



Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía.

Imagen: ©Gabriela Peñuelas Guerrero.

Alcances y desafíos en la enseñanza de la teoría de la restauración profesional: experiencias y reflexiones desde el Seminario de Configuraciones Teóricas de la Restauración de la ENCRyM-INAH

Luis Amaro Cavada, Yolanda Madrid Alanís, Isabel Medina-González y Gabriela Peñuelas Guerrero*

*Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía "Manuel del Castillo Negrete"
Instituto Nacional de Antropología e Historia

Postulado: 27 de marzo de 2020

Aceptado: 12 de mayo de 2020

Resumen

El objetivo de la presente contribución es analizar y divulgar tanto los alcances como los desafíos que, desde la perspectiva de los docentes, han estado implicados en la conformación y el desarrollo del Seminario de Configuraciones Teóricas de la Restauración. Enmarcado en la licenciatura en Restauración de la Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía (ENCRyM), este reciente espacio curricular está dirigido a la reflexión teórica en el campo de la conservación y restauración del patrimonio cultural, desde una perspectiva historiográfica y crítica con el fin de propiciar un enfoque argumentativo sobre los conceptos y presupuestos filosóficos que fundamentan la toma de decisiones y la ejecución en el campo profesional.

Palabras clave

Formación; teorías; Restauración; Conservación.

Abstract

This contribution aims to analyze and disseminate both the achievements and challenges that, from the teacher's point of view, have been implicated in the creation and the developments of the Seminario de Configuraciones Teóricas de la Restauración (Restoration Theoretical Configurations Seminar). Framed within the B.A. on Restoration of the Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía, this rather novel course has focused on reflecting on heritage conservation-restoration theories from a historiographic and critical standpoint in order to stimulate an argumentative approach to the concepts and philosophical assumptions that support decision making and intervention in our professional field.

Keywords

Teaching; theories; Restoration; Conservation



La intención de la presente contribución es compartir nuestras reflexiones sobre los alcances, los retos, los aprendizajes y las inquietudes derivadas de nuestra experiencia como docentes de un espacio de enseñanza-aprendizaje denominado Seminario de Configuraciones Teóricas de Restauración (SCTR) que forma parte del currículo de la licenciatura en restauración de la Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía Manuel del Castillo Negrete (ENCRyM) del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH). Esa asignatura se ha impartido desde el año 2014 –enero a junio–, lo cual suma siete años consecutivos de trayecto pedagógico en el ámbito teórico de la conservación y restauración.

Vale empezar con algunas notas generales sobre su tránsito. La iniciativa del SCTR tiene origen en el interés de varios profesores de la ENCRyM de profundizar en el análisis y en la discusión de textos teóricos de la conservación y restauración, particularmente de enfoques precariamente conocidos o recientes. Después de algunas jornadas informales, pero muy productivas y estimulantes, de intercambio entre docentes, se transitó naturalmente a conformar un espacio de enseñanza-aprendizaje con estudiantes. La iniciativa encontró un momento propicio para su inserción en el programa de estudios en el escenario de la revisión del currículo de la licenciatura en restauración en el 2013. El mapa curricular de dicho programa (ENCRyM, 2013b) lo integró como parte de los cursos asignados al sexto semestre. Sin embargo, es de aclarar que en los años iniciales el seminario sólo se impartió como una asignatura optativa sin créditos. En tal estatus, el SCTR logró un reconocimiento como actividad de educación continua y fue satisfactorio que se inscribiera una gran cantidad de estudiantes interesados en temas teóricos, condiciones que permitieron profundizar y hacer ajustes en los contenidos temáticos de la materia. Posteriormente, el SCTR se instaló como un seminario obligatorio del sexto semestre de la licenciatura de restauración de la ENCRyM. Ello no ha detenido la reflexión y el natural ajuste de sus contenidos y estrategias de enseñanza-aprendizaje. Al contrario, a lo largo de su desarrollo se han sumado logros, retos e inquietudes sobre su contenido y didáctica lo que, en conjunto, ha incorporado material de análisis sobre lo que significa la enseñanza-aprendizaje de la teoría de la restauración profesional en la actualidad, particularmente en México.

Es en el contexto de el presente número de la revista *CR. Conservación y Restauración* que quisiéramos aprovechar un momento de pausa reflexiva sobre el tema, en lo general, y sobre el trayecto del SCTR, en lo particular. Empezaremos por dar algunos antecedentes, para luego hablar del desarrollo del SCTR y de ahí derivar algunas conclusiones.

Antecedentes

Desafortunadamente, la historia temprana de la formación de restauradores en México está fragmentada, y en algunos casos pulverizada en diversas publicaciones, tesis, pláticas y recuerdos de aquellos testigos que vivieron el proceso de gestación y desarrollo (Gómez Urquiza, 2000; Montero, 2003; Medina-González, 2016) y aún queda mucho por escribir. Lo cierto es que las raíces de la formación profesional e universitaria se cimentaron, inicialmente, en 1965 con los acuerdos de UNESCO y el Gobierno Mexicano para la creación del Centro Regional Latinoamericano de Estudios para la Conservación y Restauración de Bienes Culturales (CERLACOR) y, luego, con el reconocimiento en 1972 de la ENCRyM del INAH.¹

¹ En 1967 se inaugura el Centro Regional Latinoamericano de Estudios para la Conservación y Restauración de Bienes Culturales México-UNESCO, conocido como CERLACOR. Finalmente, en 1972 la Secretaría de Educación Pública (SEP) reconoce los grados impartidos en la ENCRyM como parte del Programa Nacional de Educación (CNCPC, 2020a). Cabe aclarar que la SEP incluye las acciones docentes del CECBC como las actividades iniciales de la ENCRyM (SEP, 2001). Sin importar la modalidad, ni duración de los cursos enfocados a la restauración siempre se ha reconocido el carácter científico, histórico y técnico de la profesión.



Ya desde la década de 1960, la formación de restauradores profesionales en México se basó en el trabajo directo en objetos culturales, considerando dos enfoques: por un lado, el componente de los datos extraídos de las ciencias exactas o naturales (es decir, la composición de los objetos, la degradación de los materiales constitutivos y añadidos producto de la restauración); y, por otro, el conocimiento histórico y estético que complementaban la investigación previa a la intervención. Esa visión reflejó de forma implícita los postulados teóricos que Cesare Brandi enseñaba en Istituto Centrale del Restauro (ICR), institución educativa que conjuntamente con el International Centre for the Study of the Preservation and Restoration of Cultural Property (ICCROM) fueron puntales y de gran influencia para la conformación y puesta en marcha tanto de la escuela como del CERLACOR, iniciativas que, de forma sumatoria, y a veces permeable, se conocieron internacionalmente bajo el apelativo genérico de Centro Churubusco.

De manera paulatina, a lo largo de la década de 1970, el currículo de formación de los restauradores en el Centro Churubusco fue agregando asignaturas enfocadas a temáticas técnicas y teóricas. El papel de Paul Philippot fue esencial en el tránsito teórico. Sobre todo, su visión de la restauración como una actividad de carácter crítico, a partir de la formulación de juicios sostenidos en la teoría, para su implementación en la práctica (Philippot, 1996: 228). En 1973, en el marco del Seminario Regional Latinoamericano de Conservación y Restauración (SERLACOR), Philippot visitó el Centro Churubusco, transmitiendo sus presupuestos teóricos (Medina-González, 2016). La esencia formativa que distingue y fomenta la importancia del juicio crítico en la toma de decisiones de restauración permanece vigente en la ENCRyM y ha sido en gran medida la directriz en la conformación del SCTR.

Ahora bien, durante las últimas décadas del siglo pasado (1980-2000) los diferentes programas de estudios de la licenciatura de Restauración de la ENCRyM incluían asignaturas dedicadas a la teoría de la restauración, con un énfasis predominante en la vertiente brandiana en su adaptación a la realidad de nuestro país. La figura central de esos esfuerzos de enseñanza teórica se debió al profesor Jaime Cama Villafranca. Es justo en los años que rondan el cambio de milenio que comienza una explosión de publicaciones sobre teoría de la conservación y restauración que incluyen compilaciones de textos poco conocidos, traducciones nuevas y revisadas, así como propuestas originales. La oleada llegó a México por distintos canales a una comunidad que, a diferencia de otros países, conocía y era letrada en teoría, aunque a diversos grados. Pronto se dejaron ver algunas iniciativas colectivas de trabajo teórico en nuestro país, baste mencionar sólo algunas que han influenciado a los profesores del SCTR.

En el año 2006, la Coordinación Nacional de Conservación del Patrimonio Cultural (CNCPC) del INAH convocó a un Primer Simposio de Teoría de Restauración (Schneider, 2009) que sería seguido por otros eventos hasta instaurar el Seminario de Discusión Teórica: principios, criterios y normatividad;² en todas estas iniciativas participaron académicos, y en menor medida, estudiantes, de la ENCRyM. En el año 2010 apareció un debate teórico en el número inaugural del nuevo proyecto editorial de la ENCRyM: la revista *Intervención* (Medina-González, 2010). Éstas son apenas algunas huellas del contexto en el que un grupo de profesores de la ENCRyM coincidimos en profundizar y compartir nuestro interés por autores ya revisados, no conocidos o recientes cuyas contribuciones ahondan en los conceptos, las normativas y los presupuestos filosóficos que sustentan nuestra labor profesional.

² Iniciativa que comenzó como exposición mensual con temas e invitados seleccionados previamente por los organizadores bajo la conducción de la Dra. Isabel Villaseñor en el año 2014.



Como ya hemos señalado, la formalización del SCTR dentro de la licenciatura en restauración coincidió con la modificación del plan de estudios en 2013. Aunque ésta inicialmente se planteó como un ajuste, al final presentó reformas sustantivas que se han evaluado desde su puesta en funcionamiento. Entre los cambios más sustanciales, destacan, por un lado, la implementación del modelo pedagógico a partir del desarrollo de competencias (ENCRyM, 2013a) y, por otro lado, la reorganización del currículo en torno a cinco ejes formativos: fundamentos científico-sociales; fundamentos científico-experimentales; mediación instrumental; instrumentación metodológica profesional y, fundamentos teórico-metodológicos. En este último eje se agrupan los seminario-taller que conforman la espina dorsal de la formación universitaria del restaurador de la ENCRyM, ello en concordancia con el sello distintivo que ha desarrollado la escuela desde la década de 1980 (Montero, 2003) y con su registro oficial hacia el año 2003 (Madrid, 2019a). Siendo la huella más destacada del modelo formativo de nuestra institución, los seminario-taller se han enfocado a la enseñanza interdisciplinaria de la conservación y restauración a partir de la presentación, análisis y discusión de distintas tipologías de objetos patrimoniales que son sujetos de diversas intervenciones durante el semestre. Las tipologías les otorgan su nombre, por ejemplo: Seminario-Taller de Cerámica, Textiles, Pintura de Caballete, Escultura Policromada, Metales, etcétera. El número de seminario-taller ha crecido con el tiempo y su seriación ha cambiado cada diez años, aproximadamente. En distintos momentos, se han sumado los Seminarios-Taller Optativos de Conservación Arqueológica, de Obra Moderna y Contemporáneo, de Instrumentos Musicales, de Fotografía y de Conservación Bibliológica.

La reformulación curricular del 2013 trajo consigo la instauración de un eje relativamente novedoso, denominado instrumentación metodológica profesional, mismo que respondió a una deuda con la formación de restauradores mexicanos. Su objetivo se orientó la generación de espacios donde se activen competencias asociadas a tareas profesionales de la conservación o restauración que ya estaban en demanda en la práctica institucional y privada, tales como: documentación, valoración y diagnóstico, conservación preventiva, manejo de colecciones, gestión administrativa de proyectos, gestión de riesgos y planificación estratégica.

En complemento, con el nuevo currículo, se reconoció que el área dedicada a la enseñanza-aprendizaje de la teoría de la restauración debía integrarse al eje de fundamentos científico-sociales; y que, de tres semestres debía ampliarse al menos a cuatro. Fue entonces patente la necesidad de incluir contenidos teóricos mínimos en el primer semestre: dentro del módulo "Introducción a las teorías y métodos de las ciencias sociales vinculadas a la conservación-restauración" se buscó que las propuestas teóricas enfatizaran los vínculos de nuestra disciplina en el campo social. También se subrayó el carácter único de cada espacio de enseñanza-aprendizaje en el ámbito teórico, para lo cual las asignaturas se nombraron como: "Nociones conceptuales en las teorías de la restauración" (segundo semestre); "Teorías de la restauración: patrimonio cultural" (cuarto semestre) y, finalmente "Teorías de la restauración en México" (séptimo semestre). Además, se propuso generar un nuevo espacio formativo: el "Seminario de Configuraciones Teóricas de la Restauración" (sexto semestre), motivo del presente texto. El otro cambio significativo, al menos en papel, fue la modalidad de tales asignaturas: mientras que "Nociones conceptuales en las teorías de la restauración" permaneció como un curso-cátedra, el resto se configuró como seminarios con la finalidad de fomentar el trabajo conjunto entre docentes y estudiantes a partir de la disertación de cierto tema (ENCRyM, 2013a: 13), aspecto sobre el que se profundizará más adelante.

Por último, vale la pena recalcar que existe una diferencia entre los espacios dedicados a temas teóricos en la licenciatura de restauración, los que se imparten en segundo, cuarto y séptimo semestre de alguna manera continúan con una tradición de treinta años, mientras que el SCTR lleva impartándose tan sólo siete años, ello si contamos la edición 2020, en curso. Como lo



hemos señalado, las primeras generaciones lo cursaron como asignatura optativa, en un ambiente sumamente estimulante. El cambio a una impartición curricular obligatoria significó un ajuste importante, dado que nos enfrentamos al reto de enseñar teoría a estudiantes que suelen pensarla como innecesaria, accesorio y desvinculada a la práctica, fue necesario innovar en el terreno de cómo enseñar teorías. El desafío se enfrentó propiciando que los profesores y estudiantes realicen un análisis de los fundamentos teóricos tanto para realizar su reflexión *per se* como para hacer comprensible su pertinencia de aplicación a la intervención de un bien cultural.

A lo largo de los siete años de desarrollo del SCTR su planta docente se ha estabilizado a los que suscriben el presente, aunque siempre se han tenido profesores asociados, se ha mantenido una estructura de ponentes invitados ya que consideramos que nuestro espacio curricular es una plataforma abierta a diversos puntos de vista y nuevas colaboraciones. Durante ese trayecto, los docentes del SCTR hemos dialogado, compartido y aprendido junto con los estudiantes; por ello, en las próximas líneas cumplimos un anhelo: comunicar a un público amplio las reflexiones que como profesores hemos dibujado sobre los alcances, los retos, los aprendizajes y las inquietudes asociadas a este espacio formativo que muchas generaciones de egresados no conocen y para quienes, recalamos, sus puertas están abiertas.

El continente y contenidos del Seminario Configuraciones Teóricas de la Restauración

El objetivo inicial del seminario fue abordar temas históricos y teóricos de la conservación y restauración, con un modelo distante a la cátedra, sostenido en la exposición de conocimientos, donde lo que “conocemos como principios y criterios dejaron de ser sólo lineamientos externos o pautas a seguir, concibiéndose como estructuras que configuran el ser (el cómo ser) conservador-restaurador, es decir, la forma de pensar y vivir la conservación del patrimonio cultural” (Flores y Madrid, 2018: 466). Esa visión demandaba la constitución de un espacio diverso, conformado por un grupo de restauradores dedicados a diferentes tipos de objetos patrimoniales, tales como: escultura policromada, pintura de caballete, patrimonio arqueológico y metálico, con miradas diversificadas y posturas divergentes.

Desde el punto de vista pedagógico, el SCTR busca desarrollar cuatro competencias en el estudiante:

1. Reconoce las principales influencias filosóficas, los conceptos, los discursos y las posturas teóricas de la Conservación y Restauración.
2. Construye un referente teórico para fundamentar la toma de decisiones en las intervenciones.
3. Articula las implicaciones teórico-conceptuales de la Conservación y Restauración en su práctica profesional.
4. Desarrolla posicionamientos teóricos en argumentos académicos pertinentes a temáticas de su ámbito profesional.

Para lograr tales competencias se decidió subdividir el semestre en cuatro ciclos de aprendizaje:

1. Historiografía de la Conservación y Restauración en el ámbito internacional y nacional.
2. Posturas teóricas fundacionales y contemporáneas de la Conservación y Restauración en el ámbito occidental haciendo una diferenciación con las tendencias no occidentales.



3. Ejercitar la argumentación en la búsqueda de una postura fundamentada y consciente como profesionista.
4. Análisis conceptuales y de casos de intervención que permitan el ejercicio de la crítica constructiva y sustentada en las teorías de la Restauración.

Como hemos mencionado, la columna educativa del SCTR se centra en analizar críticamente lecturas sobre propuestas teóricas para la Conservación y Restauración producidas en distintos momentos históricos, así como textos sobre presupuestos filosóficos que sustentan dichas propuestas.³ Se suma a ello, la presentación y análisis de casos específicos de intervención a fin de discutirlos desde la perspectiva de sus fundamentos conceptuales. Se espera que, al finalizar el seminario, los estudiantes cuenten con herramientas tanto para construir argumentos teóricos como para fundamentar su postura en los proyectos de intervención que elaboren y presenten en su vida profesional (actuando en consecuencia con el planteamiento previo y las acciones de restauración requeridas). De hecho, el currículo se ha acompañado de ejercicios de reseña crítica, fundamentación de intervenciones y ensayos argumentativos. Cabe señalar que, se busca una actitud activa de los estudiantes, como copartícipes y responsables de su formación: de ahí la necesidad de ubicarlo en el sexto semestre de la licenciatura, cuando ya tienen experiencia en intervención de bienes culturales, lo que les facilita generar reflexiones propositivas y autocríticas, determinar temáticas de trabajo y desarrollar progresivamente los ejercicios discursivos.



Figura 1. Participación de la restauradora Renata Schneider en el Seminario de configuraciones teóricas. Imagen: ©Gabriela Peñuelas Guerrero, 2018.

³ Algunas lecturas que se han revisado durante estos años giran en torno a distintas temáticas como la discusión de la autenticidad (Scott, 2015; Stovel, 2007), la hermenéutica e interpretación (Husserl, 2014; Lizarazo, 2004; Ricoeur, 2010); distintas maneras de abordar las decisiones como el modelo de *Significance 2.0* (Russell y Kylie, 2009), o algunas otras propuestas más o menos conocidas por los estudiantes (Appelbaum, 2007; De la Torre, 2002; Clark, 2001), el tema de la ruina (Ruskin, 1989; González Varas, 2014), la continuidad (Wijesuriya, 2007), sin dejar a un lado texto fundacionales de Riegl (1987), Brandi (1995; 2005; 2008) o Philippot (1973, 1996, 2015) o el multicitado Muñoz Viñas (2003).



Concebimos al SCTR como un proceso educativo activo y adaptativo: en constante actualización. Como grupo docente hemos modificado, anualmente, parte de sus contenidos conforme a las evaluaciones parciales y finales que recibimos de los estudiantes, ello sin perder de vista las competencias que deben habilitarse en el espacio formativo. Los ajustes también han redundado positivamente al propiciar un espacio de actualización constante para los profesores implicados. En un esquema general hemos transitado por tres momentos. Inicialmente, en 2014, nos dedicamos a la revisión de los contextos históricos, los fundamentos filosóficos, así como los conceptos y los discursos teóricos de la Conservación y Restauración en un recorrido cronológico. Posteriormente, decidimos hacer énfasis en la confrontación de posturas teóricas y su aplicación a casos específicos de intervención en distintos tipos patrimoniales. Actualmente, propiciamos procesos de argumentación teórica, con elementos filosóficos que aluden a las secuencias argumentativas o pasos lógicos que dan consistencia al sentido y articulación de las ideas, evitando la contradicción y fomentando la verosimilitud. Para ello, se incluye la enseñanza de elementos de retórica que los impulsa a construir argumentos persuasivos (sin incurrir en falacias). Por supuesto, esto no significa que hemos abandonado la revisión de los textos fundacionales y otros abordajes que se consideran oportunos por y para los estudiantes. Al contrario, conforme han pasado los años, en lo individual o en lo colectivo hemos emprendido indagaciones sobre posturas teóricas mexicanas y extranjeras. Hoy en día, podemos ofrecer un abanico de temáticas optativas cuya selección corresponde al estudiantado. El trayecto no ha sido sencillo, por ello, quisiéramos explicitar algunos retos a los que nos hemos enfrentado.

Algunos retos sobre enseñar (y aprender) teorías de Restauración

Consideramos que la enseñanza-aprendizaje de las teorías de la Conservación y Restauración es un desafío significativo para los docentes que las impartimos. Para iniciar, el ejercicio docente es empírico: nadie te enseña cómo ser profesor de teorías de ese tema. La didáctica no está escrita. Sin embargo, para nosotros ha sido fundamental reflexionar sobre nuestras buenas experiencias de aprendizaje de teoría, así como apostar al acompañamiento que suma las capacidades y creatividad de cada uno al grupo. Asimismo, la retroalimentación nos ha dado guía. Un factor adicional es que de forma distinta todos seguimos actualizándonos en teorías de la Restauración, participamos en eventos académicos sobre el tema, e incluso nos involucramos en su publicación. Leer, escuchar, discutir, escribir y compartir teoría en un grupo interesado e informado ha probado ser una alternativa educativa y didáctica.

Ahora bien, un reto fundamental para la enseñanza es que a lo largo de los años hemos detectado que los estudiantes llegan el primer día de clase cargados con una serie de preocupaciones recurrentes: la teoría es aburrida, no sirve para nada, es obsoleta, está desconectada de la práctica o, simplemente, no existe. Lejos de evadir o minimizar las preconcepciones, hemos tratado de entenderlos y desde ahí desmontarlos. Quisiéramos exponer a continuación algunas de nuestras reflexiones al respecto.

La idea de que la teoría de restauración es aburrida, inútil y obsoleta podría desprenderse de diversas circunstancias. La educación superior en México, por lo general es poco apreciativa de la filosofía y del ejercicio teórico, argumentativo o de debate. En algunos casos, las experiencias vividas en los distintos espacios académicos de la licenciatura en restauración, incluyendo algunos seminarios-taller, no logra construir una experiencia positiva frente a la teoría, en parte, porque en ellos predomina el ejercicio metodológico-técnico frente al reflexivo. La última circunstancia seguramente tiene un impacto en la impresión de que la teoría, la metodología y la



práctica corren por vías distintas. Consideramos que es muy importante resarcir esa problemática: si la formación profesional no enfatiza en las intersecciones entre la teoría, la metodología y la práctica, éstas no se alimentan una de la otra, y el potencial de sus vinculaciones se oculta. Ante la invisibilización, impera la noción de que la teoría (el pensar) se encuentra divorciada de la práctica (el hacer). Nada más alejado de la realidad.

Pensamos que la desconexión de teoría y *praxis* también podría derivar de otras circunstancias. La primera asociada al concebir a la acción reflexiva como un ejercicio estéril y árido. Es importante señalar cuan arraigada se encuentra esa idea en nuestra profesión: casi todos los espacios de debate o ensayo teórico, ya sea llevados a cabo tanto en la ENCRyM como en la CNCPC con restauradores profesionales, exigen que el ejercicio especulativo tenga una concreción práctica; no obstante, la misma exigencia no opera en sentido contrario.

La creencia de que la teoría es inútil, obsoleta o inexistente también se arraiga en posturas que tienden a calificar a la restauración como una actividad predominantemente manual (Arroyo, 2016: 12-37).⁴ Tal tendencia postula que nuestra disciplina se enfoca mayoritariamente a problemas técnicos y, por tanto, no requiere de aspectos abstractos, conceptuales o teóricos en sus procesos de toma de decisiones. Nosotros rechazamos posturas como ésta ya que condenan a la restauración a ser una actividad meramente técnica, donde la teorización es innecesaria o únicamente se le permite existir como un discurso decorativo de una actividad artesanal que pretende hacerse pasar por una profesión. Tampoco estamos de acuerdo en concebir a la teoría como un subterfugio justificatorio frente a intervenciones problemáticas. Alternativamente postulamos que el ejercicio teórico sirve como sustento para la interpretación consciente y crítica de los problemas centrales de la restauración. Mantenemos que la teorización constituye una argumentación que estructura el trabajo metodológico y práctico, un ejercicio reflexivo que facilita vislumbrar y resolver problemas inherentes a la práctica de la restauración, y que habilita la adopción de una postura teórica, cuyas consecuencias permitirían guiar la resolución de los dilemas emergentes. Concurrimos en relevar al proceso reflexivo que posibilita la definición conceptual de un problema abordado, con base en herramientas teóricas y metodológicas afines, lo cual incentiva establecer criterios para delimitar la acción de manera coherente con lo anterior. Ese posicionamiento es el que buscamos activar en el SCTR.

Consideramos que las ideas de los estudiantes, antes enunciadas, también podrían derivar de la manera en que se comenzó la enseñanza de la restauración en México: con el foco en el taller de restauración; es decir, en el objeto a restaurar. Aunque, los recursos de la memoria indican que desde fechas tempranas se generaban discusiones de corte teórico, e incluso de carácter ontológico, ante el objeto y la intervención éstas jamás se explicitaron en documentos. Por tanto, no contamos con un archivo de teorizaciones que confirmen la idea de una tradición asumida. Un aspecto digno de mencionar es que en la memoria de los restauradores que estudiaron en la ENCRyM en generaciones anteriores a 1983 suelen no haber referencias a espacios formativos de teoría de restauración, al tiempo que algunos asumen que estaba implícito en la práctica (Peñuelas, 2015a: 210-211). Sigue confusa la función de las cuestiones teóricas en una profesión, ya que ha sido entendida como una herramienta para justificar una intervención (Cimadevilla y

⁴ La autora concluye que actualmente, en los centros de conservación de los Institutos Nacionales de Antropología e Historia y Bellas Artes, "la conservación de la pintura novohispana opera en gran medida como una práctica más bien empírica y gremial, llena de secretos y recetas, que confía [...] en la capacidad técnica y en la habilidad manual de los restauradores" y añade que pocas veces se discute el tipo de nivel, principios y objetivos de los tratamientos, y no se ejercita la acción multidisciplinaria (Arroyo, 2016: 12-37).



González, 1996), o bien, para establecer criterios y lineamientos éticos (Jiménez, 2004). Ello nos lleva a otra postura problemática que utiliza a la teoría como justificación de la intervención y de sus resultados cuando buena parte de ellos no son ni planeados ni esperados. El uso inadecuado de la teorización tiene un límite perverso: ya que la teoría se manipula para justificar cualquier acción llevada a cabo. Tal juicio, aunque sea increíble pensarlo, es una opinión común entre algunos estudiantes.

Ahora bien, reducir la reflexión teórica a un ejercicio discursivo justificatorio es altamente nocivo. Despoja a la teorización de su potencial analítico para limitarla a la barata elección de una serie de conceptos poco formalizados, imprecisos y laxos para construir un alegato que se adapte a los resultados de un ejercicio práctico poco reflexionado antes del análisis. Durante el SCTR tratamos de desmontar dicha utilización aberrante de la actividad teórica, profundizando en el conocimiento del argumento teórico, de sus implicaciones y de su potencial analítico y de aplicación. Apelamos al uso de los conceptos teóricos como herramientas de aproximación, pensamiento y disección de la realidad. Tratamos de que los estudiantes vean a la teorización como un ejercicio de fundamentación.

Una importante limitante que nos hemos encontrado en la enseñanza del SCTR es que algunos estudiantes tienden a minimizar la lógica principal de cualquier intento honesto de teorizar, al señalar que todo es válido. También es muy común que ocupen algunas paráfrasis de ciertos autores que han escrito sobre teoría (Brandi, 1963 o Muñoz Viñas, 2003, suelen ser los más recurrentes), para completar alguna parte del informe de intervención sin realmente dar uso argumental a lo citado. Durante el SCTR tratamos de enfrentar ese problema recalando que estos son ejercicios acrílicos, poco conscientes, aburridos y poco efectivos para explicar la congruencia entre lo que se plantea antes de intervenir y los resultados de la restauración.⁵ Alternativamente, buscamos propiciar un acercamiento de diálogo a las teorías donde la voz y el pensamiento del estudiante se ejerza. Esto demuestra el verdadero potencial de la teorización y, en algunos casos, ha servido para que sea valorado su ejercicio.

Paradójicamente, algunos estudiantes han señalado que la interpretación de una postura teórica es tan subjetiva que entonces resulta muy confuso vislumbrar un panorama con unidades fijas. A ello se suma que existe la creencia que somos una escuela que emplea la teoría de Cesare Brandi, cuya propuesta construida en las décadas de 1950 y 1960 es vieja y, por lo tanto, obsoleta. Aproximar estas percepciones no ha sido fácil y ha significado poner a prueba nuestra creatividad. No hemos abandonado el análisis de Brandi, al contrario, lo hemos puesto a discutir con otros teóricos de la restauración, ya que ello sirve para enfatizar las concurrencias y distinciones conceptuales y filosóficas.

Hemos de recalcar que algunas de las actitudes negativas hacia las teorías de la Restauración ya mencionadas se ven reforzadas por la creencia de que está constituida por libros o autores que son oscuros y difíciles de entender. La elaboración de un discurso teórico basado en textos fundacionales mal traducidos y en pésimas interpretaciones solamente han acentuado esa percepción. Asimismo, por desgracia, la formación en restauración, a diferencia de muchas

⁵ Más recientemente, al interior de la ENCRyM algunos espacios curriculares pareciera que habían reducido la teoría al aprendizaje nemotécnico de una serie de normas "ideales" de carácter prohibitivo. Tal manera de abordar la teoría restringía la reflexión acerca del quehacer profesional y era incapaz de guiar el trabajo práctico, dado que únicamente marca límites abstractos, cuya violación se condena sin mediar ninguna consideración, la teoría se convierte entonces en la aplicación irreflexiva de dogmas.



de las ciencias sociales, es limitada en las competencias de análisis de textos, así como en la construcción de argumentos sólidos y persuasivos. Recientemente, hemos explorado la lógica de la construcción argumental con la finalidad de que los estudiantes conozcan y aprendan su racionalidad: con ello, esperamos que comience a clarificarse la diferencia entre un argumento válido y una falacia.

Afortunadamente, nuevas traducciones se encuentran disponibles en publicaciones tanto electrónicas como impresas, por ejemplo en la revista *Conversaciones...*,⁶ así como en eventos académicos como el primer programa de educación continua dedicado a la discusión teórica en México, Diplomado de historia y teorías de la conservación y restauración del patrimonio cultural de la ENCRyM emitido en 2016 y 2017, o el recién Congreso Internacional de Historias y Teorías de la Conservación (ENCRyM y CNCPC del INAH, 2018) han proporcionado nuevos materiales y nuevas miradas que, esperamos, activen distintas percepciones sobre la teorización en nuestra disciplina.



Figura 2. En clase con el primer número de la revista *Conversaciones... con Paul Philippot*.
Imagen: ©Gabriela Peñuelas Guerrero.

⁶ Publicación bianual, actualmente coeditada por la CNCPC-INAH y el ICCROM enfocada en la difusión y discusión de textos de autores representativos de la Conservación y Restauración tanto de bienes muebles como inmuebles. El proyecto editorial liderado por Valerie Magar y Magdalena Rojas nació en 2014, traduciendo aportaciones de autores fundamentales que no han sido publicados al español e integrando artículos de autores mexicanos e internacionales para discutir los textos eje de cada número. Por ello contamos con material reciente para compartir con los estudiantes pues se han presentado aportaciones de Paul Philippot; Jukka Jokilehto; Eugène-Emmanuel Viollet-le-Duc y Prosper Mérimée; Camilo Boito y Gustavo Giovannoni; Georg Dehio, Alois Riegl y Max Dvorak; Ananda K. Coomaraswamy; Cesare Brandi y Giulio Carlo Argan; y, en el número más reciente, Herb Stovel (CNCPC, 2020b).



Como ya se ha referido, la postura del SCTR ha sido tratar de desmontar presuposiciones negativas para así, alternativamente, y progresivamente, traer otras positivas. Asumimos que las acciones de restauración siempre implican una concepción teórica previa, consciente o no, conocida o no (Brandi, 2008: 97; Chalmers, 1984: 48; Contreras *et al.*, 2015: 238); es decir se hace siempre desde la teoría. Algunos de nosotros incluso hemos propuesto que “el proceso de toma de decisiones constituye un nuevo centro de gravedad en la epistemología de nuestra disciplina: un eje de relación transversal entre el objeto teórico, el aparato metodológico y el campo práctico” (Medina-González, 2011). Desde esas dos perspectivas, conocer la teoría se hace relevante y necesario, ya que sin ella difícilmente podrá explicitarse y, en consecuencia, discutir sus alcances y las limitaciones de la *praxis*. En consecuencia, el SCTR busca enseñar teorías observando y enfatizando sus íntimos vínculos con la práctica.

Aquí aparecen algunas paradojas. Primero los docentes del SCTR consideramos que no existe sólo una teoría, quizá si acaso, pocos paradigmas. Segundo, sabemos que la interpretación es un proceso de construcción cognitiva del sujeto, a partir de encauzar la investigación de datos, evidencias y documentos que permitan dar consistencia a la argumentación que soporta la interpretación; en otras palabras, una postura desde la hermenéutica para comprender al objeto, su pasado, su presente y su transcurrir en el tiempo, así como a los agentes vinculados y sus prácticas con el objeto cultural. De tal manera, los docentes apelamos a la interpretación constructivista, basada en hermenéutica, que no busca la verdad, sino la certeza. En tal posicionamiento, la subjetividad ocupa un valor central en la aproximación al conocimiento, a la reflexión, a la construcción de preguntas de investigación, al proceso total en su complejidad, flexibilidad y recursividad. De ahí que se requiera tener conceptos claros que devengan del presupuesto teórico empleado, y en nuestro caso, criterios específicos asociados a procesos de intervención, definidos antes de efectuarlos. El mayor reto, por tanto, es enseñar que la teoría es un marco de la acción-intervención, lo que requiere necesariamente del pensamiento filosófico.

En tercero, es necesario decir que existen diferentes posturas mexicanas respecto al origen teórico de la Restauración: una creencia se basa en la “tropicalización” de la teoría brandiana obsoleta por su antigüedad (como si hubiéramos dejado de leer a Aristóteles por su lejanía en el tiempo) y, al menos otra, asume que la fundación teórica mexicana fue una adecuación al ámbito nacional que, aunque posee problemas de consistencia filosófica, nos ha permitido establecer límites en la intervención de los objetos culturales a diferencia de otros países que no poseen tales arraigos teóricos. Esto puede estar acompañado de la invisibilidad que aún guardan los textos producidos por restauradores mexicanos, a pesar de que existe una amplia variedad de foros y publicaciones nacionales e internacionales, impresas y digitales que circulan. Leemos poco a los mexicanos (y a los extranjeros). Lo que ha generado que se asuma que la teoría sólo viene en textos titulados a modo, como *Teoría del restauro* (Brandi, 1963) y la *Teoría contemporánea de la restauración* (Muñoz Viñas, 2003). O bien, que se trata de algo tan específico que cada área de especialidad debería generar su propia teoría. Un ejemplo que reúne los aspectos anteriores, el empleo de los postulados de Cesare Brandi y las adaptaciones de Jaime Cama enfocados a una tipología específica, lo encontramos en el artículo “La teoría de la restauración aplicada en la restauración de objetos metálicos” (Cimadevilla y González Tirado, 1996) o “Un patrimonio cultural que sigue vivo. La teoría de la restauración como marco de referencia para la definición de una metodología de intervención para retablos” (Cama, 2002).

Dichas predisposiciones han causado que algunos estudiantes encuentren poco atractivo aprender una serie de conceptos y constructos teóricos, cuando aún no han logrado visualizar que su quehacer se encuentra profundamente inmerso en un *corpus* disciplinar que deriva de un



contexto histórico sociopolítico, así como de una tradición teórica específica. Por ello, nuestra responsabilidad como docentes del SCTR es dar a conocer los contextos históricos en los que se ha generado la restauración que practicamos hoy en día, así como ir desmenuzando las distintas tradiciones teóricas que se encuentran en circulación. Asimismo, hemos intentado que las teorías se entiendan como una caja de herramientas que favorece la argumentación y el debate donde el posicionamiento del individuo es deseable, y una labor personal de todos los días (no sólo del espacio de formación). También hemos estimulado la lectura de autores mexicanos que han hecho ejercicios de teorización; hemos desempolvado textos y revisado nuevas propuestas, como Augusto Molina (1975), Renata Schneider (2011; 2018), Valerie Magar (2010; 2014), Mauricio Jiménez (2004), Mirta Insurralde (2008), Giovanna Jaspersen (2010) y Alfredo Vega (2018), por mencionar algunos ejemplos. Sobre ese conjunto de trabajos teóricos de la conservación y la restauración mexicana es difícil aún clarificar si corresponden a una tradición o escuela establecida, ya que sus posturas son heterogéneas y en ocasiones divergentes. Sin embargo, hemos encontrado que en ellos priva un interés crítico de ahondar en conceptos, así como de aplicarlos a nuestra realidad nacional. Su lectura resulta estimulante, porque al ser nuestros contemporáneos, redundan en la cercanía tanto con los autores como de sus circunstancias, a la par que nos llena de optimismo saber que la teoría se actualiza, se adapta y es plausible como ejercicio activo, que no queda limitada a los eruditos como puede pensarse. Asimismo, en el ejercicio de la revisión bibliográfica hemos incorporado la exposición o lectura de algunas de nuestras disertaciones teóricas (Amaro, 2018; Madrid, 2019b; Medina-González, 2011, 2016; Peñuelas, 2015b), con la intención de mostrarle a los estudiantes que ellos también pueden emprender la tarea de producir, exponer e incluso publicar sus propias argumentaciones teóricas, finalmente las exponemos para que se debatan y así construir un poco más de conocimiento. Como ya hemos mencionado, también detectamos algunas contribuciones de los estudiantes en eventos como el Foro Académico de la ENCRyM.

En suma, creemos que nuestros esfuerzos en el trayecto del SCTR han tenido resultados ya evidentes, por ello quisiéramos apuntar a algunos alcances y reflexiones en el siguiente apartado.

Consideraciones finales: alcances y reflexiones

Como podrá derivar el lector de las líneas anteriores, algunas de las ideas sobre las teorías y sus aplicaciones lejos de ser un problema, han servido como una oportunidad para guiar la reflexión, para fomentar que los estudiantes tomen postura y para estimular nuestra creatividad docente. Justamente por ello, insistimos en que la enseñanza-aprendizaje en el ámbito teórico está llena de satisfacciones, porque las ideas fijas, incluso las personales, se pueden someter a evaluación, si es necesario, descentrarlas, al explicitar los arraigos y tradiciones filosóficas que les dan soporte. Los últimos años han ofrecido una explosión de distintas posiciones teóricas que actualmente conviven de la conservación y restauración: conocer su origen y racionalidad es fundamental para ponerlas en examinación, aplicación y debate. La docencia estimula ese proceso porque obliga a explicitar las posturas para que aquellos que las desconocen vayan conociéndolas y, eventualmente, puedan comprenderlas, debatirlas y utilizarlas.

La otra gran satisfacción del SCTR se desvela al cierre de los seminarios, ya que los estudiantes comprenden un poco mejor que un proyecto de Conservación y Restauración se concibe desde la teoría para llevarlo a la práctica, dado que la acción y la experiencia empírica son siempre los jueces y críticos de la condición teórica (Wagensberg, 2004: 90). Asimismo, que como señaló la



teoría crítica de la restauración, la práctica lleva consigo a la teoría, incluso sin que sea consciente, este espacio formativo busca hacerlo consciente, en beneficio de un ejercicio más transparente de la profesión.

Como docentes, el ejercicio del SCTR nos ha mostrado que es indispensable que como restauradores pensemos, hablemos y apliquemos la teoría a cada una de nuestras acciones para reconfigurar nuestros planteamientos. Es decir, la teorización no debe quedarse en el aula: como profesores, ello implica mantenerse al día, leer y discutir constantemente las propuestas teóricas frente a la práctica cotidiana, para establecer debates y diálogos entre los mismos profesores, estudiantes y diversas comunidades que puedan estar interesados en el caso que se esté interviniendo. El ejercicio apela al aprendizaje de la escucha y de la discusión académica, quizá apasionada, pero siempre respetuosa. Aprender a deliberar, a coincidir y a disentir, de forma tolerante, propositiva y armónica, es una enseñanza necesaria en nuestros tiempos.

Sabemos que “a partir de la inserción de estos espacios en el currículo, algunos seminario-taller de la licenciatura han reconocido un cambio en la mirada del estudiante en formación, respecto a sus capacidades reflexivas y argumentativas, lo cual nos parece un avance en la conformación de profesionales con miradas multivocales y críticas” (Flores y Madrid, 2018: 471), encontramos afortunado el desarrollo de esas competencias ya que las requiere toda profesión, especialmente la nuestra. Asimismo, hemos detectado en los últimos años que los estudiantes empiezan a comprender y a definir argumentos para sustentar su toma de decisiones, y que sus acciones cotidianas están implicadas teóricamente. Además, han aumentado las contribuciones teóricas de los estudiantes en los eventos académicos. Sin considerar que como profesores disfrutamos el encuentro y diálogo con cada generación que siempre muestra diferentes intereses y experiencias diversas, lo cual nos obliga a plantear contenidos y maneras de abordaje distintos, dinámicos y cambiantes. El cambio, sabemos, es paulatino y requiere de todos.

Hemos dedicado estas páginas a compartir nuestras inquietudes sobre lo que nos ha hecho configurar y reconfigurar tanto el espacio de formación como nuestra propia docencia y a nosotros como restauradores, pues de la clásica cátedra, al análisis y discusión de textos, hemos tenido que incorporar herramientas de presentaciones a distancia, videos y conferencias en línea, notas informativas, discusión y aplicación de casos para mantener la atención de los estudiantes y guiarlos mejor en la construcción de sus ensayos, que idealmente les permitirá ir posicionándose con mayor seguridad en lo que sigue de la licenciatura y en sus vidas profesionales. En efecto, la enseñanza nos ha llevado a aprender nuevas formas de enseñar.

*



Referencias

- Amaro, Luis (2018) "Una revisión de las aportaciones teóricas de Alois Riegl", *Conversaciones... con Georg Gottfried Dehio, Alois Riegl y Max Dvorák* (5): 273-294.
- Appelbaum, Barbara (2007) *Conservation Treatment Methodology*, Oxford, Elsevier-Butterworth-Heinemann.
- Arroyo Lemus, Elsa (2016) "La restauración de la pintura novohispana en México: de la práctica artística a la disciplina profesional", *Tarea. Anuario del Instituto de Investigaciones sobre Patrimonio Cultural* (3): 12-37.
- Brandi, Cesare (1963) *Teoría del restauro*, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura.
- Brandi, Cesare (1995) *Teoría de la restauración*, Trad. María Ángeles Toajas, Madrid, Alianza Editorial.
- Brandi, Cesare (2005) *Theory of Restoration*, Roma, Nardine.
- Brandi, Cesare (2008) "Los problemas fundamentales de la restauración"; "La Restauración" y "La restauración (hoy)", en Pilar Roig Picazo y Pablo González Tornel (eds.), *La restauración. Teoría y aplicación práctica*, Valencia, Universidad Politécnica de Valencia, pp. 97-121.
- Cama, Jaime (2002) "Un patrimonio cultural que sigue vivo. La teoría de la restauración como marco de referencia para la definición de una metodología de intervención para retablos", en *Metodología para la conservación de retablos de madera policromada*, Sevilla, Junta de Andalucía, Consejería de Cultura, The J. Paul Trust, pp. 14-19.
- Cama, Jaime (2016) *Restaurar*, México, Impresoluciones.
- Chalmers, Alan (1984) *¿Qué es esa cosa llamada ciencia? una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos*, México, Siglo XXI.
- Cimadevilla, Ilse, y González Tirado, Carolusa (1996) "La teoría de la restauración aplicada en la restauración de objetos metálicos", *Imprimatura* (12): 25-33.
- Clark, Kate (2001) *Informed Conservation. Understanding historic buildings and their landscapes for conservation*, Londres, English Heritage.
- Contreras, Jannen, Peñuelas, Gabriela, y López, Marcela (2015) "Una breve revisión sobre la metodología para la conservación-restauración", en Yumari Pérez y Guadalupe de la Torre (coords.), *Estudios sobre conservación, restauración y museografía*, Vol. II, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía-Instituto Nacional de Antropología e Historia, pp. 236-248 [documento electrónico], disponible en: <<https://www.repositoriodepublicaciones.encyrm.edu.mx/reproduccion.php?rd=MTgz&lang=>> [consultado el 18 de marzo de 2020].
- Coordinación Nacional de Conservación del Patrimonio Cultural (CNCPC) (2020a) *Nosotros* [en línea], disponible en: <<https://conservacion.inah.gob.mx/index.php/2018-nosotros/>> [consultado el 18 de marzo de 2020].
- Coordinación Nacional de Conservación del Patrimonio Cultural (CNCPC) (2020b) *Publicaciones* [en línea], disponible en: <<https://conservacion.inah.gob.mx/index.php/2018-publicaciones/>> [consultado el 25 de marzo de 2020].
- De la Torre, Marta (ed.) (2002) *Assessing the Values of Cultural Heritage*, Los Ángeles, The Getty Conservation Institute.
- Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía (ENCRyM) (2013a) "Modelo de Formación de la Licenciatura en restauración, plan 2013", en *Licenciatura en Restauración* [en línea], disponible en: <<http://www.encyrm.edu.mx/index.php/plan-estudios-lic>> [consultado el 5 de abril de 2015].
- Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía (ENCRyM) (2013b) Mapa curricular. Licenciatura en restauración [pdf], disponible en: <<https://www.encyrm.edu.mx/Uploads/Posgrados/PHO-9319.pdf>> [consultado el 18 de marzo de 2020].
- Flores, Mariana, y Madrid, Yolanda (2018) "El papel medular del pensamiento filosófico en la formación crítica y profesional del conservador-restaurador", en Ana Galán Pérez y Diana Pardo San Gil (coords.), *Monográfico de profesiones del patrimonio: competencias, formación y transferencia del conocimiento: reflexiones y retos en el año europeo del patrimonio cultural 2018*, Madrid, ACRE/GE-IIC, pp. 467-473 [documento electrónico], disponible en: <<https://asociacion-acre.org/publicaciones/publicacion-monografica-las-profesiones-del-patrimonio-cultural/>> [consultado el 18 de marzo de 2020].
- Foundation for the Conservation of Modern Art (FCMA) (1999) "The Decision-making Model for the Conservation and Restoration of Modern and Contemporary Art", en *Modern Art: Who Cares?*, Ámsterdam, Foundation for the Conservation of Modern Art/Netherlands Institute for Cultural Heritage, pp. 164-172.



Gómez Urquiza, Mercedes (2000) "Escuela Nacional de Conservación Restauración y Museografía", en *Memorial. Patrimonio de todos*, Tomo VII, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia.

González Varas, Ignacio (2014) *Las ruinas de la memoria*, México, Editorial Siglo XXI/Universidad Autónoma de Sinaloa.

Husserl, Edmund (2014) *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro Tercero: La fenomenología y los fundamentos de las ciencias*, trad. Luis E. González, México, Fondo de Cultura Económica/Universidad Nacional Autónoma de México.

Husserl, Edmund (2015) *La idea de la fenomenología. Cinco lecciones*, Trad. Miguel García Baró, México, Fondo de Cultura Económica.

Insaurralde, Mirta (2008) *De la obra de arte al patrimonio cultural*, tesis de licenciatura en Restauración de Bienes Muebles, Guadalajara, Escuela de Conservación y Restauración de Occidente.

Jasspersen, Giovana (2010) *La restauración como una intervención sociocultural*, tesis de licenciatura en Restauración de Bienes Muebles, Guadalajara, Escuela de Conservación y Restauración de Occidente.

Jiménez, Mauricio (2004) *El objeto de la restauración. Fundamentos teóricos de una profesión*, tesis de licenciatura en Restauración de Bienes Muebles, México, Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía.

Lizarazo, Diego (2004) *Iconos, Figuraciones, Sueños. Hermenéutica de las imágenes*, México, Siglo XXI.

Madrid, Yolanda (2019a) *Testimonios: el uso de la teoría de Restauración en el Seminario Taller de Restauración de pintura de caballete (STRPC) de la Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía (ENCRyM), 1984-2015*, tesis de maestría en Teoría crítica, México, Instituto de Estudios Críticos.

Madrid, Yolanda (2019b) "Una interpretación sobre las ideas de Cesare Brandi en la Teoría de la restauración", *Conversaciones... con Cesare Brandi y Giulio Carlo Argan* (7): 95-117.

Magar, Valerie (2010) "Responsabilidad en la acción y la formación en la conservación", *Intervención, Revista Internacional de Conservación, Restauración y Museología* (1): 19-25.

Magar, Valerie (2014) "Revisión histórica de la Carta de Venecia y su impacto en su 50 aniversario", en Francisco Javier López Morales y Francisco Vidargas (eds.), *Los nuevos paradigmas de la conservación del patrimonio cultural. 50 años de la Carta de Venecia*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, pp. 121-176.

Medina-González, Isabel (2010) "Editorial", *Intervención, Revista Internacional de Conservación, Restauración y Museología* (1): 5-6.

Medina-González, Isabel (2011) "Hacia un nuevo centro de gravedad: el proceso de toma de decisiones en la definición y formación de conservadores profesionales", *Conserva* (16): 5-15, disponible en: <http://www.dibam.cl/dinamicas/DocAdjunto_1733.pdf> [consultado el 20 de marzo de 2020].

Medina-González, Isabel (2016) "Frankenstein o ¿cómo enseñar reentallados? Una aplicación 3D en la historia de la pedagogía de la conservación y restauración de bienes muebles en México", en Yúmarí Pérez y Guadalupe de la Torre (coords.), *Estudios sobre conservación, restauración y museografía*, Vol. II, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía-Instituto Nacional de Antropología e Historia, pp. 236-248 [documento electrónico], disponible en: <<https://revistas.inah.gob.mx/index.php/estudiosconservacion/article/view/7699/10135>> [consultado el 18 de marzo de 2020].

Molina Montes, Augusto (1975) *La restauración arquitectónica de edificios arqueológicos*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia/Secretaría de Educación Pública (Colección Científica, 21).

Montero, Sergio (2003) [1988] "Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía", en Julio César Olivé Negrete y Boly Cottom (eds.), *INAH una historia*, vol. I, 3ª edición, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, pp. 348-357.

Muñoz Viñas, Salvador (2003) *Teoría contemporánea de la restauración*, Madrid, Síntesis.

Peñuelas, Gabriela (2015a) *La valoración del patrimonio cultural del campo de la restauración mexicana: estudio de caso ENCRyM-INAH*, tesis de maestría en Comunicación y Estudios de la Cultura, México, ICONOS Instituto de Investigación en Comunicación y Cultura.

Peñuelas, Gabriela (2015b) "La restauración en México. Una revisión desde la teoría de los campos", en *Entretejidos, Revista de Transdisciplina y Cultura Digital*, 1 (2), disponible en: <<http://entretejidos.iconos.edu.mx/thesite/la-restauracion-en-mexico-una-revision-critica-desde-la-teoria-de-los-campos/#more-208>> [consultado el 20 de mayo de 2020].





Philippot, Paul (1973) "Restauración: filosofía, criterios, pautas", en *CEDOCLA Documentos de Trabajo del Seminario Regional Latinoamericano de Conservación y Restauración*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Philippot, Paul (1996) [1983] "Restoration from the perspective of the humanities", en Nicolas Stanley Price, Talley Jr. M. Kirby, y Melucco Vaccaro, Alessandra (eds.), *Historical and Philosophical Issues in the Conservation of Cultural Heritage*, Los Ángeles, The Getty Conservation Institute, pp. 216-229.

Philippot, Paul (2015) "La obra de arte, el tiempo y la restauración", *Conversaciones... con Paul Philippot* (1): 18-26.

Reinares Fernández, Óscar (1988) "La arqueología y el arquitecto. La restauración como proceso histórico", en Antón Capitel (ed.), *Metamorfosis de monumentos y teorías de la restauración*, Madrid, Alianza Editorial, pp. 35-56.

Ricoeur, Paul (2010) *La memoria, la historia, el olvido*, Trad. Agustín Neira, 1ª reimpresión, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Riegl, Alois (1987) *El culto moderno a los monumentos*, Madrid, Visor.

Ruskin, John (1989) *The Seven Lamps of Architecture*, Nueva York, Dover.

Russell, Roslyn, y Winkworth, Kylie (2009) *Significance 2.0. A guide to assessing the significance of collections*, Australia, Collections Council of Australia LTD [documento electrónico], disponible en: <<https://www.arts.gov.au/sites/g/files/net1761/f/significance-2.0.pdf>> [consultado el 19 mayo de 2020].

Scott, David (2015) "Conservation and authenticity: Interactions and enquires. Critical assessment/perspective", *Studies in Conservation*, 60 (5): 291-305.

Schneider, Renata (2009) "Presentación", en Renata Schneider (comp.), *La conservación-restauración en el INAH: el debate teórico*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, pp. 9-15.

Schneider, Renata (2011) "Para construir casas", *Intervención, Revista Internacional de Conservación, Restauración y Museología* (4): 6-14.

Schneider, Renata (2018) "Función, diferencia cultural y vida comunitaria: proyectos de conservación y restauración en localidades indígenas en México", *Conversaciones... con Ananda K. Coomaraswamy* (6): 301-347.

Stovel, Herb (2007) "Effective use of authenticity and integrity" [pdf] disponible en <<http://www.ceci-br.org/novo/revista/docs2007/CT-2007-71.pdf>> [consultado el 20 de mayo de 2020]

Vega, Alfredo (2018), *Los nuevos alquimistas. Una sociología de la restauración en México*, Guadalajara, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente/Escuela de Conservación y Restauración de Occidente.

Wagensberg, Jorge (2004) *Ideas sobre la complejidad del mundo*, 2ª ed., Barcelona, Fábula-Tusquets.

Wijesuriya, Gamini (2007) "Conserving living Taonga: the concept of continuity", en Dean Sully (ed.) *Decolonising Conservation. Caring for Maori Meetinghouses Outside New Zealand*, Nueva York, Routledge, pp. 59-69.

