrar la información libre esparcida en internet con la literatura más formal para la cual son pactadas licencias de uso de sitios electrónicos con editores tradicionales” (Voutssáis, 2010).

### **Saberes y conocimientos desde las bibliotecas escolares y públicas**

Una de las principales consideraciones teóricas que se derivaron del estudio refiere a los saberes y conocimientos de los sujetos de participación, porque revelaron en la praxis, el saber histórico de lo local. Un saber científico que se desgranó a partir de las narraciones, de las introspecciones históricas, de la recuperación de la memoria.

De acuerdo con De Sousa “no se trata de desacreditar la ciencia, sino que la ciencia sea parte de una ecología más amplia de saberes, donde el saber científico dialoguen con los saberes” (De Sousa Santos, 2006: 23).

Fundamentan el mayor enriquecimiento porque está relacionado con el pensamiento de los individuos que rodean un hecho histórico, inquietudes, emociones, pero asimismo la parte objetiva significa que lo tangible se encuentra intrínsecamente fusionado con lo intangible.

Los saberes solo son reconocidos en las relaciones sociales, en el contexto, con los grupos sociales de pertenencia, donde el individuo se desenvuelve, validan la experiencia. “No tienen formas de legitimación formalizada” (Puiggrós, 2011: 58).

El anterior referente evidencia una diversidad de saberes desde la investigación patrimonial; por ejemplo, en

lo que concierne a los de tipo organizativo, que gestan en la comunidad escolar las dinámicas que desarrollan dentro y fuera las instituciones, donde se reconoce a los sujetos educativos, como los principales participantes, específicamente los estudiantes y el profesorado.

Otros saberes y conocimientos son los que tienen que ver con el prestigio y liderazgo, que definen a los decanos, profesores y docentes que poseen un reconocimiento social. Existen también los de lenguaje simbólico, significados, que permean entre los sujetos en la interacción social. Así también los de significación emotiva, vinculados a las prácticas psico-afectivas que circundan en la comunidad escolar en la misma ponderación de importancia que son saberes y conocimientos, como:

La construcción de saberes y conocimientos, tanto de docentes-profesionistas como de profesores-normalistas, se construyen en el tiempo y espacio del contexto, para atender diversos problemas y necesidades que surgen en la actividad docente (Mancera, Rey y Romero 2016: 9).

Por consiguiente, los saberes y conocimientos que se revelaron en la investigación educativa en los centros escolares, como el de Ojinaga, Chihuahua, se identifican dos dimensiones amplias de los saberes. El saber socialmente productivo, que se origina en lo social, cultural, en el contexto, donde a los sujetos de participación les representa sentidos de significación porque son conocimientos de su realidad.

Estos procesos no se dan en forma automática. Tendrán que realizar procesos de introspección histórica, considerando las variables de la complejidad del tejido social, discernir en fusión y cuestionar cuáles saberes les han sido transferidos por herencia y que apropian como productivos hacia un bien común (Gómez y Puiggrós, 2013).

Pero, asimismo, se encuentran los que se generan en el ámbito educativo, que de acuerdo con Gallego (1992), las interrelaciones pedagógicas deben apostar para desarrollar y apropiarse saberes que sirvan para confrontar y analizar las condiciones de la realidad y transformarla. La condición de lo pedagógico funda para que se cumpla este cometido.

### **Investigación documental: el reencuentro con el pasado**

Las estrategias de investigación documental involucran emociones, sentimientos en los participantes, tanto para los investigadores, como para los otros participantes. En algunos casos alegría o un reencuentro con el pasado, al igual que las visitas, fueron momentos y espacios de volver a vivir la historia. Las experiencias en el centro de maestros como el control de préstamos e identificar nombres de maestras y maestros jubilados de la localidad, así como la revisión en los usuarios de la biblioteca ya sea para utilizar material bibliográfico o para realizar consultas en su faceta de estudiantes.

Los documentos históricos dan cuenta de la ideología en ese tiempo. Permiten ver el pasado y presente, contrastarlo. También, se percibe la poca importancia que se da a los documentos escritos. En las escuelas, incluso en las instituciones, como la biblioteca carecen de un registro de visitas y es poca la información histórica sobre la gestión para su construcción. En las escuelas también existen pocos datos históricos.

Una parte relevante de las principales acciones de investigación del trabajo de campo fue que se rescataron elementos históricos del origen de las construcciones de las bibliotecas públicas de la localidad, información extraída de los archivos. No se encontraron datos oficiales sobre la

fecha exacta del término de la construcción. Los documentos históricos permitieron conocer el acta de acuerdos en la reunión de cabildo sobre la expropiación y construcción de la biblioteca. (11/04/19). Otros materiales permitieron identificar nexos correspondientes a diversas etapas de la expropiación de un terreno y construcción de las bibliotecas. Entre los contenidos de las actas de cabildo resaltó el acuerdo para tramitar la expropiación del terreno para construir la biblioteca, planeación de actividades en pro de la cultura, oficios dirigidos al gobernador en ese entonces, así como del periódico oficial de aprobación de la solicitud de cabildo y la consignación de pago del predio en cuestión (30/04/19).

Lo anterior manifiesta como la investigación histórica documental permite reconocer como patrimonio cultural tangible e intangible las bibliotecas públicas de una localidad concreta. Descubrir entre los escombros esas relaciones dominantes de la cultura eurocéntrica, titulada como *modernidad*, otras culturas e identificar en esos residuos fragmentos epistemológicos, culturales, sociales, políticos, educativos, otras modernidades (De Sousa, 2003).

### **Los saberes y conocimientos como condición de la función social de la biblioteca escolar**

Entre las principales características que involucran a los sujetos, es que consideran que su voz no debe ser escuchada, situación que es derivada de la carga de dominación impuesta por la modernidad, que sostiene que solo lo tangible tiene valor, dejando soterrada la voz de los sujetos, la palabra enaltecida por saber.

Sobre la información de las bibliotecas públicas –la municipal y en algunos casos en las bibliotecas escolares–, los participantes se justifican porque es poco lo que

conocen sobre el tema, otros simplemente se negaron, tanto docentes como personas más cercanas al tema cultural. Fue difícil. De hecho, las pocas personas que accedieron, quienes dieron información, fue lo que ellos vivieron, porque la información documental es poca. En las escuelas no existe algún documento que avale la gestión o construcción de la biblioteca escolar, igual en el municipio es muy escaso el registro histórico, lo que evidencia la poca importancia que tiene esta institución.

La visión de los educadores manifiesta énfasis en la relación de cultura y educación. Las expresiones denotan entre la radicalidad de los espacios de las bibliotecas y los propósitos educativos. Sin embargo, hacen crítica de la postura del Estado y la educación en atender la valoración de la enseñanza aprendizaje del escrito físico de los libros (Puiggrós, 2011).

Por consiguiente, se manifiestan las funciones sociales de las bibliotecas en términos inertes. En mayor apertura se encuentran la visión de los docentes en postura crítica para buscar propuestas de mejora de la transformación de la sociedad.

## **Lo histórico cultural hacia la identidad de la localidad**

El pasado de un pueblo da importancia y sentido de pertenencia a sus habitantes. Desafortunadamente, el municipio, sus pobladores, lejos de apreciar y valorar la riqueza que rodea el territorio reflejan un desapego y desconocimiento sobre algunos sucesos importantes, así como lugares históricos y turísticos.

La sociedad es apática en relación con el patrimonio cultural. En la educación formal– esporádicamente– se mencionan acontecimientos que dieron origen a esta ciudad. Existen pocos registros sobre su historia. La escasa

que hay es porque personas interesadas por conocer más han invertido recursos para documentarse y transmitir sus conocimientos de manera escrita, ya sea en libros o revistas editados –en ocasiones– y financiados por ellos. Compartir información y lograr que las personas se interesen por conocer su propia cultura todavía es un desafío.

P.J.1 Pensamos que Ojinaga no tiene espacios culturales o históricos o hechos históricos. Ojinaga tiene muchas cosas valiosas, pero no valoramos. Un cañón del Pegtúis, maravilla a nivel mundial. Hay más gente de fuera que conoce el cañón. Polvorillas, quien conoce es un lugar que no existe en el mundo, hay dos ríos y no hemos sabido apreciarlos y que se juntan en Ojinaga, un asentamiento apache. En san Juan hay una hacienda, en la Mula el Pabellón. Son lugares abandonados. Estado y sociedad no exigimos el gobierno, no tienen la visión, siempre pensando en cuestión de votos o si es algo que no me gusta. Depende de los intereses va impulsar lo que vaya acorde a sus intereses.

Desafortunadamente, así como el tema educativo y la biblioteca carecen de relevancia para el Estado Mexicano, también la cultura, es un tema que no corresponde a los intereses financieros ni oficiales. Por lo tanto, es un rubro al cual le dan poca importancia, implementar programas que culturicen a la sociedad generaría la expresión de ideas, sentimientos y emociones, mismos que deben ser reprimidos. Es mejor reemplazar la cultura y toda manifestación de ideas o afectos y ajenos a la innovación por formas diferentes y artificiales o superfluas de pensamiento. Otro detalle que no deja de ser importante, los registros o encuestas oficiales que se realizan sobre el gusto por la lectura, generalmente están dirigidos a jóvenes, adultos y adolescentes y la mayoría de las veces se excluye a niños. Para fomentar este hábito se debe iniciar desde edades tempranas, poner énfasis en este sector de la población, así como la creación de espacios que favorezcan este tipo de actividad.

P.J.1 La bola de fierro fue un enigma, algo que causo expectativa, se inventaron muchas historias, hasta que alguien sacó la bola y se acabó el misterio. Que fue un recurso para desarrollar la fantasía e imaginación de los habitantes. En el año que se fundó la biblioteca fue un reconocimiento a un presidente municipal. Él fue un hombre culto que quería hacer muchas cosas. No vivió mucho tiempo. Venía de la Ciudad de México. Impactó e influyó en la vida de los demás. Para no olvidarlo, por sí solo no tendría valor histórico.

La bola de fierro nunca estuvo allí. La cambiaron a la esquina de la biblioteca.

Ojinaga tiene una cantidad muy importante de historia como el edificio de la presidencia. Se hizo con un diseño colonial, aunque no es un edificio viejo. La parroquia es un patrimonio cultural. Falta mucha información. No se han descubierto muchas cosas. Había presidios militares para defenderse de los apaches o mezcaleros; había construcciones amuralladas que tenían iglesias y espacios para caballerizas porque no podían salir y exponerse a que los mataran los apaches. Del Hotel Rohana hasta el Chamizal, hasta la panadería de don José, hasta la esquina de la Presidencia Municipal, posiblemente era considerado como presidio militar. En la Independencia se tomó la fotografía famosa de Pancho Villa, donde se iba construir una empresa gasera. En el Puente Internacional están los cimientos de la primera aduana. La gente apenas empieza a sentirse orgullosa del patrimonio de la ciudad.

Aunque existe un esfuerzo por atrapar la historia desde condiciones locales, el sujeto educativo, como así el inserto en determinada localidad, le permea un dinamismo de querer encontrar su identidad con lo que tiene, con lo que tuvo desde la memoria histórica, pero asimismo con lo que vendrá. De tal forma que la identidad es cambiante y no podrá ser petrificada (Sánchez, 1997).

## Conclusiones

El patrimonio cultural –legado importante que se adquiere de las civilizaciones pasadas– incluye el material tangible, así como el natural intangible como riqueza hacia el ser humano, que como tal requiere de políticas y modelos de desarrollo que preserven y respeten su diversidad y singularidad.

El patrimonio cultural enfrenta una sociedad mexicana cada vez más indiferente y desorientada por la modernidad, posmodernidad y neoliberalismo, pero que considerando las alternativas que se dan a partir de la investigación histórica desde las diversas educaciones, posibilita los cambios de transformación social y humana.

La herencia cultural es una alternativa para revalorar los antepasados, la historia, la creatividad en el individuo y así haya una vinculación o cercanía de la realidad con los contenidos escolares. Debemos reconocer que también los edificios escolares y todo lo que a ellos pertenece son parte del patrimonio cultural tangible, así como los resguardos de los documentos, materiales y su arquitectura.

Cada secretario de educación debe cubrir un perfil académico que no lleve al sistema educativo a la deriva, donde las acciones planteadas tendrán que ser congruentes con el país, sus habitantes, expectativas y necesidades. Es necesario recuperar toda esa riqueza y comenzar en la educación oficial y que integre este tipo de expresiones culturales, desde la puesta en valor de los conocimientos y saberes de los individuos.

## Fuentes de consultadas

### Bibliografía

- ANZALDÚA, R. E. (2009). Los sujetos educativos y el dispositivo pedagógico de la modernidad. En Saberes docentes socialmente productivos. Educación, legado y cambio. *En Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones para el debate*. México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México.
- BONFIL, G. (1988). Teoría del control cultural. *Antropológico*, (86), 13-53.
- CONABIO. (2020). Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad. <https://www.biodiversidad.gob.mx/usos/conotrad.html>
- DE SOUSA, S. B. (2002). *Crítica a la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. España: Editorial Decleé de Brouwer.
- DUBE, S. (2004). Espacios encantados y lugares modernos. En S. Dube, I. Banergee y W. Mignolo (coords.), *Modernidades coloniales: otros pasados, historias presentes*. México, DF: El Colegio de México-Centro de Estudios de Asia y África.
- GALLEGO, B. R. (1992). *Saber pedagógico. Una visión alternativa*. Colombia: Cooperativa Escolar Magisterio.
- GUTIÉRREZ, S. E. (2016). *Saberes docentes y pedagógicos desde la práctica docente*. México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México.
- MANCERA-VALENCIA, F. J. (2016). *Descolonización de las epistemologías locales regionales desde la pedagogía sociocultural* [tesis doctoral]. Chihuahua, Chihuahua, México.
- MANCERA-VALENCIA, F. J. (2014). Mancera, Rey y Romero. (coords.) *Patrimonio cultural y educación: hacia la reconstrucción sociocultural*. Ojinaga, Chihuahua. México.

- MANCERA-VALENCIA F. J. (2012). *El patrimonio cultural escolar del estado de Chihuahua*. Conaculta-Ichicult-Centro de Investigación y Docencia. Gobierno del Estado de Chihuahua.
- MANCERA-VALENCIA, F. J. (2006). *Modelos de intervención socio-comunitaria para la apropiación social del patrimonio cultural*. En Gestión del patrimonio y participación social (35-48). México, DF: Dirección de Operación de Sitios del INAH-Conaculta.
- MIGNOLO, W. (2004). Capitalismo y geopolítica del conocimiento. En S. Dube, I. Banergee y W. Mignolo (coords.), *Modernidades coloniales: otros pasados, historias presentes*. México, DF: El Colegio de México-Centro de Estudios de Asia y África.
- PUIGGRÓS, M. y Gómez, A. (2009). Saberes docentes socialmente productivos. Educación, legado y cambio. En *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones para el debate*. México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México.
- REY, Ch. L. (2018). *La transformación del ser humano en la filosofía de la praxis de Adolfo Sánchez Vázquez* [tesis doctoral, Instituto de Pedagogía Crítica]. Chihuahua, México.
- SÁNCHEZ, A. (1997). *Filosofía y circunstancias*. México: Editorial Anthropos.
- VOUTSSÁIS, M. J. (2007). *Un modelo de planeación de bibliotecas digitales para México*. México: Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.

# **Estrategia metodológica de pedagogía sociocultural para evaluar impactos socioambientales del patrimonio cultural mexicano**

FEDERICO J. MANCERA-VALENCIA, FRANCISCO JAVIER ORTIZ MENDOZA,  
ARGELIA ANTONIA ÁVILA REYES, PATRICIA MAYELA AMADOR GUZMÁN

## **Resumen**

Ante el continuo deterioro del patrimonio cultural en el país, una red interdisciplinaria de investigadores y especialistas desarrolla un proyecto para detectar impactos de afectación socio ambiental y antropogenética ocasionados en sitios y monumentos, con el fin de revertir los daños en lo material como en lo inmaterial. En este artículo se plantea una metodología que eventualmente permita el desarrollo de recursos educativos y estrategias pedagógicas socioculturales y comunitarias, que propicien la transmisión de conocimiento a la formación de conciencia ciudadana y la puesta en valor y conservación del patrimonio edificado histórico y natural de México.

## **Antecedentes**

La Red Interdisciplinaria sobre Medio Ambiente y Conservación del Patrimonio Mexicano, presentó el proyecto “Escenarios de riesgo para el patrimonio en México: causas ambientales involucradas en su deterioro y estrategias de conservación” al Programa de Fortalecimiento de la Investigación para el Desarrollo de la Educación y la Sociedad (Profides) 2017 de la Dirección General de Educación Superior Universitaria de la SEP, el cual fue aprobado.

La red interinstitucional está formada por:

1. El Laboratorio Nacional de Ciencias para la Investigación y Conservación del Patrimonio Cultural (Lancic) de la UNAM.
2. Los cuerpos académicos de Arqueología, Etnohistoria y Ecología Humana de la Universidad Autónoma de Campeche (Unacam-CA-13).
3. Desarrollo y Gestión Intercultural en Educación (CID-CH-04) del Centro de Investigación y Docencia (CID) de Chihuahua.
4. Ingeniería de Corrosión y Protección de la Universidad Veracruzana (UV-CA-245).
5. Ingeniería Ambiental Aplicada al Estudio de Materiales de Interés Histórico y Artístico: Degradación y Conservación de la Universidad Autónoma de Campeche (Unacam-CA-52).
6. Estudios Arqueológicos (UAY-CA-85) de la Universidad Autónoma de Yucatán.
7. Química y Tecnología del Silicio (Ugto-CA-15) de la Universidad de Guanajuato.
8. El Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España.
9. Natural, Environmental and Anthropogenic Hazard on Cultural Heritage de la Universidad de Bolonia, Italia.

## **Objetivo general**

El proyecto “Escenarios de riesgo para el patrimonio en México: causas ambientales involucradas en su deterioro y estrategias de conservación”, tiene como objetivo general: identificar escenarios de riesgo potencial para el deterioro del patrimonio histórico y natural en México como consecuencia de modificaciones ambientales (Proyecto Red-Profiles, 2018).

Los objetivos específicos del proyecto son:

1. Desarrollar protocolos de evaluación ambiental para el registro de parámetros ambientales involucrados en el deterioro del patrimonio histórico y natural en distintas regiones de México, considerando problemáticas particulares que se presentan en sitios patrimoniales y naturales.
2. Basados en el objetivo anterior, establecer los indicadores naturales y antrópicos para identificar cambios ambientales que potencialmente afecten el patrimonio histórico y natural de México.
3. Desarrollar protocolos de caracterización de materiales de construcción del patrimonio edificado histórico de México y evaluar sus mecanismos de deterioro en función de la región del país y su problemática específica.
4. Establecer bases de datos ambientales y de indicadores de degradación involucrados en la pérdida del patrimonio edificado histórico y natural de las ciudades patrimoniales mexicanas e involucradas en la red.
5. Crear las bases para la elaboración de futuros mapas de riesgos ambientales del patrimonio edificado histórico y natural útiles como modelo para otras regiones de México y promover el desarrollo de buenas prácticas de conservación.
6. Contribuir en la formación de recursos humanos especialistas en la temática de la conservación del patrimonio edificado de México asociado al deterioro causado por problemas ambientales.
7. Contribuir mediante el desarrollo de materiales educativos y estrategias pedagógicas socioculturales y el fomento de actividades educativas que propicien la transmisión de conocimiento a la formación de con-

ciencia ciudadana y la puesta en valor del patrimonio edificado histórico y natural de México.

8. Desarrollar actividades de formación académica en los diversos CA participantes tales como talleres, cursos cortos, seminarios, simposios, contribución a la formación de programas de estudio, específicos al objetivo general de la red.
9. Fortalecer el intercambio académico científico entre los CA y grupos de investigación participantes, con el fin de incrementar los indicadores académicos de las instituciones participantes y favorecer la habilitación de cuerpos académicos participantes con miras a mantener o en su caso incrementar su grado de consolidación a mediano plazo.

## **Planteamiento del problema**

Los impactos ambientales que puedan presentarse en el patrimonio edificado son complejos, y de múltiples factores. Son de índole ambiental –flora, fauna, hidrometeorológicos– o bien, provocados por las acciones antrópicas (humanas). “Un ejemplo de cómo el entorno puede ser causa de deterioro se observa claramente en las zonas urbanas, donde el crecimiento acelerado de la población crea condiciones ambientales que afectan sensiblemente el comportamiento de los materiales que conforman edificios y monumentos históricos. Los cambios de uso de suelo, la desaparición de áreas verdes y los efectos de isla de calor modifican patrones microclimáticos locales, que afectan la estabilidad de estructuras construidas con materiales metálicos y pétreos” (Proyecto Red-Profides, 2018).

En México, los fenómenos del deterioro son perceptibles en ciudades patrimoniales como la Ciudad de México, Guanajuato, Mérida, San Francisco de Campe-

che, Veracruz y Valle de Allende, Chihuahua; todas ellas con amplia riqueza arquitectónica que abarca desde el periodo colonial hasta el moderno, sometidas a la acción de microambientes particulares que han causado su deterioro. Paralelamente, en zonas rurales y reservas naturales de país, se localizan infinidad de sitios arqueológicos y vestigios históricos –haciendas o misiones coloniales ubicadas en la sierra Tarahumara– que muchas veces carecen de adecuada infraestructura y de servicios, rodeados de un entorno ambiental, cuyo delicado equilibrio resulta en muchos sentidos fundamental para su estabilidad y resistencia a la degradación (Proyecto Red-Profides, 2018).

En estos sitios, la actividad humana y los cambios microambientales y globales parecen tener un efecto sinérgico que modifica el entorno, creando nuevas condiciones que sensibilizan los materiales e incrementan las tasas de degradación de las estructuras amenazando su conservación. Existen vestigios históricos en diferentes regiones del país que se deterioran expuestos al ambiente sin que se conozcan los daños potenciales que las variaciones ambientales pueden generar a largo plazo; su estudio y entendimiento permiten desarrollar estrategias de preservación y conservación para el patrimonio mexicano.

No puede obviarse que el patrimonio cultural y natural define a las sociedades; su pérdida pone en riesgo la memoria histórica de cualquier país y trae como consecuencia pérdidas económicas, sociales y culturales. En tal sentido, su conservación resulta un problema prioritario para cualquier país, dadas estas implicaciones. Por ello, hay deficiencias en los procesos educativos y de comunicación entre el conocimiento académico, las políticas públicas de conservación y las comunidades que viven, poseen y desarrollan el patrimonio cultural.

A nivel nacional existe poco intercambio de experiencias educativas patrimoniales que puedan ofrecer la

articulación y el desarrollo de opciones para la educación formal, no formal e informal, que permita una mejor educación patrimonial y comunicación socio-institucional. Es importante reconocer que el desarrollo educativo formal expone de manera superficial el tema de los patrimonios culturales regionales y sus problemáticas ambientales y antropogenéticas. También hay un claro distanciamiento de la educación y la cultura en términos curriculares y de desarrollo humano. Ambos procesos deben gestar puentes epistemológicos y de acciones específicas en la formación y actualización de docentes.

## **Metodología general y específica**

En términos generales, el proyecto tiene identificadas las siguientes estrategias metodológicas.

1. Evaluación ambiental. Consistirá en el registro de variables climáticas y ambientales (naturales y antrópicas) en seis sitios patrimoniales de México: Ciudad de México (Grupo Ifunam) Guanajuato (Ugto), Mérida (UADY (sitio arqueológico o haciendas), San Francisco de Campeche (UAC), Veracruz (UV) y Zona Arqueológica de Oxpemul dentro de la Reserva de la Biósfera de Calakmul (UAC) y Valle de Allende, Chihuahua (CID).
2. Estudio de los mecanismos de deterioro que afectan los materiales metálicos y pétreos del patrimonio monumental en las zonas de estudio.
3. Identificación de los escenarios de riesgo por variaciones naturales y antrópicas para el patrimonio en las zonas de estudio.
4. Implicaciones socioculturales de la pérdida del patrimonio y el establecimiento de estrategias pe-

dagógicas socioculturales y de integración científico-educativas que favorezcan la transmisión de conocimientos e innovación en los procesos de formación académica en pro de la conservación del patrimonio mexicano.

Lo anterior permitirá establecer el impacto de la probable pérdida del patrimonio construido como consecuencia de cambios ambientales y al mismo tiempo sentar las bases para el desarrollo de estrategias comunes para la conservación del patrimonio en las diferentes regiones del país, favoreciendo, al mismo tiempo, la innovación educativa para favorecer la conservación del patrimonio mexicano.

De manera específica, el cuerpo académico Desarrollo y Gestión Intercultural en Educación tiene como objetivos para este proyecto:

1. Contribuir y apoyar en el estudio de parámetros o indicadores socioambientales que influyen en la degradación del patrimonio histórico y material de los sitios que atiende la red.
2. Diseño y elaboración de materiales educativos y/o estrategias pedagógicas socioculturales vinculadas a la educación patrimonial de los sitios seleccionados.
3. Contribuir en la formación de recursos humanos especialistas en la temática de la conservación del patrimonio cultural de México.
4. Desarrollo de tesis, desarrollo de estancias académicas recíprocas, formación académica mediante seminarios.

### **Consideraciones teóricas de la pedagogía sociocultural**

La pedagogía sociocultural que aquí se asume es una propuesta cultural y social desligada de aquella que ha sido

secuestrada por la pedagogía escolar como dispositivo de la educación formal. La pedagogía sociocultural analizada está implicada en la búsqueda de la comprensión y de las prácticas geohistóricas y geopedagógicas de la interculturalidad, de la complejidad ambiental y cultural, como bases para explicar e interpretar los aprendizajes colectivos que se desarrollan y se han desarrollado en los asentamientos humanos multi e interculturales, donde la *praxis-corpus-animus-psyche* (Mancera-Valencia, 2016) entran en juego de forma permanente y cotidiana para dar sustento a la pedagogía sociocultural de los saberes y conocimientos tradicionales gestados por diferentes sectores, grupos sociales y gremiales.

El patrimonio inmaterial –sustento subjetivo del patrimonio material– está constituido por bienes culturales que se alimentan y sustentan de conocimientos y saberes tradicionales –epistemologías– construidos y practicados por procesos complejos de racionalidades étnicas y mestizas pobres, donde las emociones (*psyche*) son parte de la lógica de la racionalidad, al igual que lo espiritual (*animus*) como fuerza de creación e innovación constante ante las incertidumbres de la vida y de las prácticas productivas (*praxis*). Todos concatenados gestan procesos intelectualizados (*corpus*) en ambientes colectivos o comunitarios, certificados, producidos, distribuidos e intercambiados a través de lenguajes propios que dan sentido ontológico a los ecosistemas y a las manifestaciones generales del patrimonio cultural (Mancera-Valencia, 2016).

La voluntad de conocimiento de la pedagogía sociocultural está dominada (Mancera-Valencia, 2016):

- a). Por intereses sociológicos o colectivos, que se manifiestan en su lógica-problemática del aprendizaje social, donde las escalas son de estructuras globales-deductivas-macrosociales.

- b). Por las dimensiones antropológicas, debido a los intereses y productos culturales que son a la vez identidad del complejo individual-colectivo, que se gestan en los procesos de escalas locales-inductivos-microsociales, del *ethos* en su *praxis-corpus-animus-psyche*.
- c). Y porque sus características geográfico-históricas (lugar-tiempo: geo-clio) dan como posibilidad la irrupción de vías complejas del lugar (lo espacial, lo geográfico); asimismo, contextualiza los intereses sociales-colectivos e individuales de la cultura y los saberes ecológicos –los *geonoos* y *geosophias*–; y permite la formación de conciencia, que es histórica, de sujeto social (lo temporal, lo histórico); entretejiéndose diacrónica y sincrónicamente en múltiples formas de pedagogías socioculturales dando significado a lo subjetivo y lo objetivo de los “diferentes recortes de la realidad y del presente” (Zemelman, 1992).
- d). La pedagogía sociocultural es itinerante en contextos de complejidad, no puede solo participar en “la elaboración intencional de métodos generales o particulares de instrucción o de educación” (Santoni, 2001: 23). Es opción, potencia-posibilidad, de constituirse en vía interpretativa de la construcción de saberes aprendidos y enseñados socioculturalmente mediante formas educativas informales, que surgen del complejo transdisciplinario y transcultural de la *praxis-corpus-animus-psyche*.

## **Procesos pedagógicos socioculturales**

El proyecto “Escenarios de riesgo para el patrimonio en México: causas ambientales involucradas en su deterioro y

estrategias de conservación” se desarrolla en seis sitios de la República Mexicana, a saber:

1. Ciudad de México (Grupo Ifunam).
2. Guanajuato (Ugto).
3. Mérida, sitio arqueológico o haciendas (UADY).
4. San Francisco de Campeche (UAC).
5. Veracruz (UV).
6. Zona Arqueológica de Oxpemul, dentro de la Reserva de la Biosfera de Calakmul (UAC).
7. Valle de Allende, Chihuahua (CID).

Por ello, se ha considerado la presente propuesta de estrategia metodológica con base en la pedagogía sociocultural, que podrá aplicarse en seis sitios antes descritos.

Principios de la estrategia metodológica:

- a). La estrategia pedagógica sociocultural considera que hay:
  - i). Diversos procesos de creación y desarrollo de conocimiento en torno al patrimonio cultural edificado.
  - ii). Cada institución vinculada aplica o desarrolla normas, conocimientos y presupuestos específicos.
  - iii). Cada grupo y clase social gesta necesidades, intereses, saberes, conocimientos y representaciones o imaginarios sociales del patrimonio cultural edificado.
  - iv). Todos los grupos o clases sociales e instituciones gestan *praxis-corpus-animus-psiue*, que requieren comunicarse, ponerse en diálogo, para permitir aprendizajes con estrategias de enseñanza socioculturales.

- b). La estrategia es flexible. Se ajusta a las circunstancias sociales, a la extensión de la zona y de la población, así como a las formas organizativas y/o políticas que se gestan en lo local.
- c). Cada una de las fases posee técnicas de autodiagnóstico, de organización y diálogo de saberes comunitarios, de grupos sociales, de sistematización y gestión del conocimiento sobre los impactos ambientales y sociales que se gestan en los sitios patrimoniales.
- d). Las técnicas son flexibles; deben considerarse como un medio, no como un fin, para posibilitar enseñanzas y aprendizajes socioculturales que se vinculan al patrimonio cultural edificado y a los diferentes indicadores e impactos socioambientales que dañan al bien.
- e). Adicionalmente, permite iniciar otros procesos de organización, de acuerdos y de formas innovadoras o inéditas para lograr procesos pedagógicos socioculturales.

A continuación, se exponen tres fases que componen la estrategia pedagógica sociocultural para la Evaluación Interinstitucional de Impactos Socioambientales del Patrimonio Cultural Mexicano.

*Fase I. Evaluación interinstitucional de impactos socioambientales del patrimonio cultural material.*

Propósitos:

- 1. Convocar a especialistas de diversas instituciones vinculadas a la conservación y estudio del patrimonio edificado.

2. Promover el diálogo e intercambio de saberes y conocimientos de especialistas e instituciones en relación con los impactos ambientales y sociales que afectan al patrimonio edificado.
3. Sistematizar los saberes y conocimientos de las y los especialistas a través del agrupamiento de indicadores ambientales (fauna, vegetación, hidrometeorológicos) y antrópicos (contaminación, intervenciones inadecuadas, sobretránsito y tránsito de personas o equipamientos, vandalismo, desuso, falta de planes de manejo u otro instrumento normativo, entre otros).
4. Generar acuerdos interinstitucionales y de acciones transversales (políticas públicas, reglamentos, educación patrimonial, observatorios ciudadanos, entre otros) para la conservación y protección del patrimonio cultural.
5. Definir estrategias de comunicación y educación patrimonial de los impactos socioambientales.

*Fase II. Diálogo, comunicación y educación patrimonial de los impactos socioambientales del patrimonio material*

Propósitos:

1. Posibilitar el diálogo, comunicación y educación patrimonial con los propietarios de bienes patrimoniales, sea en poligonal declarada, áreas núcleo, de amortiguamiento o en función de los criterios de las instituciones, organizaciones de la sociedad civil, diversos grupos sociales organizados, entre otros. Se pretende gestar acciones para:
  - a). Elaborar el autodiagnóstico con propietarios los bienes patrimoniales; realizar recorridos de campo con especialistas, exponen, entre otros.

- b). Los propietarios elaboran propuestas para la conservación y protección del patrimonio con observaciones y consideraciones de los especialistas.
  - c). Los propietarios escuchan experiencias externas (nacionales o regionales) sobre la gestión comunitaria y la conservación del patrimonio cultural.
  - d). Comunidad, especialistas e instituciones desarrollan propuestas de gestión y procuración de fondos para la conservación del patrimonio cultural.
2. Posibilitar que las instituciones, especialistas y organizaciones de la sociedad civil identifiquen y definan programas inéditos comunitarios de comunicación y educación patrimonial de los impactos socioambientales para la conservación de bienes patrimoniales.

*Fase III. Intercambio de experiencias y diálogo social para la conservación del patrimonio cultural*

Propósitos:

1. Promover que la comunidad –vecinos, comerciantes del centro, especialistas estatales, nacionales e internacionales y de las diversas instituciones, entre otros, dialoguen y comuniquen las experiencias de conservación del patrimonio cultural.
2. Generar el desarrollo de cursos-talleres regionales de conservación del patrimonio cultural en el pueblo de Valle de Allende.
3. Elaborar videos cortos de la experiencia, así como manuales de identificación y atención de impactos ambientales para la protección del patrimonio cultural.

## **Piloteo de la Estrategia Metodológica de Pedagogía Sociocultural (Empso) en Valle de Allende, Chihuahua**

La presente propuesta fue piloteada en uno de los seis sitios del proyecto: Valle de Allende, Chihuahua.

Proceso operativo:

- a). Debido a la falta de recursos financieros para realizar la actividad de la primera fase de la Empso en el pueblo de Valle de Allende, se desarrolló en las instalaciones del Centro de Investigación y Docencia de la ciudad de Chihuahua.
- b). En el mes de enero se inició la comunicación con distintos directivos y especialistas de instituciones que aplican normatividad, desarrollan actividades de investigación y monitoreo del patrimonio edificado en el estado de Chihuahua. Se estableció comunicación con: el Ayuntamiento de Valle de Allende y su departamento de Obras Públicas; con el Centro INAH-Chihuahua y el Departamento de Monumentos Históricos; con la Dirección de Patrimonio Cultural de la Secretaría de Cultura del Gobierno del Estado; con Misiones Coloniales AC y su equipo de restauradores y promotores comunitarios; con las doctoras Silvia Lorena Montes y Cyntia González Trevizo, del Instituto Tecnológico de Monterrey, ambas especialistas en biodegradadores.
- c). Se elaboraron invitaciones a las instituciones antes descritas para participar en el taller con fecha del 6 de mayo del 2019, el cual fue denominado “Metodología interinstitucional y comunitaria para la evaluación de impactos socioambientales

- del patrimonio cultural mexicano: estrategias de pedagogía sociocultural para la puesta en valor del patrimonio cultural y sus impactos ambientales”.
- d). Para este evento se elaboró un documento (Manera-Valencia y Ortiz, 2019) que lleva el mismo nombre del evento. El texto, que fue compartido para el taller, explica los objetivos generales y específicos del proyecto de la Red Interdisciplinaria sobre Medio Ambiente y Conservación del Patrimonio Mexicano.
- e). En el documento citado se incluyó el programa de actividades. En la tabla 1 se definen las fases, las estrategias y técnicas específicas empleadas. Se resalta en color verde las técnicas que posibilitaron el diálogo, intercambio de experiencias, comunicación de conocimientos previos y el desarrollo de acuerdos.

Tabla 1. Ficha técnica del desarrollo de la Estrategia Metodológica de Pedagogía Sociocultural (Empso) para Valle de Allende, Chihuahua.

<b>Fecha y lugar</b>	<b>Fase</b>	<b>Actividades</b>	<b>Estrategias y técnicas</b>
Mayo 6 del 2019, ciudad de Chihuahua. Instalaciones del CID. De 11:00 a 15:00 hrs.	Fase I. Evaluación interinstitucional de impactos socioambientales del patrimonio cultural material del pueblo de Valle de Allende, Chihuahua.	1. Convocar a especialistas de diversas instituciones vinculadas a la conservación y estudio del patrimonio edificado: Municipio de Allende, Obras Públicas, Centro INAH-Chihuahua, Secretaría de Cultura, Dirección de Patrimonio Cultural, Misiones Coloniales, AC,	Invitación institucional por oficio desarrollado por el CA Desarrollo y Gestión Intercultural en Educación.  Elaboración de registro del evento.

		Académicos del Tecnológico de Chihuahua II y del Instituto Tecnológico de Monterrey, Cuerpo Académico Desarrollo y Gestión Intercultural en Educación.	
11:00 a 12:00 hrs.		2. Posibilitar el diálogo e intercambio de saberes y conocimientos de especialistas en relación con los impactos ambientales y sociales que afectan al patrimonio edificado del pueblo de Allende Chihuahua.	Registro y ayuda de memoria de la fase. Técnica: exposición. Exposición del proyecto de la Red Interinstitucional-Profides. Exposición institucional de las actividades que realizan en el pueblo de Valle de Allende.
12:00 a 12:30 hrs.  12:31 a 13:00 hrs.		3. Sistematizar los saberes y conocimientos de las y los especialistas a través de agrupamiento de indicadores ambientales (fauna, vegetación, hidrometeorológicos) y antrópicos (contaminación, intervenciones inadecuadas, vandalismo, tránsito, abandono, entre otros).	Identificación, sistematización e impactos ambientales que se gestan en el patrimonio cultural material del pueblo de Valle de Allende. Técnica: semáforo de impactos socioambientales. Se forman grupos. Cada grupo tiene fichas de colores en el que se anotan los impactos ambientales (fauna, flora, factores hidrometeorológicos) al patrimonio edificado. Verde no son problema, amarillo son problema, rojo son un gran problema. En cada ficha se anota el agente degradador, el tipo de impacto y elemento impactado al patrimonio. El mismo proceso se realiza para los factores antrópicos.

13:00 a 14:00 hrs.		<p>4. Posibilitar acuerdos interinstitucionales y de acciones transversales (políticas públicas, reglamentos, educación patrimonial, capacitación en conservación, observatorios ciudadanos, entre otros) para la conservación y protección.</p>	<p>Recuperación de experiencia y trabajo interinstitucional y comunitario.  Técnica: mediante lluvia de ideas se comenta la importancia de experiencias y de tres documentos que vinculan normativa y acciones de conservación del patrimonio cultural del pueblo de Allende:  a) Intercambio de experiencias de gestión social y comunitaria. Teatro Cine Alcázar, ferias regionales, fiestas patronales, organizaciones ganaderas, nogaleras, etcétera.  b) Plan de manejo para Valle de Allende.  c) Reglamento de zona de monumentos históricos e imagen urbana de la ciudad de Valle de Allende.  d) Expediente de declaratoria de patrimonio cultural de la humanidad, Itinerario Cultural Camino Real de Tierra Adentro.</p>
14:30 a 15:00 hrs.		<p>5. Definir estrategias de comunicación y educación patrimonial de los impactos socioambientales del pueblo de Valle de Allende.</p>	<p>Técnica: acto de provocación y de imposición. Se exponen las propuestas de cursos y talleres que deben aplicarse. La exposición es tajante. La estrategia es posibilitar en debate cuál es lo prioritario, democrático y que permita alcances de impacto en la identidad y de corto y mediano plazo.</p>

			<p>El plan de educación patrimonial en comunidad es: promoción y gestión cultural: autodiagnóstico comunitario. Repartir en trípticos la declaratoria y la normatividad.</p> <p>Curso obligatorio de patrimonio edificado de Valle de Allende a: promotores y gestores culturales, padres de familia, docentes de educación básica, cursos obligatorios de sistemas constructivos tradicionales: tierra, impermeabilización, limpieza de cantera, control de humedad en muros, control de plagas de invertebrados.</p>
	<p>Fase II. Diálogo, comunicación y educación patrimonial de los impactos socioambientales del patrimonio material del pueblo de Valle de Allende, Chihuahua.</p>		
	<p>Fase III. Intercambio de experiencias y diálogo social para la conservación del patrimonio cultural.</p>		

Fuente: elaboración propia.

*Descripción y resultados de la primera fase*

Convocar a especialistas de diversas instituciones vinculadas a la conservación y estudio del patrimonio edificado de Valle de Allende. Los participantes e instituciones en el desarrollo de los trabajos de esta primera fase fueron:

1. Jorge Carrera Robles, director del Centro INAH-Chihuahua.
2. Ana Karen Zaragoza, Departamento de Monumentos Históricos. Centro INAH- Chihuahua.
3. José Alberto Rodríguez E. Dirección de Obras Públicas, municipio de Valle de Allende.
4. Cynhtia González Trevizo, del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM-Chihuahua).
5. Karla Muñoz Alcocer, presidenta de Misiones Coloniales de Chihuahua AC.
6. Pablo Ortega Balderrama, de Misiones Coloniales de Chihuahua.
7. Anaelí Chavira Cossío. Centro INAH-Chihuahua.
8. Silvia Lorena Montes Fonseca, del ITESM-Chihuahua.
9. Blanca Jennyra Figueroa Chávez, presidenta del municipio de Allende.
10. Alma Delia Montes Holguín. Dirección de Educación y Cultura del Municipio de Allende.
11. Indra Cecilia Llanes Bailón. Dirección Obras Públicas del municipio de Allende.
12. José Rodríguez. Dirección de Obras Públicas del ayuntamiento de Allende.
13. Lucero Sánchez, del Instituto Tecnológico de Chihuahua. Campo de Arquitectura
14. Federico J. Mancera Valencia, del CID.
15. Francisco J. Ortiz Mendoza, del CID.

16. Pablo Ortiz Gurrola, antropólogo egresado de la EAHNM.

En la tabla siguiente se muestran con mayor detalle las técnicas aplicadas y sus resultados.

Tabla 2. Técnicas aplicadas en la Estrategia Metodológica de Pedagogía Sociocultural (EMPSO) para Valle de Allende, Chihuahua.

<b>Técnicas aplicadas</b>	<b>Resultados y/o alcances</b>
<p>Comunicación personal e invitación por oficio al desarrollo de Empso.  Técnica: exposición.  Exposición del Proyecto de la Red Interinstitucional-Profides.  Exposición institucional de las actividades que realizan en el pueblo de Allende.  Cambios y/o sugerencias.</p>	<p>Asistieron: 5 Instituciones de 6 que fueron Invitadas. La Dirección de Patrimonio de la Secretaría de Cultura se disculpó y asistirá en la próxima reunión, interesada por desarrollar el Plan de Educación Patrimonial en el marco del Plan de Manejo del Sitio del Itinerario del CRTA Pueblo de Allende.  Se expuso lo que es la red, sus miembros y alcances del proyecto a nivel local. Se gestó interés por participar en la red y se reconoce la importancia de la acción interinstitucional e interdisciplinaria.  Cada institución y especialista comunicó su trabajo en el sitio. Esto permitió generar preguntas, detallar el impacto de las actividades y las formas operativas.  Solicitar previamente a las instituciones preparar un PPT de exposición de actividades y logros.</p>

**Tabla 3.** Técnicas aplicadas en la Estrategia Metodológica de Pedagogía Sociocultural (Empso) para Valle de Allende, Chihuahua, para sistematizar los saberes y conocimientos de especialistas de factores de impacto ambiental y antropogénico.

<b>Técnicas aplicadas</b>	<b>Resultados y/o alcances</b>
<p>Técnica: semáforo de impactos socioambientales.</p> <p>Se forman grupos. Cada grupo tiene fichas de colores en las que se anotan los impactos ambientales (fauna, flora, factores hidrometeorológicos) al patrimonio edificado.</p> <p>Verde: no son problema, tiene un impacto a largo plazo.</p> <p>Anaranjado: son problema al mediano y largo plazo,</p> <p>Rojo: son un gran problema a corto, mediano y largo plazo.</p> <p>En cada ficha se anota el agente degradador, el tipo de impacto y elemento impactado al patrimonio.</p>	<p>La técnica posibilitó el intercambio y diálogo, el conocimiento de los especialistas sobre el tema y en especial del sitio de Valle de Allende.</p> <p>Se formaron tres equipos con las instituciones y especialistas. Cada uno identificó elementos de flora, fauna e hidrometeorológicos que impactan al patrimonio edificado y también factores de tipo antropogénico.</p> <p>Estos se explicaron por cada equipo; se preguntó y se analizó el impacto. Posteriormente se agruparon todos los <i>factores de impacto ambiental</i> y quedaron de la siguiente forma:</p> <p>Verde: desertificación de zonas aledañas, exposición a la luz solar del semidesierto, control de áreas permeables, humedad en muros por riego derivado del sistema de acequias, plagas, contaminación del agua, sismos y calentamiento global.</p> <p>Anaranjado: degradación de tierra de sistemas constructivos, flora con crecimiento desproporcionado, azoteas, muros y otros materiales de las edificaciones, suelos inestables, nivel freático, materiales incompatibles a la arquitectura de tierra en techos y vigas, así como hábitat de abejas, roedores (ardillas, ratones, ratas, etcétera) murciélagos y palomas.</p> <p>Rosa intenso: agua y humedad, desarrollo de hongos, líquenes y musgos en cantera, madera, muros de tierra. Agua pluvial y de escurrimiento en acequias permite el deterioro de cubiertas, muros y cimientos, promueve la proliferación del biodeterioro, por parte de plagas y maleza. La humedad se potencia por las intervenciones inadecuadas en banquetas y calles.</p>



**Tabla 4.** Técnicas aplicadas en la Estrategia Metodológica de Pedagogía Sociocultural (Empso) para Valle de Allende, Chihuahua y así posibilitar acuerdos interinstitucionales y de acciones transversales para la conservación y protección.

<b>Técnicas aplicadas</b>	<b>Resultados y/o alcances</b>
<p>Técnica: lluvia de ideas. Se comenta la importancia de experiencias y de tres documentos que vinculan normativa y acciones de conservación del patrimonio cultural del pueblo de Allende:</p> <p>a) intercambio de experiencias de gestión social y comunitaria. Teatro Cine Alcázar, ferias regionales, fiestas patronales, organizaciones ganaderas, nogaleras, etcétera.</p> <p>b) plan de manejo para Valle de Allende.</p> <p>c) reglamento de zona de monumentos históricos e imagen urbana de la ciudad de Valle de Allende.</p> <p>d) Expediente de declaratoria de patrimonio cultural de la humanidad, Itinerario Cultural Camino Real de Tierra Adentro, cambios y/o sugerencias:</p>	<p>Se reconoce que ya en otros momentos, la población de Allende ha participado activamente en la conservación del patrimonio cultural; no obstante, se requiere fortalecer la memoria social y sus alcances.</p> <p>Se considera muy importante realizar intercambio de experiencias con otras poblaciones del estado que han logrado conservar su patrimonio mediante diversas acciones de procuración de fondos y de gestión interinstitucional.</p> <p>No se conoce el plan de manejo para el pueblo de Valle de Allende elaborado en el 2012.</p> <p>Requiere actualizarse, pues hay cambio en el patrón de inmuebles.</p> <p>No se aplica y no se conoce el reglamento de Zona de Monumentos Históricos e Imagen Urbana de Valle de Allende entre autoridades y la población.</p> <p>No se conoce el expediente de declaratoria de patrimonio de la humanidad.</p> <p>Se requiere distribuir previamente el material entre los participantes, y con ello realizar una técnica sobre su aplicación y comunicación en el sitio.</p>

**Tabla 5.** Técnicas Aplicadas en la Estrategia Metodológica de Pedagogía Sociocultural (Empso) para Valle de Allende, Chihuahua para definir estrategias de comunicación y educación patrimonial de los factores de impactos socioambientales del Pueblo de Valle de Allende.

<b>Técnicas aplicadas</b>	<b>Resultados y/o alcances</b>
<p>Técnica: acto de provocación y de imposición.</p> <p>Se exponen las propuestas de cursos y talleres que deben aplicarse muy cercanos a la realidad, donde la exposición sea tajante.</p> <p>El Plan de Educación Patrimonial en Comunidad es:</p> <p>promoción y gestión cultural: autodiagnóstico comunitario.</p> <p>Repartir en trípticos la declaratoria y la normatividad.</p> <p>Curso obligatorio sobre patrimonio edificado de Valle de Allende a promotores y gestores culturales, padres de familia, docentes de educación básica.</p> <p>Cursos obligatorios de sistemas constructivos tradicionales: tierra, impermeabilización, limpieza de cantera, control de humedad en muros, control de plagas de invertebrados.</p> <p>La estrategia es posibilitar en debate qué es lo prioritario, democrático y que permita alcances de impacto en la identidad de corto, mediano y largo plazo.</p> <p>Cambios y/o sugerencias:</p>	<p>Reconocimiento de que la gente no conoce su patrimonio a fondo.</p> <p>Realizar trabajo previo de lo que significa el Plan de Educación Patrimonial.</p> <p>Se requiere de equipo permanente para cohesionar socialmente en relación con el patrimonio.</p> <p>Urgen cursos y talleres prácticos con definición energética institucional. La gente espera algo tangible.</p> <p>“La formación de promotores y guías de turismo requiere fortalecerse desde la perspectiva patrimonial, cultural y arquitectónica”.</p> <p>“Es necesario el curso de la arquitectura y estética de Valle de Allende para guías de turismo y de Obras Públicas del ayuntamiento y para la población local”.</p> <p>“Es necesario el curso sobre leyes y reglamentos del sitio patrimonial de Valle de Allende”.</p> <p>“Es necesario el curso de gestión y procuración de fondos para el patrimonio cultural”.</p> <p>“Se requiere un curso de arquitectura de tierra y actores de impacto ambiental al patrimonio de Allende</p> <p>El CA DGIE-CID coordinará el diseño curricular de los cursos junto con especialistas.</p> <p>El financiamiento y organización de los cursos será en coordinación interinstitucional y con organizaciones de la sociedad civil de Valle de Allende.</p> <p>Se requiere más tiempo para el desarrollo del Plan de Educación Patrimonial, dejando en claro que forma parte de un programa institucional específico y del plan de manejo del sitio.</p>

## Conclusiones

La Estrategia Metodológica de Pedagogía Sociocultural (Empso) para la evaluación de factores de impactos socioambientales al patrimonio cultural edificado permitió:

1. El diálogo y la organización interinstitucional para la identificación de factores de impacto socioambiental al patrimonio cultural edificado de Valle de Allende.
2. La identificación factores de impacto ambiental y antropogénico que se presentan en Valle de allende.
3. El reconocimiento de la falta de conocimiento y uso de documentos y normativas para la conservación y protección del patrimonio cultural de Valle de Allende.
4. La identificación de acciones y cursos de capacitación concretas para el Plan de Educación Patrimonial.
5. Las estrategias pedagógicas socioculturales que deben ajustarse en cada contexto y condiciones de desarrollo interinstitucional.

## Fuentes de consulta

### Documentos institucionales

Proyecto Red-Profides (2018). *Escenarios de riesgo para el patrimonio en México: causas ambientales involucradas en su deterioro y estrategias de conservación Red de estudios interdisciplinarios sobre medio ambiente y conservación del patrimonio mexicano.*

## **Bibliografía**

- MANCERA-VALENCIA, F. J. (2016). *Descolonización de las epistemologías locales-regionales desde la pedagogía sociocultural* [tesis doctoral, Instituto de Pedagogía Crítica]. Chihuahua, Chihuahua, México.
- MANCERA-VALENCIA, F. J. y Ortiz, F. (2019). *Metodología interinstitucional y comunitaria para la evaluación de impactos socioambientales del patrimonio cultural mexicano: estrategias de pedagogía sociocultural para la puesta en valor del patrimonio cultural y sus impactos ambientales*. [Cuerpo Académico Desarrollo y Gestión Intercultural en Educación –CID-CH-04– CID]. Chihuahua.
- SANTONI, A. (2001). Escenarios: una aportación dramática a la historia de la educación. En M. E. Aguirre (coord.), *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos* (21-32). México, DF: Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM- FCE.
- ZEMELMAN, H. (1992). *Los horizontes de la razón: uso crítico de la teoría* (versión preparada por Emma León). Barcelona: Anthropos.

## Las y los autores

### Yesenia López Avalos

Licenciada en Educación Primaria, egresada de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco y titulada con mención honorífica. Integrante del Grupo de Investigación Desarrollo Curricular para el Fortalecimiento del Aprendizaje y Enseñanza de la Historia en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco (DCHISTORIA-ByCENJ). Coautora del libro digital ByCENJ. 125 años. Alma mater del magisterio jalisciense. Es docente frente a grupo a nivel primaria en la Secretaría de Educación Jalisco y profesora de robótica kids basic para NETICA. Tecnología y educación.

Email: aly\_191294@hotmail.com

### Erika Terrazas

Licenciada por la Escuela Nacional de Antropología e Historia Unidad Chihuahua; realizó sus estudios de maestría en Antropología Social por el CIESAS. Desde el 2008 se desempeña como profesor de asignatura en la EAHNM. Desde el 2010 estudia la administración del patrimonio cultural en Nuevo León en especial la relación entre la elite, la ideología y el patrimonio industrial. Sus temas de interés son el patrimonio cultural industrial, las políticas culturales, identidad nacional-identidad regional en las regiones de Chihuahua y Nuevo León.

Email: erikaterrazas@gmail.com

### Sahabh Walid Sheinati

Nacido Zaragoza, España. Es licenciada en Historia por la Universidad Autónoma de Madrid. Arqueóloga y mediadora cultural, ha participado en varios proyectos de investigación y publicaciones sobre el Mediterráneo Antiguo y la Edad de Hierro en la Península Ibérica, y la aplicación de metodología de prospección arqueológica y SIG, y ha dirigido y colaborado en múltiples proyectos de investigación arqueológica en España (IH-CSIC, IAM-CSIC, UCM, España), Taiwán (*Universität Konstanz*, Alemania), Siria (Equipo de Investigación Tell Beydar, Bélgica-Siria), Francia (*L'École Normal Superior*, París) y Estados Unidos (*Hispanic Society of America*, New York). Corresponsable de UNDERGROUND, donde se centra en el diseño de dinámicas participativas relacionadas con la gestión comunitaria del patrimonio cultural. Es directora del SOPA y creadora de la Comunidad SOPA: Red Iberoamericana por la gestión social del patrimonio y la memoria colectiva. También es coor-

dinadora/diseñadora de LA DESCOMMUNAL: Revista Iberoamericana de Patrimonio y Comunidad.

Email: sabah@underground-arqueologia.com

### **Alfa L. Chacón Vargas**

Licenciatura en Educación Primaria en el CAM (1994-1998). Licenciatura en Educación Media en la Normal Superior “José E. Medrano” (1998-2002). Licenciatura en Educación con mención honorífica en la Universidad Pedagógica Nacional Campus Camargo (2009-2012) Título de Maestría en Investigación Educativa con mención honorífica en el CID (2003-2005). Título de Maestría en Pedagogía con mención honorífica en el IPEC (2014- 2016). SERVICIO: - 15 años de experiencia como docente frente a grupo en nivel primaria de (1993 al 2008)-10 años de experiencia en puestos directivos en el nivel primaria, (subdirección y dirección). Colaboración en la elaboración y edición de Guías de nivel primaria en la U.R.N. Responsable Prof. Jorge Sandoval (2008)-Colaboración en diseño e impartición de cursos de pedagogía a docentes de la U.A.CH. Responsable Prof. Raúl Alfaro (2005).

Email: lissachacon@hotmail.com

### **Celia Montes Avalos**

Nacida en Valle de Allende Chih., es licenciada en Educación Preescolar en la Escuela Normal Experimental Miguel Hidalgo, en la ciudad de Parral, Chih. Tiene la Maestría en Pedagogía en el Instituto de Pedagogía Crítica (IPEC) en Chih, logrando una titulación con mención honorífica. Con una experiencia laboral de 22 años en la Secretaría de Educación Pública, de los cuales diez años como maestra frente a grupo en educación preescolar, ocho años como Asesora Técnico Pedagógica. Desde el 2018 es Supervisora de Jardines de Niños en la zona 36 de preescolar en la ciudad de Gómez Farías, Chih. Email: celiammavalos@hotmail.com

### **Tannia M. Velgis Burciaga**

Arquitecta establecida en la ciudad de Chihuahua Chih., enfocada en el ejercicio de la arquitectura y el diseño, en proyectos con un enfoque colaborativo y antropológico, su práctica se divide en cuatro campos principales: patrimonio arquitectónico. Actualmente a cargo de la división de patrimonio tangible en la Secretaría de Cultura Estatal. En 2014 fundó *Estudio Marlet* un estudio especializado en el desarrollo de proyectos arquitectónicos y de diseño enfocados en la funcionalidad, conexión y apropiación con el usuario, como directora creativa. Ha

colaborado desde 2008 en instituciones dedicadas al ejercicio de Arquitectura en sus diferentes ámbitos: INAH, COPACHISA. Tiene diplomados y especializaciones en arquitectura de tierra.

Email: taniavelgjs@hotmail.com

### **Amelia García Ramírez**

Candidata a doctora en antropología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestra en Educación por el Centro de Investigación y Docencia (CID) de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (SEECH). Licenciada en Antropología por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH-Chihuahua). Del 2010 al 2018 se desempeñó como docente en la Escuela de Antropología e Historia del Norte de México. Su área de conocimiento es la antropología de la educación. Sus intereses de investigación giran en torno a la Educación Superior Intercultural y la Educación Radiofónica. Actualmente es la jefa de carrera de la Licenciatura en Antropología Social de la EAHNM. Email: ameliagarciar Ramirez@gmail.com

### **Eva América Mayagoitia Padilla**

Doctora en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Profesora -investigadora de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH). Docente del doctorado Regional en Desarrollo Educativo de UPNECH. Ha escrito libros artículos y capítulos en libros con temáticas en multiculturalismo, educación indígena y vulnerabilidad escolar; coordinó el Cuerpo Académico Multiculturalismo y Educación, es miembro de la Red de Investigadores Educativos de Chihuahua, A.C. y de la Red Nacional de Educación Inclusiva. Actualmente es Regidora del Ayuntamiento del Municipio de Chihuahua, Chihuahua, México. Email: emayagoitia@upnech.edu.mx

### **Ruth Argelia Mendoza Vásquez**

Egresada de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal del Estado de Chihuahua y Licenciada en Educación por parte de la Universidad Pedagógica Nacional. Realizó su maestría en Educación de 2014 a 2016, en el Centro de Investigación y Docencia en la ciudad de Chihuahua; su línea de investigación en la maestría fue la museopedagogía y su relación con la educación básica, como parte del proyecto de investigación *Patrimonio Cultural y Educación*. Actualmente es docente de educación primaria con 12 años de servicio. Email: ruth.m3ndoza@gmail.com

### **Lilia Rey Chávez**

Profesora-Investigadora de tiempo completo titular “C” del Centro de Investigación y Docencia. Doctora en pedagogía crítica, del Instituto de Pedagogía Crítica, A.C. (IPEC). Su experiencia en docencia e investigación ha sido en educación básica y superior. Ha coordinado proyectos de investigación en la línea de práctica educativa y procesos de formación en: representaciones sociales; *Praxis y Pedagogía Latinoamericana y en los saberes y conocimientos del profesorado*. También realiza estudios en la posmodernidad en procesos educativos evaluando los saberes y conocimientos de docentes. Realiza estudios de filosofía de la praxis, ética y estética. Pertenecer al cuerpo académico Desarrollo y Gestión Intercultural en Educación. Email: lilia.rey@cid.edu.mx

### **Flor Liliana Sánchez Santana**

Profesora de Educación Primaria. Licenciatura por la Universidad Pedagógica Nacional del estado de Chihuahua. Maestra en Educación por parte del Centro de Investigación y Docencia. Es docente de educación primaria en la ciudad de Ojinaga, Chih.. Email: flor.liliana@yahoo.com

### **Argelia Antonia Ávila Reyes**

Profesora-Investigadora de tiempo completo del Centro de Investigación y Docencia. Es ingeniera topógrafa geodesta e ingeniera civil de la Facultad de Ingeniería y maestra en educación superior de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Chihuahua. Doctora en Educación por la Universidad de Durango. Ha desarrollado estudios de género en relación a violencia, desde las representaciones sociales de los docentes en educación media y actualmente es coordinadora del proyecto de investigación: conocimiento biográfico-narrativo en docentes y anteriormente el trabajo productivo, reproductivo y educación en docentes, personal administrativo y de apoyo en la ciudad de Chihuahua, ambos desde el cuerpo académico Desarrollo y Gestión Intercultural en Educación. Email: argelia.avila@cid.edu.mx

### **Patricia M. Amador Guzmán**

Profesora normalista egresada de la Escuela Normal Benemerita “Luis Urias Balderrain”. Maestra en educación especial en el área de lenguaje y diseño curricular. Maestría en educación por el CID. Profesora de Tiempo Completo del CID. Cultiva las líneas de teorías y prácticas socioculturales constructivistas, estudios culturales y de género en procesos educativos interculturales formales, no formales e informales desde el cuerpo académico Desarrollo y Gestión Intercultural en Educación. Email: patricia.amador@cid.edu.mx

## **Luis Gerardo Rojas Garibaldi**

Es licenciado en Comunicación egresado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Baja California. Codirector de la serie documental “Paisajes Monumentales, valor intangible de la riqueza natural y cultural”. Ha tenido la oportunidad de colaborar como asesor de Comunicación del Área de Protección de Flora y Fauna Islas del Golfo de California en Baja California de la Comisión Nacional de Áreas Naturales Protegidas. Ha ejercido como locutor en diferentes estaciones de radio y conductor de televisión en la ciudad de Tijuana. Se ha desempeñado como profesor universitario principalmente en UABC así como en otras instituciones privadas. En 2019 obtuvo el grado de Maestría en Educación por la UABC donde tuvo la oportunidad de desarrollar el Programa Piloto de Club de Patrimonio de Baja California en las secundarias del Sistema Educativo Municipal de Tijuana. Dentro de este programa de Maestría tuvo la oportunidad participar como ponente en el VI Congreso Nacional de Ciencias Sociales, en San Luis Potosí y en el Coloquio de Investigación de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Email: gerardo.rojas@uabc.edu.mx

## **Juan José Pulido Royo**

Nacido en Mataró, Barcelona. Licenciado en Historia del Arte por la Universidad de Extremadura. Arqueólogo y mediador cultural, ha participado en varios proyectos de investigación sobre el estudio del arte rupestre en Extremadura y Portugal [Universidad de Extremadura, Junta de Extremadura, Universidad Politécnica de Tomar, Fundación Valhondo], y ha trabajado y dirigido múltiples proyectos arqueológicos en Castilla La Mancha, Andalucía y Extremadura [IAM-CSIC]. Como corresponsable de UNDERGROUND se especializa en el diseño de proyectos relacionados con la gestión comunitaria del patrimonio cultural y realiza también trabajos de diseño, imagen y comunicación. Es secretario del SOPA y coordinador de LA DESCOMMUNAL: Revista Iberoamericana de Patrimonio y Comunidad. Email: juanjo@underground-arqueologia.com

## **Francisco Javier Ortiz Mendoza**

Doctor en ciencias de la educación por el Centro de Investigación y Docencia (CID). Filósofo egresado del Seminario Regional del Norte. Chihuahua. Licenciado en periodismo por la Universidad Autónoma de Chihuahua; Master universitario en edición, por la Universidad de Salamanca, España; Maestría en educación por CID, propedéutico para

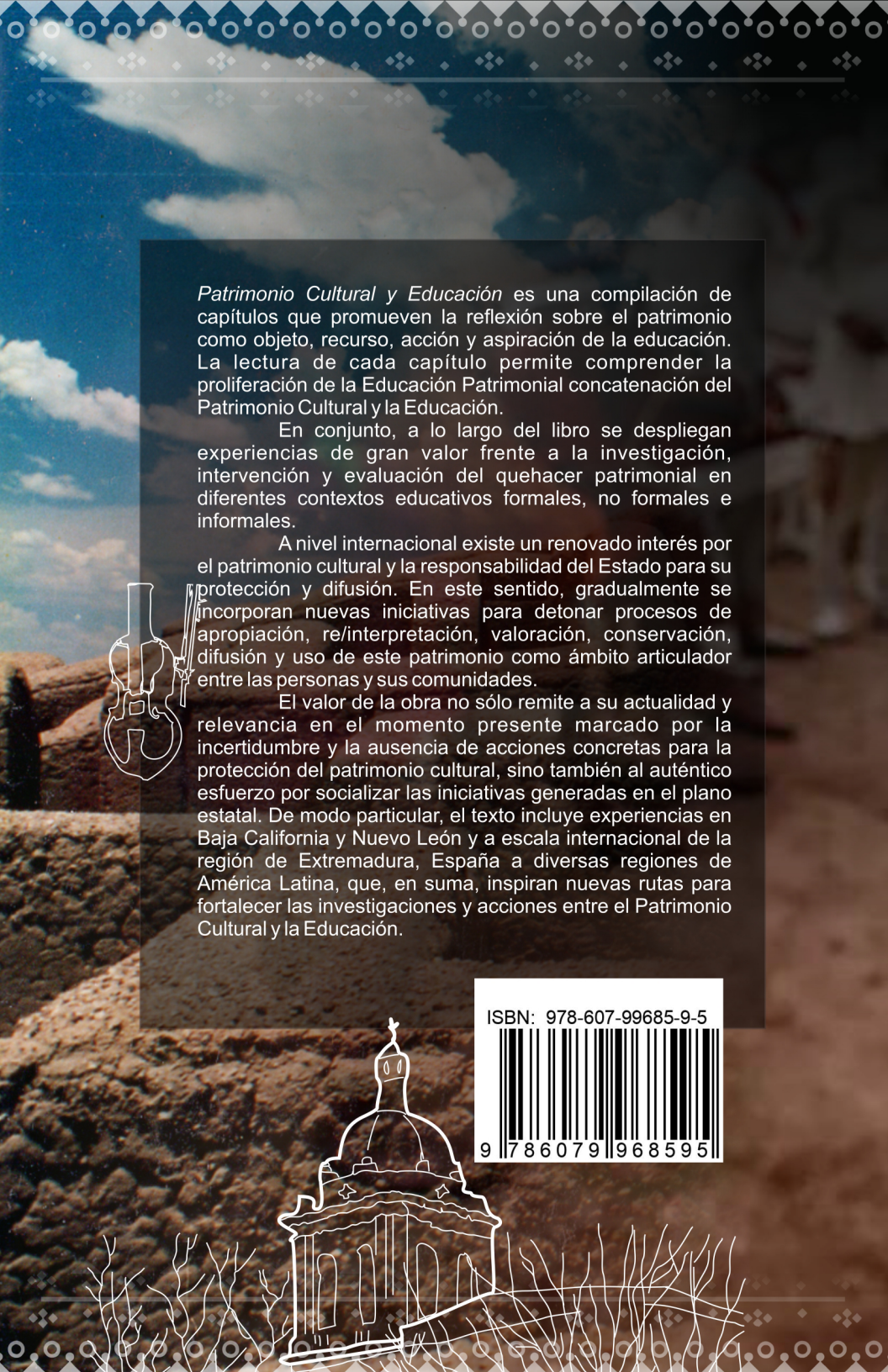

Maestría en comunicación y tecnologías educativas. Fue profesor jubilado CID hasta septiembre del 2022. Cultivó las líneas de patrimonio, historia, cultura y filosofía dentro del cuerpo académico Desarrollo y Gestión Intercultural en Educación. Email: francisco.ortiz@cid.edu.mx

### **Federico J. Mancera-Valencia**

Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Doctor en pedagogía crítica por el Instituto de Pedagogía Crítica, Maestro en educación por el Centro de Investigación y Docencia (CID), Geógrafo de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Profesor-Investigador de Tiempo completo del Centro de Investigación y Docencia (CID). Es coordinador del cuerpo académico Desarrollo y Gestión Intercultural en Educación. Es miembro de los núcleos académicos de los doctorados en Ciencias de la Educación del CID y del doctorado en pedagogía crítica del Instituto de Pedagogía Crítica. Genera investigación y conocimiento en los campos de patrimonio cultural y educación, estudios culturales, filosofía de la cultura, poscolonialidad y estudios en complejidad. Es miembro del Consejo editorial de *LA DESCOMMUNAL: Revista Iberoamericana de Patrimonio y Comunidad*. Email: federico.mancera@cid.edu.mx

*Patrimonio cultural y educación*

Se publicó en junio de 2023 en el  
portal institucional [www.upnech.edu.mx](http://www.upnech.edu.mx)



*Patrimonio Cultural y Educación* es una compilación de capítulos que promueven la reflexión sobre el patrimonio como objeto, recurso, acción y aspiración de la educación. La lectura de cada capítulo permite comprender la proliferación de la Educación Patrimonial concatenación del Patrimonio Cultural y la Educación.

En conjunto, a lo largo del libro se despliegan experiencias de gran valor frente a la investigación, intervención y evaluación del quehacer patrimonial en diferentes contextos educativos formales, no formales e informales.

A nivel internacional existe un renovado interés por el patrimonio cultural y la responsabilidad del Estado para su protección y difusión. En este sentido, gradualmente se incorporan nuevas iniciativas para detonar procesos de apropiación, re/interpretación, valoración, conservación, difusión y uso de este patrimonio como ámbito articulador entre las personas y sus comunidades.

El valor de la obra no sólo remite a su actualidad y relevancia en el momento presente marcado por la incertidumbre y la ausencia de acciones concretas para la protección del patrimonio cultural, sino también al auténtico esfuerzo por socializar las iniciativas generadas en el plano estatal. De modo particular, el texto incluye experiencias en Baja California y Nuevo León y a escala internacional de la región de Extremadura, España a diversas regiones de América Latina, que, en suma, inspiran nuevas rutas para fortalecer las investigaciones y acciones entre el Patrimonio Cultural y la Educación.

ISBN: 978-607-99685-9-5

