

GACETA DE MUSEOS

TERCERA ÉPOCA | AGOSTO-NOVIEMBRE DE 2021 | NÚMERO 80
45 PESOS



**De la comunicación educativa
a la educación patrimonial**

SECRETARÍA DE CULTURA

Secretaria Alejandra Frausto Guerrero

INSTITUTO NACIONAL DE ANTROPOLOGÍA E HISTORIA

Director General

Diego Prieto Hernández

Secretario Técnico

José Luis Perea González

Secretario Administrativo

Pedro Velázquez Beltrán

Coordinadora Nacional de Difusión

Beatriz Quintanar Hinojosa

Coordinador Nacional de Museos y Exposiciones

Juan Manuel Garibay

Director Técnico, CNME

Miguel Ángel Trinidad Meléndez

Directora de Exposiciones Internacionales, CNME

Alejandra Barajas

Director de Museografía, CNME

Jesús Álvarez

Director de Museos, CNME

Jesús Martínez Arvizu

Encargado de la Dirección de Publicaciones, CND

Jaime Jaramillo

Subdirector de Publicaciones Periódicas, CND

Benigno Casas de la Torre

GACETA DE MUSEOS

Director fundador

Felipe Lacouture Fornelli †

Comité editorial

Ana Graciela Bedolla Giles

Denise Hellion Puga

María del Consuelo Maquívar

Thalia Montes Recinas

María Bertha Peña Tenorio

Rosa María Sánchez Lara

Gloria Falcón Martínez

Mariana Zamora Guzmán

Coordinadora del número

Ana Graciela Bedolla Giles

Editor

Jaime Eduardo García

Fotógrafos

Gliserio Castañeda García

Edición y cuidado editorial

Subdirección de Publicaciones Periódicas

Fotografía de portada Función de titeres en el auditorio del Museo del Templo Mayor, proyecto “Arqueólogos en apuros” Fotografía © Jaime Delgado Rubio



CULTURA
SECRETARÍA DE CULTURA



GACETA DE MUSEOS, tercera época, núm. 80, agosto-noviembre de 2021, es una publicación cuatrimestral editada por el Instituto Nacional de Antropología e Historia, Secretaría de Cultura, Córdoba 45, colonia Roma, C. P. 06700, alcaldía Cuauhtémoc, Ciudad de México. Editor responsable: Benigno Casas de la Torre. Reservas de derechos al uso exclusivo: 04-2012-081510495800-102, ISSN: 1870-5650, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Certificado de Licitud de Título y Contenido: 16122, otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Domicilio de la publicación: Insurgentes Sur 1940, planta baja, colonia Florida, C. P. 01030, alcaldía Álvaro Obregón, Ciudad de México. Imprenta: Taller de Impresión del INAH, Av. Tláhuac 3428, colonia Culhuacán, C. P. 09840, alcaldía Iztapalapa, Ciudad de México. Distribuidor: Coordinación Nacional de Difusión del INAH, Insurgentes Sur 1940, planta baja, colonia Florida, C. P. 01030, alcaldía Álvaro Obregón, Ciudad de México. Este número se terminó de imprimir el 29 de mayo de 2024 con un tiraje de 500 ejemplares.

Las opiniones vertidas en los artículos de **GACETA DE MUSEOS** son responsabilidad de los autores
Prohibida su reproducción parcial o total con fines de lucro

Correo electrónico: gacetademuseos@gmail.com; jaime_garcia@inah.gov.mx / **Facebook:** Gaceta de Museos / **Twitter:** @gacetademuseos
<https://revistas.inah.gov.mx/index.php/gacetamuseos>

Sumario

- 3 Presentación
- 5 De la comunicación educativa a la educación patrimonial:
una perspectiva
[Ana G. Bedolla Giles](#)
- 11 Coordinación Nacional de Conservación del Patrimonio Cultural
Educación para la conservación
[María Bertha Peña Tenorio](#)
- 19 *Échale un ojo a tus monumentos*
Dos acercamientos a un monumento histórico inmueble
para jóvenes
[Claudia Morales Vázquez](#)
- 26 Si persisten las molestias, consulte a l@s niñ@s
[Jaime Delgado Rubio](#)
- 35 *Museos Violetas*
Educación patrimonial con enfoque de género
[Carolina Carreño Vargas](#)
- 43 Experiencias incluyentes en el Museo de las Constituciones
[Alejandra Betancourt Castro](#)
- TESTIMONIOS**
- 51 Entrevista a María Engracia Vallejo Bernal. *In memoriam*
“Los museos son importantes por el conocimiento histórico
y el desarrollo moral”
[Ana Graciela Bedolla Giles](#)
- PUNTES**
- 54 El patrimonio cultural en la mirada de la niñez de Tlayacapan,
Morelos
[Tania Alejandra Ramírez Rocha](#)
- RESEÑAS**
- 61 *Miradas pequeñas*
Taller de Patrimonio Cultural en escuelas de Culhuacán
[María del Carmen Mendoza Aburto](#)
- FOTO DEL RECUERDO**
Museo Nacional de Historia, Castillo de Chapultepec
[Roberto Gándara y Gerardo Enciso](#)



Atención a grupo escolar a cargo del personal de Servicios Educativos del Museo Nacional de Historia. **Fotografía** © Ernesto Durán. Agosto de 1985. Archivo Histórico del Museo Nacional de Historia: Fondo Fotográfico. Registro: Leonardo Hernández, 2021.

Presentación

Durante la transición del siglo xx al xxi han ocurrido cambios sustanciales prácticamente en todos los campos del conocimiento. Respecto a nuestros quehaceres institucionales, las discusiones en curso versan sobre nuestras responsabilidades acerca de la investigación, la conservación y la difusión del patrimonio cultural.

En lo referente a los museos, la reflexión se enfoca en las mejores prácticas para atender y atraer a públicos diversos. En ese contexto, la educación en estos recintos tiene un papel central. Sin embargo, la educación es una noción difícil de aprehender, tal vez porque ha surgido una variedad de propuestas a escala mundial, las cuales se alejan de las tradiciones conservadoras y se aproximan a una concepción formativa que apuesta más a la colaboración que a la competencia y opta por espacios más estimulantes y enriquecedores que las aulas.

En esta edición de **GACETA DE MUSEOS** documentamos la vocación educativa que ha caracterizado los intereses y responsabilidades del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) en términos de la legislación que lo rige, pero, sobre todo, porque se asume un compromiso por participar en la formación de sus públicos a través del conocimiento y la divulgación de la enorme riqueza patrimonial.

Con la convicción de que la práctica constituye el criterio que valida la teoría, este número lo integran valiosos ejemplos de educación patrimonial en campos de experiencia como la arqueología, la conservación de bienes muebles y monumentos históricos y antropología.

Además, se documentan enfoques que han conquistado su lugar en los museos. Nos referimos al de género, así como a la necesidad –y la obligación constitucional– de convertir nuestros recintos en espacios incluyentes, en el más amplio sentido del término.

La sección **TESTIMONIOS** de entrevistas está dedicada a una gran educadora de museos, quien estimuló de manera notable la participación y el reconocimiento al personal del área, la maestra María Engracia Vallejo Bernal, recientemente fallecida. Mientras que la **FOTO DEL RECUERDO**, en voz de compañeros educadores del Museo Nacional de Historia, confirma en los hechos la tradición formativa institucional a la cual nos hemos referido: la invitación semanal a escolares para rendir honores a la bandera.

Finalmente, damos una entusiasta bienvenida a Jaimesuado García, recientemente integrado a la revista como editor. **GM**

Ana Graciela Bedolla Giles



Los recintos museísticos contienen un potencial formativo invaluable: el reconocimiento de que el aprendizaje basado en los objetos y su contexto es más poderoso que el aprendizaje centrado en el lenguaje. **Fotografía** © MNH/Actos.



Las corrientes pedagógicas surgidas en el siglo XXI se acercaron más a la educación informal que a la escolarizada. **Fotografía** © MNH/Actos.

De la comunicación educativa a la educación patrimonial: una perspectiva

Ana G. Bedolla Giles*

Al amanecer del siglo XXI tuvo lugar una transformación impulsada por María Engracia Vallejo y participantes de su equipo (2002) en la Subdirección de Servicios Educativos de la Coordinación Nacional de Museos y Exposiciones del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), cuando optaron por vincular dos órdenes disciplinares para estructurar su propuesta: el constructivismo¹ y la teoría de la comunicación:

El núcleo de la cuestión está determinado por las necesidades sociales del individuo, traducidas en *habilidades para comunicarse*,² tales como contar con elementos para entender al otro y a los otros, enfrentar problemas y resolverlos individualmente y en equipo; desempeñarse en un ambiente democrático y valorarse a sí mismo...³

Así, la mencionada entidad modificó su nombre por el de Subdirección de Comunicación Educativa:

Los cambios conceptuales se justificaron dada la intención de contribuir al fortalecimiento de la identidad cultural y la memoria histórica de la sociedad a través de una comunicación-educación integral del museo, que atiende de manera diversificada a los públicos visitantes, y además propicie el acercamiento con la comunidad.⁴

No fue un logro menor, sobre todo si se toma en cuenta que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) impuso entre sus agremiados el modelo de educación para el desarrollo de competencias, el cual privilegiaba la enseñanza de las matemáticas, comprensión lectora, inglés y computación. Esta decisión permeó incluso a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés),⁵ tuvo como consecuencia el abandono de las humanidades⁶ y la clara adjudicación de funciones técnicas para los países menos desarrollados, mientras que la investigación científica y tecnológica se destinó a países altamente industrializados.

En 2015, el INAH, el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL) y otras dependencias fueron adscritas a la recién creada Secretaría de Cultura, lo cual obligó al personal a examinar la función educativa de los recintos desde otro lugar y cuestionarse: ¿Debemos renunciar a educar en los museos? ¿Cómo asumir la educación en el futuro? ¿Transformarla? ¿En qué dirección y con qué criterios?

REPENSAR LA EDUCACIÓN

Como punto de partida se debe destacar que las corrientes pedagógicas surgidas en el siglo XXI se acercaron más a la educación informal que a la escolarizada. Es decir, proponen superar los muros de las aulas porque ya no consideran al conocimiento como un valor intrínseco si permanece desligado de la práctica. Otra diferencia importante se relaciona con que se asigna al docente un papel muy dinámico, como responsable de crear ambientes de análisis y reflexión y no como autoridad única que detenta el saber.

Para que se traduzca en una práctica educativa en los museos, se requiere delinear ciertos principios axiomáticos y estructurantes. Uno de ellos consiste en la afirmación de que educar es un acto político. Cada sociedad, cada comunidad, poseen una idea del quehacer educativo, de acuerdo con su tiempo y su contexto. Dichas concepciones contienen las directrices que deben normar la actuación de los individuos, las colectividades y hasta las entidades. Y en cada modelo reside el germen del futuro, ahí se plasman los fines que persigue cada sociedad y cada generación para el porvenir.

En este sentido, George Hein (2003) afirma que el concepto de museo como institución educativa responde a una aspiración republicana. De ahí se sigue lógicamente una relación de correspondencia entre la naturaleza de la educación y la búsqueda de una sociedad más justa y democrática, como uno de sus más nobles fines.

Cada vez más gana terreno la opción de dotar a las y los estudiantes de herramientas para asumir la responsabilidad de sus decisiones y propiciar una interacción reflexiva, analítica y colaborativa, que ubique al alumnado en el centro y



Los museos tienen la capacidad de revelar la diversidad, lo cual permite a los visitantes ubicar su lugar en el mundo ante otros horizontes históricos, geográficos, simbólicos, artísticos y culturales y tomar conciencia de sus propios referentes culturales. **Fotografía** © MNH/Actos.



Los recintos son depositarios de la experiencia humana acumulada, además de una fuente inagotable de aprendizaje. **Fotografía** © MNH/Difusión.

conceda mayor valor a la capacidad de diferir los aprendizajes a otros campos de experiencia, entre otras características.⁷

Además de las pautas citadas, cuyos propósitos compartimos, los recintos museísticos contienen un potencial formativo invaluable por varias razones. Una, por el reconocimiento de que el aprendizaje basado en los objetos y su contexto es más poderoso que el aprendizaje centrado en el lenguaje.⁸ No es lo mismo ver la imagen de una vasija en un libro a contemplarla en un museo. Y si esa vasija es parte de una ofrenda y se encontró en una tumba al pie de un basamento piramidal, se potencia la comprensión del objeto en sí y, por supuesto, de su función en un ámbito cada vez más amplio: la ciudad, la región o el mundo antiguo, lo cual expande el marco de referencia de un tema.

La segunda razón se funda en la importancia de relevar la diversidad, lo que permite a los visitantes ubicar su lugar en el mundo ante otros horizontes históricos, geográficos, simbólicos, artísticos y culturales y tomar conciencia de sus propios referentes culturales.

La tercera razón consiste en que los museos son depositarios de la experiencia humana acumulada y, consecuentemente, una fuente inagotable de aprendizaje. Velasco (2000) siguiendo a John Dewey afirma:

Cada individuo se enriquece mediante la puesta en común de la experiencia humana del pasado. La reconstrucción social de las experiencias previas ilumina las actuales de tal manera que literalmente la revisión *–re visión–* de las experiencias pasadas y presentes posibilita su extrapolación al futuro; y justo por eso el proceso de reconstrucción puede ser también un proceso de renovación.⁹

Pensar juntos, reconstruir el pasado desde el presente y proyectar el futuro es una misión revitalizadora para nues-

tros recintos y un ejercicio que exige poner en juego tanto sus dispositivos y estrategias, como las habilidades de los públicos para establecer conexiones entre los tres tiempos y abrir un espacio para concebirse como personas con capacidad para deliberar y actuar.

Por otra parte, aunque no es precisamente nueva, la aspiración a desarrollar el pensamiento crítico¹⁰ también es parte de los propósitos de las corrientes pedagógicas más recientes. Para las y los educadores de museos implica abandonar o, por lo menos, poner en tela de juicio los relatos oficiales o las versiones únicas a través del diálogo, entendiéndolo como detonador del razonamiento y como principio colaborativo entre visitantes y recinto.

Un escenario así exige la generación de un ambiente de trabajo seguro, una atmósfera para nutrirnos y pensar mejor y renunciar a la imposición de un punto de vista. Pero no es suficiente. Ya desde los años noventa, Ann M. Sharp (1996) llamó la atención acerca de la importancia que tiene el sentido como un imperativo educacional. Sostiene que éste es la primera y más relevante víctima de la escolarización. Y, por extensión, también es nuestra víctima en los museos. Sharp afirma:

[...] podemos decir que encontrar sentido en algo [...] significa colocar ese algo dentro de un marco que está conectado con alguna otra cosa en nuestra propia experiencia, algo que ya tiene sentido para nosotros. Este proceso de establecer conexiones tiene lugar, por ejemplo, cuando buscamos definir una palabra nueva en términos de otras palabras que ya nos resultan familiares.¹¹

La construcción de sentido en el recinto es todo un desafío. Particularmente en estos tiempos en los que los teléfonos celulares acaparan la atención de un sector muy importante



Se debe ser sensibles con las inquietudes de los visitantes y procurar la comparación, el contraste, la evaluación de situaciones distintas con las propias. La reflexión compartida hará la diferencia para una visita con sentido y nuevos significados. **Fotografía** © MNH/Actos.

de los públicos reales y potenciales. Básicamente, se trata de responder a la pregunta: ¿todo esto que está en el museo tiene relación conmigo?

Las claves están ahí si nos proponemos articular las experiencias de las que da cuenta el museo y las de los públicos. Podemos asombrar a nuestros visitantes y ser sensibles a sus inquietudes, al tiempo que hacemos posible la comparación, el contraste, la evaluación de situaciones distintas con las propias. La reflexión compartida hará la diferencia para una visita con sentido y nuevos significados.

PATRIMONIO CULTURAL: UNA NOCIÓN COMPLEJA

Este apartado puede iniciar citando al patrimonio cultural como la materia de trabajo del INAH por definición, y a sus museos por extensión.

Pero mirando más de cerca, el patrimonio —como concepto central de nuestros quehaceres y preocupaciones— se ha transformado debido a varios factores, pues desde su concepción, manejo, adscripción, valoración y comercialización, históricamente se han implicado distintos actores sociales.

Aunque este artículo pretende ceñirse al trabajo educativo acerca del patrimonio, especialmente desde los museos del INAH, no está de más una somera revisión de las ideas a su alrededor. En principio se debe distinguir entre los conceptos de cultura y patrimonio. Este último forma parte de la cultura, pero ostenta un lugar especial y supone un proceso complejo de selección y adjudicación de valor que se ha atribuido a las instituciones, a los especialistas y, eventualmente, a las comunidades o a las personas creadoras. En efecto, lo que se ha dado en llamar “patrimonialización” está en el centro de una discusión sobre la cual todavía no se ha dicho la última palabra.¹²

Esta historia empezó en Europa. Al término de la Segunda Guerra Mundial, ante la destrucción de edificios y museos de reconocido valor, se vio la necesidad de proteger legal y



La educación patrimonial se constituye por la manera como se articulen los conceptos y enfoques acerca de la educación, los patrimonios y los museos. **Fotografía** © MNH/Actos.

físicamente a los inmuebles y las colecciones a través de organismos, acuerdos y eventos internacionales sobre el supuesto de que el patrimonio cultural representa un derecho a heredar de nuestros predecesores y es nuestra obligación conservar para las generaciones futuras.¹³

Paulatinamente, la idea de patrimonio cultural se transformó, enriqueciéndose y también problematizándose. Durante la convención de 1972, la UNESCO institucionalizó el patrimonio cultural de la humanidad y estableció dos categorías: patrimonio cultural y patrimonio natural. Diez años después, una nueva Convención vinculó en la noción de patrimonio las obras materiales e inmateriales de los pueblos, incluyendo el arte, la lengua, los ritos, las creencias, los lugares y monumentos, archivos y bibliotecas, entre otros elementos, y extendió ese principio a otros órdenes, como la dimensión simbólica y la riqueza documental, así como a conceptos híbridos, como el de paisajes culturales.¹⁴

Pero tanto la conceptualización como la protección del patrimonio inmaterial son más complejas, pues se trata de patrimonios diversos que despliegan múltiples variantes, se expanden, se recrean y se renuevan por distintos creadores, porque son tan dinámicos como la cultura misma. Una danza puede modificarse de un ciclo a otro en detalles como el atuendo, la música que la acompaña puede experimentar alguna variación o la coreografía. Mas, probablemente, se conserve la costumbre de bailar por promesa o de ataviarse con prendas dadas por un familiar en especial.

Una de las dificultades para proteger el patrimonio inmaterial se origina en el proceso de globalización, el cual tiende a homogeneizar las manifestaciones culturales o a convertirlas en espectáculo. De ahí que la comercialización con fines lucrativos también es un obstáculo para preservar dicho legado, lo devalúa en términos culturales en la medida en que se reproduce fuera del contexto que le da sentido y significación.



El diálogo respetuoso y productivo acerca de los quehaceres de los museos, así como de la responsabilidad de quienes trabajan en ellos, redundará en beneficio de las comunidades a las cuales se aspira servir. **Fotografía** © MNH/Actos.

Una parte del patrimonio inmaterial está presente en comunidades herederas de los pueblos originarios, regidas por prácticas no reconocidas en la legislación vigente por tratarse de derechos colectivos. Las creaciones son de las comunidades sobre la base de conocimientos producidos socialmente, en ciertas condiciones y acumuladas durante mucho tiempo. En suma, y según las y los especialistas,¹⁵ es importante preservar el producto, el proceso, así como las circunstancias que hicieron posible la elaboración colectiva. Nada fácil, evidentemente.

No podemos cerrar este apartado sin referirnos al patrimonio biocultural, concepto que se ha construido durante las últimas tres décadas y contiene raíces muy profundas. De acuerdo con la Red Temática de Etnoecología y Patrimonio Biocultural:

Los estudios realizados por biólogos de la conservación, por lingüistas y antropólogos de las culturas contemporáneas, así como por etnobiólogos y etnoecólogos, durante las últimas tres décadas, han evolucionado convergentemente hacia una conclusión común: la biodiversidad del mundo sólo será preserva-

da efectivamente si se conserva la diversidad de las culturas, y viceversa.¹⁶

La propia Red argumenta que México es un país megadiverso con 10 por ciento de toda la diversidad biológica del orbe; rico en diversidad cultural, con 68 agrupaciones lingüísticas; cuenta con más de 100 especies de plantas domesticadas, casi todas alimenticias, además de al menos cuatro mil especies curativas. La combinación de diversidad biológica, lingüística y agrodiversidad colocan a nuestro país en el segundo lugar mundial en riqueza biocultural.

Si bien esta riqueza es posible, reiteramos, en la medida en que el manejo de los recursos naturales es resultado de la experimentación, de la creación de conocimientos y de un sistema de creencias acerca de las formas correctas y adecuadas de tratar y estar en el mundo, apenas se han establecido aproximaciones hacia los componentes de esta diversidad con un valor patrimonial. Para Aída Castilleja (2017) la discusión debe orientarse hacia *la relación* entre diversidad cultural y diversidad biológica, “que puede darse en los sistemas agroforestales, de paisajes, de

concepciones del mundo, [en la] manera en que se asume y se constituye...”¹⁷

Guillermo Bonfil Batalla, precursor de esta noción, inauguró el Museo Nacional de Culturas Populares con una exposición sobre el maíz, uno de los ejemplos más claros de patrimonio biocultural. Aunque en ese entonces no recibía esa denominación, Bonfil Batalla ya señalaba la relación que permitió la domesticación del maíz, pues fue el resultado de la acción humana sobre un elemento natural, y viceversa. De acuerdo con Maya Lorena Pérez Ruiz (1999), Bonfil Batalla afirmaba:

El maíz se concibe como un organizador del espacio físico, así como de la vida social de los pueblos mesoamericanos. De ahí que sean parte de la cultura del maíz tanto la organización social, las luchas por la tierra, la pelea ante las transnacionales, como los movimientos de defensa contra factores que obstaculizan la producción de maíz realizada por campesinos.¹⁸

¿CÓMO CONCEBIMOS A LOS MUSEOS?

Hasta aquí intentamos delinear los propósitos de la educación de acuerdo con las acepciones contemporáneas y de los contenidos, es decir, del patrimonio en sus distintas variantes. Dicho de otra manera, hemos hablado de los fines y de los medios, pero la idea de museo ha tenido un recorrido largo y es motivo de discusión y reflexión. Sin la pretensión de profundizar, es posible hacer un rápido recorrido acerca de cómo dichos recintos han sido entendidos.

En 1946 se creó el Consejo Internacional de Museos (ICOM, por sus siglas en inglés), asociado a la UNESCO. En su primera Constitución la palabra museo incluyó todas las colecciones abiertas al público, de material artístico, técnico, científico, histórico o arqueológico, abarcando jardines zoológicos y botánicos. Años después incorporó espacios que exhibieran especímenes vivos. Es interesante destacar que hasta ese momento la vocación de los recintos estaba orientada por las características de sus colecciones.

En 1971 la idea de museo experimentó una profunda transformación, cuando Hugues de Varine-Bohan acuñó el término *ecomuseo*, señaló que si bien un recinto tradicional está constituido por un edificio, una colección y un público, cabía la posibilidad de ampliarlo a un territorio, un patrimonio y una comunidad participativa.¹⁹

Como resultado de una mesa con gente de museos latinoamericanos en Santiago de Chile, el centro de gravedad de los recintos se desplazó paulatinamente hacia el fortalecimiento de la función social de éstos hacia la construcción de una ruta propia, determinada por las necesidades de la región y, de cierta manera, diferenciándose de la tradición museológica de los países más poderosos de Europa y de América del Norte.²⁰

En 2019, en la Conferencia Internacional de Kyoto, organizada por el ICOM, se puso a consideración de los asistentes la siguiente definición, la cual despliega a todas luces una toma de conciencia acerca de la función social de los museos:

Son espacios democratizadores, inclusivos y polifónicos para el diálogo crítico sobre los pasados y los futuros. Reconociendo y abordando los conflictos y desafíos del presente, custodian artefactos y especímenes para la sociedad, salvaguardan memorias diversas para las generaciones futuras, y garantizan la igualdad de derechos y la igualdad de acceso al patrimonio para todos los pueblos.

Los museos no tienen ánimo de lucro. Son participativos y transparentes, y trabajan en colaboración activa con y para diversas comunidades a fin de coleccionar, preservar, investigar, interpretar, exponer, y ampliar las comprensiones del mundo, con el propósito de contribuir a la dignidad humana y a la justicia social, a la igualdad mundial y al bienestar planetario.²¹

Durante tres años se discutió esta definición en todos los países vinculados al ICOM. En un complejo, pero transparente proceso de construcción de consensos idealmente la Conferencia de Praga, correspondiente a 2022, llegará a un concepto nuevo de museo.

ENTRECruzAMIENTOS: HACIA UNA EDUCACIÓN PATRIMONIAL

El concepto fue presentado en España, en una tesis doctoral²² como procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito patrimonial, tomó como base los vínculos entre las personas y su contexto cultural, más allá de reafirmar el valor del bien. Además, el autor señaló que los enfoques educativos podrían variar en función del concepto de patrimonio que se tenga.

Nuestra propuesta consiste en que la educación patrimonial se constituye por la manera como se articulen los conceptos y enfoques acerca de la educación, los patrimonios y los museos. Es una noción compleja, apenas en construcción y nos parece importante agregar que, en todo caso, el criterio de validez de dicha edificación reside en la experiencia, así como en los fines que se persigan.

Para abrir discusión, presentamos un planteamiento que integra las nociones y propósitos ideales que se han expresado en el presente escrito:

Un proceso permanente y sistemático de trabajo educacional centrado en el patrimonio cultural como fuente primaria de conocimiento y enriquecimiento individual y colectivo. A partir de la experiencia y el contacto directo con las evidencias y manifestaciones de la cultura, en todos sus múltiples aspectos, sentidos y significados, el trabajo de la educación patrimonial busca llevar a niños y adultos a un proceso activo de conocimiento, apropiación y valoración de su herencia cultural, capacitándolos

para un mejor usufructo de los bienes, y propiciando la generación y la producción de nuevos conocimientos, un proceso continuo de creación cultural.²³

El diálogo respetuoso y productivo acerca de nuestros quehaceres, así como de la responsabilidad de quienes trabajamos en los museos, redundará en beneficio de las comunidades a las cuales aspiramos servir. **GM**

*Investigadora del Centro Comunitario Culhuacán, INAH.

NOTAS

¹ En versión de A. García Martilla, se proponen establecer un proceso de acción-reflexión-acción en el que el sujeto aprenda a aprender con una conciencia crítica. Citado en Ma. Engracia Vallejo, Diego Martín y Patricia Torres (2002), "Comunicación educativa: analizar para transformar", *Educación y museos*, México, INAH, p. 18.

² El subrayado es mío.

³ Ma. Engracia Vallejo *et al.*, 2002, p. 18.

⁴ *Ibidem*, p. 23.

⁵ *La educación encierra un tesoro*, Informe elaborado por una Comisión Internacional y publicado en 1996 por la UNESCO, respalda plenamente la educación para el desarrollo de competencias.

⁶ Martha C. Nussbaum (2012, pp. 19–31), señala una crisis silenciosa que pasa prácticamente inadvertida, muy peligrosa para el futuro de la democracia en el mundo, la cual consiste en la eliminación de todo lo que no tenga una utilidad para competir en el mercado global; esto es, las artes, las humanidades y el pensamiento crítico.

⁷ Para una visión panorámica de las pedagogías del siglo XXI, ver Jaume Carbonell S., 2015, pp. 13-19. A lo largo del texto agrupa ciertas corrientes y ubica sus antecedentes teóricos, como sus propuestas.

⁸ George Hein, 2003.

⁹ Mónica Velasco, 2000.

¹⁰ Durante los últimos veinte años del siglo XX hubo todo un movimiento dedicado a explorar el pensamiento crítico, particularmente en el ámbito de la filosofía. Para un resumen sobre este movimiento, ver Lipman, 1998.

¹¹ Ann M. Sharp, 1996, p. 106.

¹² Amparo Sevilla, 2017.

¹³ Maya Lorena Pérez Ruiz, 2012, pp. 82-84.

¹⁴ Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de Expresiones Culturales. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919s.pdf>.

¹⁵ En Francisco López B., 2017.

¹⁶ http://etnoecologia.uv.mx/Red_quees.html#patrimoniospacer.

¹⁷ A. Castilleja, *op cit*.

¹⁸ Maya Lorena Pérez Ruiz, 1999, p. 112.

¹⁹ En *Museum*, núm. 148, 1985.

²⁰ Felipe Lacouture, fundador de *Gaceta de Museos*, insiste en que la revista se convierta en instrumento para la traza de una ruta propia para los museos latinoamericanos. Al respecto, ver editoriales de los números 16, 17 y 19-20.

²¹ <http://www.iber museos.org/recursos/noticias/el-icom-anuncia-la-definicion-alternativa-del-museo-que-se-sometera-a-votacion/>.

²² Fontal Merillas, citado en García-Valecillo, 2021.

²³ Parreiras Horta y Grunberg, citadas en García-Valecillo, *op. cit*.

BIBLIOGRAFÍA

Carbonell Sebarroja, Jaume, *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*, Barcelona, Octaedro Ediciones, 2016.

Delors, Jaques (Compilador), "La educación encierra un tesoro", *Informe de la Comisión Internacional para el siglo XXI*, París, Ediciones UNESCO, 1996.

Gándara, Manuel, "La educación patrimonial: los retos del patrimonio cultural", en León M., María Graciela y Jonatan Moncayo R. (Coordinadores), *Imágenes de un mismo mundo. La educación patrimonial en Iberoamérica*, Puebla, 2021.

García Valecillo, Zaida, "Educación patrimonial en América Latina: una aproximación a la producción investigativa (2005-2020)", en León M., María Graciela y Jonatan Moncayo R. (Coordinadores) *Imágenes de un mismo mundo. La educación patrimonial en Iberoamérica*, Puebla, 2021.

Hein, George, "John Dewey y los museos", conferencia magistral dictada en el Congreso Internacional de Educación en Museos, ICOM-CECA, Oaxaca, 2003.

Lipman, M., Ann M. Sharp y F. S. Oscanyan, *La filosofía en el aula*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1992.

Lipman, Matthew, *Pensamiento complejo y educación*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1998.

Martínez Rizo, Felipe, "Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001", en *Revista Iberoamericana de Educación*, 2008. Recuperado el 17 de septiembre de 2021: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie27a02.htm>.

Nussbaum, Martha C., *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Barcelona, Katz Editores, 2012.

Pérez Ruiz, Maya Lorena, *El sentido de las cosas. La cultura popular en los museos contemporáneos*, México, INAH, 1999.

Pérez Ruiz, Maya Lorena, "Patrimonio, diversidad cultural y políticas públicas", en *Diario de Campo*, nueva época, núm. 7, México, INAH, 2012.

Sevilla, Amparo, "Los derechos culturales en el marco de los actuales procesos de patrimonialización de la UNESCO", en *Diario de Campo*, cuarta época, núm. 1, enero-abril, México, INAH, 2017.

Sharp, Ann M. y Laurence J. Splitter, *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*, Buenos Aires, Ediciones Manantial, 1996.

Velasco Aceves-Vidrio, Mónica, "Filosofía para niños: una alternativa de resignificación de la experiencia", tesis de doctorado, Facultad de Filosofía, Universidad Iberoamericana, 2000.

Coordinación Nacional de Conservación del Patrimonio Cultural

Educación para la conservación

María Bertha Peña Tenorio*

En la actualidad no se cuestiona que la educación es una herramienta fundamental para la conservación y protección del patrimonio cultural, además de involucrar a diferentes actores para su aplicación. Pero no siempre se ha visto de esta manera.

Desde principios de los años noventa, la Coordinación Nacional de Conservación del Patrimonio Cultural (CNCPC) inició un programa de conservación del patrimonio basado en el reconocimiento de los valores y la relación que como individuos tenemos con el patrimonio cultural, a través de cursos, talleres, asesorías, folletos y manuales se propiciaba

la conservación y protección de los bienes culturales. Estos recursos didácticos se diseñaron y orientaron para los encargados de museos comunitarios y templos católicos; personal de museos de otras instituciones; niños de diferentes edades, y sectores en situación de vulnerabilidad. La atención se dio en centros escolarizados, en lugares comunitarios o en las instalaciones de la CNCPC.

CONSERVACIÓN DEL PATRIMONIO EN LOS 90

En 1994, el área de restauración del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) pasó de ser una Dirección de Restauración a Coordinación Nacional, con ello obtuvo el



Páginas interiores del *Manual de Conservación para Museos Comunitarios*.

reconocimiento como una parte sustantiva y de mayor responsabilidad en el INAH. Este cambio administrativo implicó la revisión de la organización nacional del área y de la política institucional de restauración, para lo cual se consideraron factores como el patrimonio cultural que requería atención; los restauradores de base con que contaba el instituto; los programas de restauración existentes y la política de atención de obra, entre otros.

En el ámbito del patrimonio cultural, la Ley Federal sobre Monumentos y Zonas Arqueológicas, Artísticas e Históricas, en el capítulo V de la competencia, establece que el INAH protege y atiende el patrimonio cultural de las épocas prehispánica e histórica, incluye el siglo XIX. Si se toma en cuenta que en cada museo existen una o más colecciones de objetos, poseen una considerable cantidad de bienes culturales relacionados a sitios y zonas arqueológicas abiertas al público, o están en excavación e investigación, además de los bienes culturales localizados en monumentos históricos, ante el universo del patrimonio cultural que se debe atender, las tareas de conservación-restauración implican un trabajo titánico.

En cuanto a la plantilla de restauradores de base del INAH se contaba con 150 especialistas que se ubicaban en los talleres de la Coordinación Nacional, en algunos museos y centros INAH de los estados, otros estaban asignados a proyectos arqueológicos. Con este reducido grupo de restauradores se debía atender el patrimonio paleontológico, prehispánico e histórico de México.

Respecto de los programas, proyectos y trabajos de conservación-restauración que se realizaban en los talleres de la Coordinación y de los Museos y Centros INAH, en su mayoría atendían emergencias y muy pocos proyectos respondían a una programación establecida.

En relación con la atención a bienes culturales ubicados en comunidades, la conservación del patrimonio cultural tenía nulo contacto con la realidad social. La toma de decisiones para elegir la restauración de una obra ubicada en comunidades obedecía a razones académicas o políticas más que a una necesidad o interés de la comunidad a la cual pertenecía. Esto generaba que luego de la restauración de la obra, volvía a presentar problemas de conservación debido a la desvinculación entre la población y su patrimonio cultural.

NUEVOS LINEAMIENTOS Y ESTRATEGIAS

La situación en la que nos encontrábamos respecto a la restauración del patrimonio cultural obligó a replantear cómo se trabajaba, así como la política de conservación-restauración que se aplicaba. Por ello, se presentaron algunos lineamientos de trabajo con el propósito de atender la conservación del patrimonio de mejor manera. Destacan los siguientes:

- Reforzar la programación de proyectos de conservación-restauración.
- Disminuir las intervenciones de emergencia por medio de la prevención.
- Priorizar programas de conservación preventiva.
- Difusión permanente del trabajo que se realizaba.

Asimismo, se plantearon nuevas estrategias de trabajo para atender la conservación del patrimonio:

- Buscar el reconocimiento de la relación entre el patrimonio cultural y la sociedad.
- Propiciar la vinculación y participación de diferentes grupos sociales en la conservación de su patrimonio cultural.

En 1994, con la finalidad de atender estos nuevos planteamientos de la conservación del patrimonio cultural, se propuso que en la estructura de la CNRPC se creara una dirección que se enfocara a la problemática de la conservación y la sociedad. En 1995 se reconoce y establece formalmente la Dirección de Investigación y Formación Académica dentro de la estructura de la CNRPC.

Una línea fundamental de esta dirección era establecer una política educativa que retomara los valores que como individuos y miembros de una sociedad le damos al quehacer, a nuestra cultura y a nuestro patrimonio cultural y natural.

Se estructuró el área de capacitación en conservación preventiva para trabajadores del INAH y personal encargado de bienes culturales en las comunidades, además se propició la integración de empleados de otras áreas del instituto en la conservación preventiva y, en los espacios donde se estuviera trabajando, a personas de la comunidad. Para estas tareas se integraban de manera eventual restauradores de la CNRPC, o aquellos que en sus proyectos incorporaban actividades de capacitación en conservación o labores de difusión entre las personas de la comunidad en los cuales trabajaban.

Conforme se fueron aplicando los cursos y talleres en conservación preventiva, las preguntas y dudas expresadas por los participantes nos hicieron ver la necesidad de conocer a fondo los procesos de deterioro y más alternativas de prevención. Por ello, en la especialidad de restauración se planteó como una prioridad impulsar investigaciones relacionadas a la conservación y prevención de daños del patrimonio cultural.

EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS

En 1996, la encargada del Programa de Apoyo a Museos Comunitarios, la antropóloga Ana Graciela Bedolla Giles, nos invitó a participar en la Reunión Nacional de Museos Comunitarios, organizada por la Unión de Museos Comunitarios y apoyada por el Programa, la cual se llevó a cabo en Nombre



Dinámica grupal en la reunión regional de museos comunitarios, Cuencamá, Durango, 1997.

de Dios, Durango, para impartir un taller de conservación durante el encuentro.

Nos enfrentamos a varios retos para resolver el diseño del curso-taller de conservación preventiva para un grupo social, señalo los siguientes:

1. Características del grupo. El grupo que se atendería, todos responsables de museos comunitarios, tenía diferentes niveles de escolaridad, la edad oscilaba entre los veinte y los setenta años, y las experiencias ocupacionales eran muy variadas.
2. El tiempo de impartición. Se contaba sólo con doce horas distribuidas en los tres días del encuentro.
3. Temas de conservación. La variedad de bienes culturales que se exhiben en los museos comunitarios y los materiales con que están hechos, así como las variantes climáticas a los que están expuestos, implicaba abordar una temática compleja (como resumir en unas horas lo que se enseña en cinco años de la carrera de restauración).

EL DISEÑO DEL CURSO

Los restauradores participantes contábamos con experiencia en el diseño curricular en materia de restauración y conocíamos las dificultades de la elaboración e impartición de cursos sobre el tema a escala profesional. Asimismo, algunos habíamos realizado pláticas y talleres dirigidos a personal de museos del INAH, como custodios de recintos y zonas

arqueológicas, museógrafos y almacenistas de bienes culturales. Sin embargo, el diseño de cursos o talleres dirigidos a grupos comunitarios con una conformación heterogénea implicaba un nuevo reto.

Se proyectó el primer Curso de Conservación Preventiva dirigido a representantes de museos comunitarios, constituido por dos secciones básicas: una dinámica de reflexión sobre lo que es el patrimonio cultural y una segunda parte en la cual se explican las causas del deterioro y las acciones a tomar para evitar daños. Posteriormente, en los lugares donde contábamos con más tiempo se incorporaron prácticas que atendían el tema que se abordaba en ese momento.

DINÁMICA DE REFLEXIÓN

El curso iniciaba con una dinámica de reflexión sobre por qué y para qué se conserva, y la importancia y pertinencia de la participación colectiva en la protección del patrimonio cultural.

Basados en los lineamientos de una educación humanista para la integración del individuo a su realidad nacional, planteados por Paulo Freire en *La educación como práctica de la libertad* (1979, p.14), realizamos dinámicas de participación en las cuales procuramos dar voz a todos los participantes con la finalidad de que en el grupo se reconociera el patrimonio cultural común y sus valores.

Es importante destacar que los valores que los participantes reconocieron en los bienes culturales reflejaban la



Manuales de conservación elaborados para la Reunión Nacional de Museos Comunitarios realizada en Nombre de Dios, Durango, en 1996.

relación y proximidad que tenían con éstos, así como la función de los mismos. En ese sentido destacan el espiritual, el religioso, el simbólico, el histórico, el estético, el antropológico y el sentimental. Además del económico, material, técnico y cronológico.

Esta dinámica es fundamental porque permite reconocer la vinculación que existe entre los bienes culturales y las personas de la comunidad a la cual pertenecen. Dicho de otra manera, reconocer que los bienes culturales pertenecen a una comunidad y la responsabilidad de su permanencia compete a todos.

CONSERVACIÓN PREVENTIVA

En la introducción a dicho tema se define lo que es conservación preventiva, en ésta participamos todos, y la diferencia con las medidas de conservación-restauración de un bien cultural, que corresponden al campo de los especialistas.

Un primer paso para la conservación es conocer los materiales con los que se elaboró el bien cultural. En la exposición se explica que hay dos tipos de bienes: orgánicos (proviene de seres con vida, plantas o animales) e inorgánicos (tierras, minerales o metales). Esta información es muy importante porque los materiales de uno u otro tipo reaccionan



Programas y carteles de reuniones regionales de museos comunitarios, 1997.

de manera diferente ante factores ambientales como la luz, la humedad y la temperatura, entre otros.

Además, se expone cómo afecta cada uno de los factores, ya sea de manera individual o combinados, a los materiales orgánicos e inorgánicos. Conocer estos datos permite decidir sobre las medidas de conservación preventiva que se pueden aplicar para cada caso. En este punto, se tomaban en cuenta las experiencias de los participantes en relación con las medidas que ellos conocían para mantener en buen estado de conservación su patrimonio cultural.

PRÁCTICAS DE CONSERVACIÓN PREVENTIVA

En la medida de lo posible, se implementaron algunas prácticas de conservación preventiva, como la limpieza de objetos, la forma adecuada de cargar y trasladar las piezas y cómo hacer soportes o empaques que protejan a las obras en exhibición y a las que se encuentran en resguardo en los almacenes de bienes culturales del museo.

MATERIAL DIDÁCTICO Y DE APOYO

Para el curso en Nombre de Dios, Durango, se elaboraron dos manuales de conservación para los materiales más comunes en museos. En ellos se hacen recomendaciones específicas para



Foto de grupo, II Reunión de Museos Comunitarios de la Zona Norte, Santa Eulalia, Chihuahua, 16 al 18 de octubre de 1997.

diferentes tipos de materiales, como textiles, madera y piedra, entre otros. Se procuró abordar los temas con un lenguaje claro y sin tecnicismos, y apoyarse con dibujos que mostraran de manera gráfica lo planteado en el texto.

Durante 1997 se dio continuidad a la relación con el Programa de Apoyo a Museos Comunitarios y se impartieron cursos de conservación preventiva en las reuniones interestatales de museos comunitarios, se atendió a más de ochenta representantes de museos comunitarios.

Las reuniones de museos comunitarios se organizaban con la participación de las personas de la comunidad sede del encuentro y se incorporaban actividades como música y bailes tradicionales, comida regional y exposición-venta de artesanías, con el fin de tener presentes sus manifestaciones culturales.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA LA CONSERVACIÓN

La experiencia didáctica que ganamos en los cursos impartidos entre 1996 y 1997 nos dio elementos para plantear el Programa de Educación para la Conservación. En 1998 iniciamos su aplicación.

Para la realización del Programa involucramos a restauradores de la CNRPC y dotamos de herramientas didácticas al

personal que participaría en trabajos de capacitación y difusión en las comunidades. Por ello, buscamos a antropólogos y educadores que impartieron dos cursos:

1. *Técnicas de acercamiento a la sociedad.* Este curso lo impartieron antropólogos que nos brindaron los elementos básicos del trabajo e investigación de campo en una comunidad determinada.
2. *Taller de estrategias para la enseñanza.* El curso lo dio una maestra en educación, se centró en temas que resolvían problemas didácticos a los cuales nos enfrentamos en los cursos que impartimos y nos dotó de recursos para abordar tópicos de conservación con diferentes tipos de grupos.

PRINCIPIOS DEL PROGRAMA

El Programa de Educación para la Conservación parte de la necesidad de involucrar tanto al personal adscrito a museos y zonas arqueológicas, como a personas de las comunidades, en las tareas de conservación preventiva del patrimonio cultural.

La conservación preventiva es un conjunto de acciones que permite mantener en buen estado de conservación y proteger el patrimonio cultural, requiere de la participación

de las instituciones, así como de los individuos relacionados con dicho patrimonio. Esta colaboración surge del reconocimiento de valores y la relación que como individuos tenemos con el patrimonio cultural.

El diseño de cursos y talleres en conservación preventiva, perfilados para cada grupo de actores sociales, fue el eje fundamental del Programa de Educación, es decir, la manera como los especialistas en restauración socializaban los conocimientos de los procesos de deterioro del patrimonio y las medidas para evitar daños y establecer condiciones adecuadas que garantizaran su conservación.

OBJETIVOS DEL PROGRAMA

- Promover la conservación preventiva, dando a conocer los principios y medidas básicos para el cuidado del patrimonio cultural.
- Involucrar a la sociedad civil como participante activo en la conservación del patrimonio cultural.
- Propiciar la identidad cultural y desarrollo integral de la comunidad.

ESTRATEGIAS DE TRABAJO

Para cumplir con los objetivos del programa se establecieron cuatro estrategias de trabajo:

1. Atención y acercamiento a los actores sociales.
2. Vinculación del patrimonio cultural y la sociedad.
3. Programa de capacitación y estrategias didácticas.
4. Atención social.

1. Acercamiento a los actores sociales

Con el propósito de compartir la responsabilidad del patrimonio cultural con la comunidad es necesario ganarse la confianza, promover una actitud institucional cercana a la problemática nacional y establecer vínculos que permitan instaurar compromisos claros y concretos en torno al patrimonio cultural.

En términos generales, se atendieron las solicitudes de asesoría en conservación y se canalizaron al área de talleres las peticiones de restauración de obra en comunidades. Asimismo, se estableció como política de la Coordinación informar a las personas de la comunidad qué obra se restauraba, los procesos de intervención y difundir las investigaciones y nuevos conocimientos acerca de los bienes culturales que se trabajaban. Con estas acciones se sentaban las bases para la conservación del patrimonio cultural y el INAH obtenía mayor presencia en las comunidades atendidas.

Es importante destacar la solicitud de los mayordomos del Niño Pah, imagen muy venerada en Xochimilco, para ser restaurada, suceso que marcó un cambio en los criterios de

intervención de un bien cultural, ya que se consideró la opinión de las personas de la comunidad.

2. Vinculación del patrimonio cultural y la sociedad

En su origen, el patrimonio cultural necesariamente está vinculado con los individuos del grupo social en el cual se manifiesta o es creado. Sin embargo, en ocasiones, con el paso del tiempo, con la ausencia de los elementos que mantenían vigente alguna tradición, artesanía o manifestación cultural, cuando se esfuma la memoria histórica, cuando se desvanecen los vínculos entre el patrimonio y la sociedad, todo ello lleva a la pérdida de la herencia cultural.

Convencidos de que el ser humano es el creador y protector de su riqueza cultural, nos dimos a la tarea de propiciar espacios de reflexión sobre la cultura y el patrimonio como parte de la vida comunitaria, y como un elemento indispensable para impulsar la transformación de la comunidad de manera integral. Ese conjunto de ideas estaba siempre presente en el diseño de los cursos de conservación preventiva, lo cual permitía que los concurrentes se reconocieran como actores principales en la subsistencia de sus tradiciones y conservación de su herencia cultural.

3. Programa de capacitación

En los cursos y talleres se integró un módulo que tenía la finalidad de propiciar la reflexión de la responsabilidad social en la conservación del patrimonio cultural. Y como objetivo central de enseñanza proporcionar los elementos técnicos, administrativos y legales para que cada actor social asuma el compromiso que le corresponde y comparta el proceso social en torno al patrimonio cultural.

Como estrategias didácticas para la realización del programa se organizaron cursos, talleres y asesorías; pláticas sobre patrimonio cultural en escuelas; actividades y visitas a centro culturales, museos y zonas arqueológicas, y se elaboraron folletos, manuales y materiales de apoyo para los cursos y talleres.

4. Atención social

Las actividades didácticas del programa se enfocaron a diferentes actores sociales y grupos comunitarios, el diseño didáctico y elaboración de materiales se adaptó a las necesidades planteadas por cada uno de ellos. Los grupos atendidos fueron los que a continuación se describen:

- Comunidades en torno a su patrimonio. Los organizadores de algunos Foros Académicos que trabajan estrechamente vinculados con grupos de localidades específicas, como las reuniones del “Camino Real de Tierra Adentro”, en la que además de los temas históricos y arquitectónicos, se realizaban talleres centrados en la conservación



Atención a imágenes en culto a solicitud de los mayordomos. En la imagen entrega del Niño Pah, una vez restaurado, a los mayordomos de Xochimilco. Julio de 1997.

de la arquitectura de tierra y cursos sobre patrimonio dirigido a jóvenes de la localidad. En este caso, se elaboraron materiales didácticos que denominamos “Cuadernos del alumno en cursos/taller impartidos en Chalchihuites, Zacatecas, 4 al 6 de diciembre de 2002”.

- Personal de otras instituciones culturales y universitarias. Se diseñaron cursos dirigidos a personal de museos de otras instituciones culturales ajenas al INAH, y para alumnos, principalmente de arquitectura, de algunas universidades en los estados. Al respecto, me refiero al “Curso de conservación preventiva dirigido a personal de museos del sector cultural del Estado de Chiapas”, impartido en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, en 1998.
- Representantes de la sociedad civil y organismos coadyuvantes del INAH, como encargados de museos comunitarios, recintos religiosos y mayordomos. A los representantes de comunidades se les atendió de diversas maneras, con asesorías, cursos y talleres, así como la intervención en conservación y restauración para imágenes religiosas en culto.
- Grupos vulnerables: niños en situación de calle, con VIH-SIDA y centros penitenciarios.
- Personal del INAH. Como ejemplo, menciono el “Curso:

Principios de conservación preventiva y seguridad del patrimonio cultural”, dirigido a personal del Museo Nacional del Virreinato, Tepetzotlán, Estado de México, el cual se llevó a cabo del 22 al 26 de julio de 2002.

Posteriormente se dieron cursos a otros sectores, como los solicitados por la Coordinación Nacional de Asuntos Jurídicos del INAH sobre acercamiento al patrimonio cultural dirigido a personal de la Procuraduría General de la República (PGR) y a trabajadores de Aduanas de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP), fueron fundamentales para la prevención del tráfico ilícito de bienes culturales.

El curso para el personal de la PGR se denominó “Principios para la identificación y protección del patrimonio cultural”, se realizó en el Museo Nacional de las Intervenciones del 14 al 16 de agosto de 2002. El primer ciclo de cursos-taller para empleados de Aduanas se diseñó como “Taller de multiplicadores para la identificación y protección del patrimonio cultural en aduanas”, se impartió en el área de aduanas del Aeropuerto Internacional Benito Juárez de la Ciudad de México entre mayo y junio de 2003, y siguió dándose en otras aduanas del país.

Otros cursos en los que hemos participado desde la Coordinación Nacional de Conservación del Patrimonio Cultural son acerca de la prevención y conservación del patrimonio cultural en situaciones de riesgo, dirigidos al personal de la misma institución, así como pláticas informativas a la población de comunidades expuestas a alguna contingencia ocasionada por la región geográfica donde se encuentran o por circunstancias climáticas que los afecta.

ALCANCES DEL PROGRAMA

Reconocemos avances en la conservación del patrimonio cultural en dos campos: en la especialidad de restauración y en la relación del INAH con la sociedad.

En el área de restauración se ha hecho labor de concientización de que la conservación preventiva requiere de la participación de la comunidad. Por esta razón, se han incrementado el número de cursos, talleres y actividades para vincular a los grupos sociales con su patrimonio cultural y en un mayor número de proyectos de restauración se contemplan actividades de difusión y capacitación con la comunidad donde se desarrollan sus proyectos.

Respecto a la relación del INAH con la sociedad, en los sitios donde se ha aplicado una política de inclusión de la comunidad, dando a conocer los trabajos que se realizan y los avances de la investigación del sitio, informando y capacitando acerca de la conservación preventiva e incluyéndolos en algunas tareas, se ha tenido una respuesta favorable, la cual repercute en un mayor acercamiento y aceptación de los pobladores hacia el INAH.

Actualmente, la Dirección de Investigación y Formación Académica cambió de nombre a Dirección de Edu-

cación Social para la Conservación del Patrimonio Cultural. Se incrementó el personal tanto administrativo como de restauración que participa en esta área, además se crearon proyectos específicos de conservación preventiva que involucran a la comunidad.

PERSPECTIVAS

Pese a los avances logrados, es necesario no perder de vista que el INAH debe tener una mayor vinculación con la sociedad. Una manera de lograrlo sería incrementar los proyectos de restauración que incluyan actividades para involucrar a la comunidad a través de labores educativas y de difusión, además de buscar una más amplia participación de grupos sociales en la conservación y protección del patrimonio cultural. **GM**

*Curadora. Coordinación Nacional de Conservación del Patrimonio Cultural.

BIBLIOGRAFÍA

Freire, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo Veintiuno Editores, 1979.

DOCUMENTOS

Dirección de Investigación y Formación Académica, *CNRPC-INAH, Informe de la Gestión 1995-2000*, México, 2000.

Peña Tenorio, María Bertha, *CNRPC-INAH, Programa: Educación para la Conservación. Informe General*, México, 1998.

Peña Tenorio, María Bertha, *CNRPC-INAH, Informe del Proyecto de Educación Social para la Conservación del periodo 2000-2006*, México, 2006.

Échale un ojo a tus monumentos

Dos acercamientos a un monumento histórico inmueble para jóvenes

Claudia Morales Vázquez*

*Largo es el camino de la enseñanza por medio de teorías,
breve y eficaz por medio de ejemplos.
Séneca*

En el verano de 2006, cuando se propuso el proyecto “Échale un ojo a tus monumentos” se estableció un objetivo y los pasos para cumplirlo. En ese entonces, difundir la importancia de los monumentos históricos inmuebles a escolares de educación básica cuya escuela estuviera cerca de uno de ellos era la meta.¹ Conforme ha transcurrido el tiempo y las experiencias, el programa se ha enfrentado a vicisitudes dentro y fuera del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), se establecieron colaboraciones, hubo acercamientos a programas similares, se experimentó, se fracasó, se estudió y se aprendió.

A catorce años hemos logrado construir, junto con muchos prestadores de servicio social y voluntarios, un producto en constante movimiento con una metodología propia. Gracias a estos ajustes, producto de retroalimentaciones y a la búsqueda de nuevas maneras de difundir y divulgar, en la actualidad nos consideran un programa de educación patrimonial especializado en el patrimonio histórico edificado de la nación.

EDUCACIÓN PATRIMONIAL

Valentina Cantón la define como “la acción educativa, consciente, organizada y sistematizada dirigida a la formación de sujetos a partir del reconocimiento y la apropiación de su sustento cultural, histórico, político y ético-espiritual” (Cantón, 2009, p. 36). Ésta tiene la función de mejorar las condiciones de vida de los sujetos mediante un progreso moral y una formación en valores.



Grupo AMEXID 2014 en Atrio de Las Américas. Fotografía © Cristian Monroy.

Asimismo, se centra en el conocimiento, la valoración, la conservación y la difusión del patrimonio cultural y su papel como generador de sentidos de identidad y pertenencia social (Cantón y Ortega, 2009, p. 44).

Actualmente se distinguen cuatro grandes tendencias en la construcción y desarrollo de la educación patrimonial:

1. La educación patrimonial centrada en el objeto o bien patrimonial.
2. La educación patrimonial en relación con los contenidos curriculares y los métodos de enseñanza de las distintas disciplinas y campos de saber.
3. La educación patrimonial y sus vínculos con campos o disciplinas orientadas a la transmisión de la cultura y los bienes culturales.
4. La educación patrimonial centrada en la formación de sujetos capaces de realizar la apropiación cultural-patrimonial y desarrollar competencias patrimoniales (Cantón, 2013, pp. 34-45).

“Échale un ojo a tus monumentos”, aunque pudiera tocar algunos aspectos de las cuatro tendencias, se enclava principalmente en la segunda, ya que incorpora métodos de enseñanza como la geografía, la historia, formación ciudadana, educación ambiental, educación artística, español, matemáticas, física, química y biología. Sea mediante proyectos a diferentes escalas en las comunidades escolares como fuera de ellas. La realización de actividades de investigación colaborativas siempre encaminadas a conocer, valo-

rar y difundir el valor histórico-estético de los monumentos históricos inmuebles, lo cual incluye la toma de conciencia de su vulnerabilidad, así como los esfuerzos para su conservación.

Esto le da un carácter interdisciplinario y transversal.

Comparto dos experiencias de las actividades diseñadas dentro del programa para ejemplificar lo expuesto.

TRAS LA PISTA DEL AYATE

La primera fue una visita al conjunto del Tepeyac solicitada por la Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AMEXCID) de la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE), mediante la Dirección General de Cooperación Técnica y Científica (DGCTC), la cual diseñó un programa de colaboración que beneficiara a las escuelas de otros países que llevaran el nombre de México, de algún prócer, población o ciudad mexicana en América Latina.

El objetivo de “Escuelas México” es contribuir al mejoramiento de dichos centros educativos a través de incentivos entre sus estudiantes y docentes para optimizar su rendimiento académico, así como estrechar lazos de amistad entre México y las naciones de la región.²

Se busca alentar el buen desempeño escolar y premiar a los alumnos que obtienen las mejores calificaciones en el último grado de educación básica y a los ganadores del concurso de pintura infantil con un viaje a México en el cual desarrollan actividades culturales y recreativas, y de esa manera acercar a los pueblos hermanos de América Latina con México.



Cacera iconográfica en El Pocito, 2014. **Fotografía** © Cristian Monroy.



Bienvenida e indicaciones, 2015. **Fotografía** © Eduardo Guadarrama.

Al aceptar la encomienda, se comenzó con una investigación en los acervos documentales de la Coordinación Nacional de Monumentos Históricos (CNMH), se llevaron a cabo visitas al lugar y se elaboró un guion, así como una cartilla con actividades lúdicas para acompañar el recorrido.³

El objetivo principal fue conocer los monumentos históricos relacionados con el ayate guadalupano desde diversas perspectivas, como son los elementos arquitectónicos, etapas constructivas, geometría, geografía e iconografía, así como incitar a la reflexión sobre bases comunes e identidad de la cultura latinoamericana.

Luego de dar la bienvenida a los grupos, se conformaron tres equipos conducidos por dos mediadores del programa³ y se recorrieron puntos del conjunto con una ambientación basada en detectives para descubrir el recorrido histórico del ayate guadalupano, para lo cual se obsequió a cada adolescente un *kit* de Detectives MHI,⁴ compuesto por una cartilla, lápiz, goma y una lupa de rectángulo áureo.

El recorrido se muestra en la tabla inferior.

Como apoyo se elaboró una cartilla que en un principio sólo eran fotocopias engargoladas del tamaño de una tarjeta

Lugar	Tema	Actividad apoyada con la cartilla
Atrio de las Américas	Antecedentes históricos y geográficos del predio.	Comparación visual y auditiva mediante una litografía de Casimiro Castro y la descripción de Manuel Rivera Cambas del conjunto del Tepeyac.
Capilla de Indios	Relación de las apariciones marianas con la arquitectura.	Construcción del inmueble y comparación de imágenes marianas de otros países.
Capilla del Pocito	Identificación de elementos arquitectónicos e iconografía mariana.	Identificación de elementos de la arquitectura barroca, completar marcos mixtilíneos y descubrimiento de iconografía mariana en jambas.
Capilla del Cerrito	Lenguaje secreto de las fachadas.	Identificación de monogramas y símbolos, así como sus significados en la fachada del inmueble.
Antigua Basílica de Guadalupe	Antecedentes históricos, etapas constructivas y explicación de la restauración del monumento.	Geometría en inmuebles basada en la detección de formas en un plano de la azotea.
Actual templo guadalupano	Datos históricos y explicación estilística.	Recorte de adhesivos para completar el mapa del conjunto arquitectónico y de la "mascota" del programa (actividades para realizar en casa).



Identificación de iconografía mariana, 2016. **Fotografía** © Nancy Soriano Trujillo.

bibliográfica, pero con el pasar de los años mejoró el contenido gracias a las retroalimentaciones, así como el diseño. A los adultos se les proporcionó una copia del escrito *Huei Tlamahvicoltica* (del Br. Luis Lasso de Vega escrito en 1629, traducido por Primo Feliciano Velázquez en 1962), con diseño propio del programa como recuerdo.

Dicha experiencia se reprodujo durante tres años consecutivos (de 2014 a 2016), tanto la secuencia didáctica como su material están disponibles para cualquier persona o institución que lo solicite.

En las retroalimentaciones⁵ se observó lo siguiente:

- Los visitantes latinoamericanos conocieron la complejidad y riqueza del conjunto del Tepeyac, no solo como santuario de un icono mexicano, sino su razón de ser, así como las manifestaciones estéticas e históricas que produjo consecuentemente.
- Se logró despertar interés por las manifestaciones similares en sus países. Se hizo de su experiencia en México eco en las expresiones culturales de sus naciones.

GOTA A GOTA, EL AGUA EN TEPOTZOTLÁN NO SE AGOTA

Durante años se ha trabajado de manera conjunta con algunos de los museos del INAH, como el Museo Nacional de Antropología y otros que son en sí mismos monumentos históricos inmuebles, como el Museo Nacional de las Culturas del Mundo, el Museo Nacional de Historia y el Museo de El Carmen.

Estas colaboraciones tienen la intención de dar a conocer nuestras herramientas metodológicas a los trabajadores de dichos museos, pero también para intercambiar experien-

cias. En este caso, se comunicó con Alicia Martínez López, gestora del patrimonio cultural y coordinadora de Comunicación Educativa del Museo Nacional del Virreinato, en el Estado de México.

El segundo ejemplo que se comentará fue el diseño e implementación de una “visita experiencial”⁶ para la conmemoración del Día Internacional de Monumentos y Sitios 2019. En el programa lo denominamos Día M&M.

El 18 de abril de cada año, desde 1983, se promueve la toma de conciencia acerca de la diversidad del patrimonio cultural, de su vulnerabilidad y de los esfuerzos que se requieren para su protección y conservación. La fecha fue propuesta por el Consejo Internacional de Monumentos y Sitios (ICOMOS) en 1982.

Para definir el objetivo se realizó una investigación documental en diversos acervos como el Archivo Histórico Jorge Enciso, en la Fototeca Constantino Reyes-Valerio y en la Biblioteca Jorge Gurría Lacroix de la Coordinación Nacional de Monumentos Históricos (CNMH), así como en las bibliotecas de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), del Museo Nacional de Antropología y de El Colegio de México.

Una vez concluida esta investigación base y considerando el perfil de los jóvenes, así como el programa escolar del bachillerato del Estado de México, se delimitó el objetivo: dar a conocer la arquitectura hidráulica del antiguo Colegio de San Martín. Los objetivos específicos se centraron en comprender la importancia geográfica en la edificación de un inmueble histórico, así como contrastar la huella hídrica de los jesuitas con los sistemas actuales.



Lectura de carta siglo xvi. **Fotografía** © Zaira Rodríguez, 2019.



Acueducto con material de reciclaje, 22 de mayo de 2019. **Fotografía** © Claudia Morales.

Cabe mencionar que en el diseño de esta visita se utilizó, aunado a la metodología del programa, el Método de Acercamiento Crítico.⁷

La actividad estuvo dirigida a bachilleres del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México (CECytem), plantel Tepetzotlán, con el cual el museo ha trabajado anteriormente. Se atendieron a 309 alumnos de cuarto y sexto semestre en varias sesiones con una duración máxima de 120 minutos.

Antes de la actividad se efectuaron varias reuniones de planeación del equipo del programa con el personal del museo. Se contó con un grupo de apoyo multidisciplinario: historiadoras, historiadores del arte, guías del museo, biólogos,

arquitectos, pedagogos y gestores del patrimonio cultural.

En un primer pilotaje y con una versión preliminar de la ficha modular⁸ en mano, se llevó a cabo un recorrido presencial y ajustes con base en la retroalimentación de los asistentes y de un grupo tipo.

Los momentos de la experiencia:

1. Ubicación espacio temporal del colegio, así como reconocerlo como museo y monumento histórico inmueble. En éste también se indicó el motivo de la actividad: conmemorar el Día M&M.⁹
2. Se leyeron fragmentos de *Carta de un amigo en que se describe bastante erudita y cuidadosamente el ambiente de la*



Los jóvenes compararon los sistemas hidráulicos virreinales con los actuales y elaboraron un decálogo para conservar este conocimiento. **Fotografía** © Zaira Rodríguez.



Equipo Échale actividad, Tras la pista del ayate, 2016. **Fotografía** © Claudia Morales.

ciudad Tepetzotlana,¹⁰ escrita en el siglo xvi, además, se reflexionó sobre su contenido, se buscaron similitudes y contrastes con el Tepetzotlán del siglo xxi. Al final se solicitó elaborar un dibujo del tema. En 90 por ciento de las imágenes se hicieron referencias a la naturaleza, como cuerpos de agua y frutos, y se reconoció que solo 40 por ciento de ellos aún existen en la demarcación.

3. Se realizaron dos actividades lúdicas del traslado de agua como tema. La primera fue de desfogue físico y competencia simulando el traslado del líquido sobre un acueducto. Para la segunda, se retó a los jóvenes a diseñar y construir una estructura con materiales de reciclaje por donde se debían conducir canicas de un punto a otro.

Se escogieron algunos terrenos con diferentes características para llevar a cabo una reflexión sobre la obtención de recursos, el almacenaje, la conducción, depósito y capacidad de este “acueducto”. Aunque las propuestas de los alumnos de la carrera técnica de construcción fueron las más elaboradas y consideraron más aspectos técnicos, los jóvenes de informática brindaron soluciones creativas e ingeniosas. Estos dos ejercicios sirvieron de referencia para la visita y como parámetro sobre la dificultad de diseño y ejecución de canales, acueductos y piletas.

4. Se realizó un recorrido mientras se dialogaba sobre ciertos espacios que son parte de la arquitectura hidráulica del antiguo colegio. En cada uno de ellos se hicieron

preguntas de diferente índole. Por ejemplo, en el patio de naranjos se cuestionó sobre el ambiente que una fuente proporciona al área y el efecto relajante para los estudiantes. En la huerta se visitó la parte exterior del molino de Xuchimangas, donde se enfatizó la ubicación para su funcionamiento y la utilización de la gravedad para construir canales y llevar el agua de regreso al pueblo con energía limpia y renovable. Al llegar a la cava-frigorífico se resaltó el diseño arquitectónico para utilizar el agua como refrigerante y la ubicación del patio de la cocina. En cuanto al patio de los aljibes se marcó las características arquitectónicas del sistema de recaudación de agua pluvial y su almacenaje.

5. El cierre de la actividad se llevó a cabo en el patio de los aljibes, donde los jóvenes, después de una reflexión y comparación de sistemas hidráulicos virreinales con los actuales, elaboraron un decálogo de acciones, actitudes y alternativas sobre la conservación de este conocimiento. Aunque algunos equipos de estudiantes dieron peso a acciones medioambientales, otros combinaron el patrimonio cultural y natural en sus propuestas.

Algunos de los comentarios expresados:

- “El domingo traeré a mi mamá y le enseñaré lo que aprendí hoy.”
- “Con esta visita puedo complementar mi proyecto de simulador de sistema de tratamiento de aguas, mismo que lo podré compartir en redes sociales de la escuela.”
- “La visita fue diferente, deberían de hacerlo más seguido.”
- “No me gustan los museos.”
- “Cuando venía solo veía lo que había colgado en las paredes, nunca se me ocurrió que el edificio fuera también importante.”
- “¿Este tipo de visitas, las hacen siempre?”
- “Yo pensé que iba a ver objetos religiosos, pero me llevé una gran sorpresa. Vi la grandeza de lo que se hizo en el aspecto hidráulico. Y me gustó.”

CONCLUSIÓN

Se han compartido solo dos experiencias del programa. Seguimos innovando, probando, experimentando y perfeccionando nuestra metodología. Aunque pudieran percibirse como visitas guiadas, el enfoque, la manera de acercarse al monumento histórico inmueble, detonar emociones, vincularlas con asignaturas, hacerlos cómplices de su propio aprendizaje, que lo tomen de referencia para solucionar problemas en su vida escolar o personal, que consideren al edificio antiguo como una referencia histórica que ayuda al presente, esas son algunas de las aportaciones del programa.

Reiteramos que 90 por ciento de nuestras actividades cuentan con una ficha modular y el material didáctico es digital para compartir y se pueda replicar o adaptar en otros contextos.

Seguimos fracasando para aprender de los errores y ser un programa en movimiento eficaz y efectivo. Por ahora, habrá que adaptar estos mecanismos a una nueva realidad. **GM**

*Responsable operativa del programa “Échale un ojo a tus monumentos”.

NOTAS

¹ El objetivo actual del programa es difundir los valores del patrimonio histórico edificado entre jóvenes para contribuir en la formación de una conciencia histórica-estética que promueva su participación activa.

² Se atendió un total de 112 escolares de Buenos Aires y Córdoba, Argentina; Ciudad Belice, Belice; Cochabamba y La Paz, Bolivia; Sao Paulo, Brasil; Talcahuano y Valdivia, Chile; Bogotá, Colombia; San José, Costa Rica; Guayaquil y Quito, Ecuador; San Salvador, El Salvador; Guatemala, Guatemala; San Pedro Sula y Tegucigalpa, Honduras; Managua, Nicaragua; Panamá, Panamá; Asunción, Paraguay; Lima, Perú; Santo Domingo, República Dominicana, y Montevideo, Uruguay.

³ En las tres ocasiones el personal del programa, así como prestadores de servicio social y voluntarios, fueron los encargados de conducir a los equipos previa capacitación por la responsable del programa.

⁴ Detectives de Monumentos Históricos Inmuebles.

⁵ Se entrevistó a escolares y padres de familia aleatoriamente, así como al responsable de la AMEXCID en las tres ocasiones.

⁶ Denominamos “visitas experienciales” a aquellos recorridos donde la propia experiencia es conectada a través de la observación, de la participación o vivencia en el recorrido. Se puede crear de manera colectiva y detonada por sensaciones y reflexiones grupales o individuales.

⁷ MAC: Método implementado en museos, el cual genera actividad entre los participantes con el fin de involucrarlos en su proceso de aprendizaje. Consiste en tres momentos: identificación emotiva, indagación intelectual y devolución creativa.

⁸ La ficha modular es un documento donde se conjuga la investigación histórica, estética del tema o inmueble, así como la secuencia didáctica de las dinámicas.

⁹ Así le denominamos, ya que comienza el 18 de abril con el Día Internacional de Monumentos y Sitios y termina el 18 de mayo, Día Internacional de los Museos.

¹⁰ *Carta de un amigo en que se describe bastante erudita y cuidadosamente el ambiente de la ciudad Tepozotlana*. Descripción en una misiva escrita a finales del siglo XVI en latín, de autor anónimo, que describe con nostalgia, pero con entusiasmo el hábitat de Tepozotlán, del libro *Colegios y profesores que enseñaron latín en Nueva España*, de Ignacio Osorio Romero, UNAM, 1978.

BIBLIOGRAFÍA

Cantón Arjona, Valentina, “La educación patrimonial como estrategia para la formación ciudadana”, en *Correo del maestro*, revista para profesores de educación básica, núm. 154, marzo de 2009, pp. 38.

Cantón Arjona, Valentina, “La educación patrimonial: educar con y para el patrimonio”, en *Correo del maestro*, revista para profesores de educación básica, núm. 208, septiembre de 2013, pp. 34-45.

Cantón Arjona, Valentina y Orlando José González Sáez, “Notas para una aproximación a la educación patrimonial como creadora de identidad y promotora de la calidad educativa”, en *Correo del maestro*, núm. 161, octubre de 2009, p. 44.

Si persisten las molestias, consulte a l@s niñ@s

Jaime Delgado Rubio*

Un científico en su laboratorio no es sólo un técnico: también es un niño colocado ante fenómenos naturales que lo impresionan como un cuento de hadas.

Marie Curie

Mucha tinta ha corrido desde que se acuñó el concepto de patrimonio arqueológico en México tendiente a lograr un mínimo acuerdo para comprender el fenómeno y legarlo a las siguientes generaciones de académicos. Una discusión adulta de la cual no hemos estado libres de conflicto o disputa.

En medio de ésta, un grupo de niñas y niños de todo el país irrumpen con irreverencia y frescura para mostrarnos –sin proponérselo– su manera de ver el llamado “patrimonio arqueológico”, dejando implícitos testimonios, acciones y reacciones útiles para pensarnos desde nuestra vida profesional y discurso académico autorizado.

NOTICIERO ARQUEÓLOGOS EN APUROS

Para cumplir con este objetivo, se tomó como fuente la interacción con las niñas y niños participantes del proyecto *Arqueólogos en apuros*, noticiero multimedia que pondera la capacidad de los infantes de diversas partes del país para asumir



Las niñas y niños del noticiero irrumpen de forma fresca los discursos especializados de patrimonio. **Fotografía** © Jaime Delgado Rubio.

decisiones y revelar con éstas sus intereses y preocupaciones respecto del pasado prehispánico de sus localidades.

Con estas decisiones, las niñas y niños participantes toman en sus manos la producción del noticiero y se hacen responsables de su investigación, moviéndose en todas direcciones para representar a conductores, reporteros, corresponsales y entrevistadores en busca de una noticia, un nuevo misterio o una nueva pregunta acerca del pasado prehispánico.

Este ensayo es resultado de la interacción con niñas y niños de Atzompa, Oaxaca; Xochicalco, Morelos; Cholula, Puebla; Becan, Campeche; Chichen Itzá, Yucatán; Tulum, Quintana Roo; Teotihuacán, Estado de México; Tajín, Veracruz; Templo Mayor, Ciudad de México; Pomuch, Campeche; Cacaxtla, Tlaxcala; Tlatelolco, Ciudad de México; Calakmul, Campeche, y Trincheras, Sonora, con diferentes temperamentos, formas de ser y sentir el patrimonio arqueológico desde sus circunstancias locales, pero con algo en común, todos ellos expresan sus intereses sobre el pasado de su comunidad.

Con este análisis comparativo, cabe pensar en las ataduras, los dogmas y los temores que impone el canon arqueológico a generaciones de arqueólogos, museógrafos y restauradores, quienes hemos llegado a soluciones y conceptos que ante la mirada de los niños no parecen del todo lógicas.

Por ello, una advertencia es necesaria, no intento generalizar cuando hablo de nuestro gremio, sino manifestar mi experiencia en la interacción con estas niñas y niños. Si alguno de mis estimados colegas se siente aludido y acepta estas afirmaciones como válidas, les recomiendo (y me incluyo) guardemos la calma y recurramos a las niñas y niños que más confianza les tengamos para que nos proporcionen un enfoque acerca de nuestros proyectos de divulgación.

A continuación, mostramos una serie de discrepancias que existen entre el universo arqueológico o patrimonial adulto, *versus* la mirada de las niñas y niños.

PÉRDIDA DEL SENTIDO TEMPORAL

Un primer hallazgo sobre esta discrepancia es que los profesionales de la arqueología solemos interesarnos en las culturas del pasado y los acontecimientos ocurridos hace cientos o miles de años, acercándonos a éstos con mucha solemnidad, cautela, método y una supuesta neutralidad de valores.

Nos atraen los procesos de cambio cultural, prueba de ello es que cuando nos solicitan hacer una exposición, de inmediato se nos viene a la cabeza organizarla de manera cronológica. También nos inclinamos por el estudio de las caídas de las grandes civilizaciones, las relaciones comerciales a larga distancia, las técnicas de manufactura, las patologías, paleodietas y, últimamente, en los llamados isótopos estables de estroncio.



La imaginación como un activo fundamental en los programas de divulgación. **Fotografía** © Jaime Delgado Rubio.

Sin embargo, al preguntar a las niñas y niños acerca de lo que les gustaría saber de la vida de los habitantes de su territorio nos respondieron: ¿Se lavaban los dientes? ¿Se enamoraban? ¿Qué comían? ¿Tenían novia? ¿Tenían perros? ¿Cómo se divertían? (Cid, 2013). Una lista de intereses que, evidentemente, no es la nuestra.

Las niñas y niños se han mostrado más interesados en conocer la vida de los antiguos habitantes de Mesoamérica a partir de sus propias vivencias, un principio que hemos denominado como “Arqueología de la proximidad”. ¿Los antiguos tenían perros como nosotros tenemos? ¿Les ponían nombres como nosotros? ¿Cuáles eran? ¿Asistían a la escuela? ¿Quién inventó la tarea? Son algunas de las preguntas que revelan su necesidad de convertir el pasado en un espejo de sus propias preocupaciones, intereses y hasta de sus pesadillas.

Muchos de nosotros nos instalamos y hasta habitamos en un pasado distante, buscando respuestas a preguntas formuladas por nosotros o nuestros tutores académicos, sin detenernos a pensar si éstas responden a alguna inquietud de la



El poder del relato en los proyectos de divulgación arqueológica. **Fotografía** © Jaime Delgado Rubio.

población o de la sociedad donde vivimos. En otras palabras, generamos una distancia conceptual y funcional con nuestra comunidad de origen.

En contraste, las niñas y niños parecen valorar lo pequeño, lo específico o lo que puede llevarlos a una analogía inmediata con su presente vivido. Es como si tuvieran el poder de traer el pasado a su presente para que responda a sus inquietudes, un ejercicio cognitivo ancestral que los orilla a preguntarse acerca de la humanidad común, sus diferencias, sus semejanzas, pero también de lo que no quieren en su futuro.

Esto no significa que como especialistas debamos responder a preguntas del inmediato cotidiano de las niñas y niños en detrimento de las explicaciones generales acerca de una civilización, sino más bien reconocer que estas inquietudes representan la puerta de entrada para interesar a los niños sobre temas de historia y acompañarlos a descubrir nuevos misterios en procesos sociales más complejos.

Por ejemplo, saber que los antiguos mexicas o mayas tenían perros no nos dice demasiado, pero cuando los niños reporteros averiguan que los canes eran cuidados porque ayudaban a cruzar el noveno nivel del inframundo, entonces, el perro se convierte en el vehículo de investigación para

explorar la idea de ese inframundo y la vida después de la muerte en el pensamiento indígena mesoamericano.

Contrario a ello, si en vez de hablar del perro dictamos una conferencia acerca del inframundo, sospecho que perderíamos ese hándicap en favor de nuestra comunicación con el universo infantil.¹

PÉRDIDA DE IMAGINACIÓN

Una de las características más visibles de las niñas y niños participantes del noticiero ha sido su enorme capacidad de imaginar situaciones, por ejemplo, cuando en Cacaxtla, Tlaxcala, fantasearon los motivos de la pelea entre guerreros jaguar y guerreros aves ante el famoso Mural de la Batalla.

Contrario a lo que podría pensarse, los infantes se ciñeron a lo visto en el mural y ninguno de ellos elucubró más allá de lo que miraba. En otras palabras, su imaginación se movió dentro del horizonte de subjetividad de la propia evidencia, su versión es muy interesante, la cual se recoge en el programa *Arqueólogos en apuros*, Cacaxtla transmitido por INAH TV.

Respecto a lo anterior, debemos señalar que esa actividad de las niñas y niños ante el mural la hacemos constantemente los arqueólogos, pero por alguna extraña razón estamos



Los niños y niñas ante nuestras preocupaciones como profesionistas adultos. **Fotografía** © Jaime Delgado Rubio.

poco dispuestos a aceptar que usamos nuestra imaginación. Las razones de esta reticencia tiene relación con lo que llamamos la “tiranía de la evidencia”, en la cual la academia exige “evidencias” de nuestras afirmaciones, aunque éstas se limiten a la materialidad y, por ende, estemos condenados a mostrar sólo una mínima parte del fenómeno social estudiado.

Durante nuestra vida profesional se nos enseñó que la arqueología es el estudio de las culturas del pasado a través de sus restos materiales. Esta definición parece proporcionarnos un cómodo sofá donde solemos descansar tranquilamente. Pero, ¿cuántas cosas de un fenómeno social “no evidentes” pasamos por alto debido a que debemos ceñirnos sólo a las pruebas materiales? ¿Cuántas veces descalificamos una teoría o hipótesis debido a que los postulantes no han localizado dicha evidencia? ¿Por qué solemos concebir la imaginación como algo subjetivo e incompatible con el quehacer arqueológico?

Un ejemplo es el descubrimiento de un enterramiento arqueológico, en el cual nosotros, en nombre del rigor científico, nos avocamos a registrarlo, determinar su posición anatómica, la orientación de su cráneo y su altura, para luego extraer cuidadosamente cada parte del cuerpo y empaquetarlo con su correspondiente etiqueta.

En este proceso parece inadecuado atrevernos a imaginar que ese esqueleto (hombre, mujer, adulto, niño o anciano) tuvo un funeral, probablemente con llanto, con deudos, con flores, con recuerdos personales, con oraciones a los dioses, con aromas y con un tratamiento del cuerpo. Y si lo imaginamos lo hacemos en privado, sin confesarlo, porque es impropio. ¿Cómo le explicamos a una niña o a un niño que somos científicos y no podemos imaginar?

Por ello, coincidí con Hamilakis (2015) cuando afirma que los arqueólogos suelen ser una especie de profesionistas discapacitados, pues sólo puede usar la vista en detrimento de cualquier otro recurso. Por ello, la tiranía de la evidencia, también llamada “rigor científico”, nos evita imaginar interesantes posibilidades de orden social.

En otro artículo en prensa, identificamos que la “epistemología de la evidencia” se remonta al pensamiento aristotélico, en el cual se afirmó que el sentido de la vista (*sensus visualis*) es por definición el más confiable de nuestra cultura y, por ello, el más científico. No obstante, existen culturas alrededor del mundo que valoran más sus sentidos oníricos (vinculados con los sueños), olfativos o auditivos (Le Breton, 2007).

Lo mismo pasa en los museos cuando llega una escultura que representa a una deidad, por ejemplo, el dios del fuego



El acto de reconocimiento como la partícula más pequeña del universo patrimonial. Fotografía © Jaime Delgado Rubio.

(con su típica palangana o chimenea en la cabeza para generar combustión, usada seguramente en un ritual para validar o sacralizar algún evento). Los museógrafos y restauradores se abocan a limpiarla, consolidarla y restituir faltantes, para llevarla a una vitrina y colocarle una buena iluminación, sin reparar en el hecho que el dios del fuego ya no prende, ya no calienta, ya no huele, ya no se puede tocar y ya no se le puede rendir culto. Se le ha despojado de sus poderes porque ya es patrimonio. ¿Cómo explicamos eso a un niño?

Considero saludable empezar a aceptar que toda la arqueología es producto de una interpretación, donde siempre habrá una cuota de subjetividad e imaginación; debemos usar la imaginación dentro de los horizontes de la propia evidencia como lo hacen los niños. ¿De verdad creen que la doctora Linda Manzanilla no ha imaginado a cuatro representantes teotihuacanos sentados en cada uno de sus templos para tomar decisiones, mientras son atendidos por su servidumbre?

Pensamos que la imaginación es un activo de primer orden, no sólo en la divulgación, sino en nuestra profesión

arqueológica. Sería saludable reconocerla, incentivarla y moverla dentro de los horizontes de la investigación misma.

NUESTRA OBSESIÓN POR LA MATERIALIDAD

Otra diferencia es que en nuestro gremio existe una obsesión por la materialidad, quizá por ello esperamos que al diseñar un programa de divulgación convirtamos a las niñas y niños en una especie de guardianes del patrimonio o custodios de monumentos.

Sin negar la importancia de ésta como punto de partida de cualquier indagatoria respecto del pasado, en nuestra experiencia con las niñas y niños hemos sido testigos de su capacidad de trabajar con la información existente de un objeto o monumento, aun sin necesidad de verlo o tocarlo.

En esta plasticidad, las niñas y niños pueden hablar de una mandíbula de tiburón encontrada como ofrenda en el Templo Mayor de Tenochtitlán (Bedolla, 2015) y hacer con ésta una exposición museográfica, utilizando sus sentidos, imaginación y capacidad creativo-espontánea sin haber visto nunca la mandíbula original.

Pero más sorprendente aún es la capacidad de las niñas y niños de cambiar la ontología de los objetos, es decir, utilizar una cuchara de la cocina de su casa como una espada, como un micrófono o como una catapulta, lo cual explica el éxito de sus exploraciones y su propensión a dejarse sorprender por recursos como los títeres, las metáforas o los cuentos.

Si las niñas y niños son capaces de prescindir de la materialidad para emprender una investigación, ¿qué los motiva? El poder del relato y la experiencia de protagonizarlo.

Es aquí donde recuperamos la idea de Manuel Gándara sobre el poder del relato (comunicación personal) como el corazón de cualquier programa de divulgación infantil. Cito como ejemplo nuestra experiencia con las niñas y niños de Palenque, Chiapas, quienes investigaron acerca de la Reina Roja de Palenque y sus padecimientos de osteoporosis y reumatismo en un programa llamado “Las reumas de la Reina”.

Los pongo en contexto. La Reina Roja, esposa de Pakal “El Grande”, estaba tan bien cuidada que su esqueleto no tenía una fractura o un rasguño, lo cual indica que tuvo un séquito de sirvientes quienes vigilaban su alimentación, sus pasos y su salida al mundo exterior. Pero esa atención excesiva le impedía conectarse con su entorno. La reina no podía salir a jugar, ver los monos de la selva, ni comer lo que se le antojara, por ello, su vida estaba llena de lujos, pero sin la libertad necesaria para gozar de su ámbito y de su reino.

Con este breve relato jugamos con las niñas y niños a representar el momento en el cual nuestra pequeña conductora de noticias (una niña de ocho años de edad), al enterarse de la vida de la Reina Roja, soñaba con ser la reina de su

comunidad y sus compañeros de la escuela tomaron el papel de guardaespaldas, modistas, cargadores, consejeros y damas de compañía. Los cuidados que le daban fueron tales, que se despertó y renunció a su deseo de ser monarca, pero con un fuerte sentimiento de empatía por las circunstancias vividas por ella.

Luego de esta representación teatral, nos enteramos que no podríamos visitar a la Reina Roja en el museo debido a la pandemia. A pesar de ello, las niñas y niños entendieron la historia de la reina y estaban satisfechos con su desempeño ante la cámara, aunque no la hayan visitado.

Esto nos lleva a una reflexión importante, un arqueólogo o divulgador puede sentir que su estrategia se viene abajo cuando nuevos datos de carbono 14 adelantan la caída de una civilización o cultura, sin percatarse que las niñas y niños valoran más el poder del relato y protagonizarlo en primera persona a la “certeza” del dato.

TRASTORNOS DE LENGUAJE

Siempre que hablamos de la necesidad de construir programas de divulgación arqueológica para niñas y niños en edad escolar, es muy común que algún colega señale la exigencia de que los arqueólogos dejemos por un momento nuestras ocupaciones para visitar las escuelas y demos a conocer nuevos hallazgos e interpretaciones en el salón de clase.

El problema de esta iniciativa es que, si la deseamos mucho, podemos correr el riesgo de convertirla en realidad y entonces seremos testigos de nuestros tremendos esfuerzos para aterrizar nuestro léxico y vocabulario especializado, y tratar de hacernos entender con niñas y niños absolutamente llenos de energía, quienes te harán sentir que el salón de clase es su territorio.

Esta anécdota nos ocurrió cuando invitamos a algunos arqueólogos especialistas de la cultura teotihuacana a visitar dos escuelas primarias contiguas a la zona arqueológica de Teotihuacán. Aceptaron amablemente la invitación, conscientes de la necesidad de informar a los jóvenes acerca de los problemas que vive actualmente la conservación de la ciudad arqueológica.

Los arqueólogos, amigos queridos y admirados, entraron al salón de clase y desde el primer minuto realizaron un enorme ejercicio de síntesis pedagógica, corrigiéndose a sí mismos cuando mencionaban conceptos como sustratos, estratos o fosfatos, ante lo cual los vi buscando apresuradamente la palabra equivalente.

No obstante, nada de ello parecía funcionar, las niñas, niños y jóvenes empezaron a inquietarse luego de los primeros veinte minutos, haciendo auténticas proezas de concentración, mientras escuchaban a su profesora amenazarlos que de no guardar silencio, ¡los arqueólogos no regresarían!

Al respecto, debemos señalar que, salvo excepciones notables en las cuales nuestros colegas tienen una didáctica y carisma natural para conectar con niños de esta edad, el resto de nosotros suplicamos un poco de comprensión, pues fuimos entrenados para desarrollar un lenguaje especializado propio del canon académico.

La escritora Brigitte Vasallo señala que nuestra vida académica nos inculca un lenguaje técnico especializado y pulimentado que, a la postre, se convierte en una especie de peaje a pagar para circular en la rápida autopista de la academia. En el camino hemos dejado nuestros acentos, dejes y malas pronunciaciones para complacer a nuestros pares académicos e intentar conquistar la palabra pública. No obstante, advierte que “el lenguaje canónico se nos ha quedado enganchado a la piel interiorizándolo y reproduciéndolo con sorprendente naturalidad” (2019: 2).

Personalmente, no recuerdo cuándo aprendí en la escuela a decirle a un esqueleto “sistema funerario” o a una casa “conjunto arquitectónico”, sin mencionar nuestro gusto inconfeso por usar palabras rimbombantes como isotopías, datación, prospección y espectrometría, como condición para que te tomen en serio si quieres publicar un artículo, libro, informe o simplemente integrarte a una plática con tus colegas.

Por ello, y en aras de pensar en una estrategia de divulgación más empática con las niñas y niños en el noticiero, optamos por sustituir a los arqueólogos (as) por títeres y parodiar nuestro lenguaje y hacer burla de nuestra forma de hablar.

En ese sentido, debemos recordar que los títeres tienen el poder de condensar o alargar la realidad, o de ser políticamente incorrectos, pero sobre todo de generar expectativa con los niños. Hemos visto en el noticiero a niñas y niños de primaria escoltar a los títeres desde que entramos por la puerta de su escuela hasta el salón donde los vamos a presentar, lo cual no ha logrado ni el más connotado investigador de arqueología en el mundo.

Además, como dato curioso, quiero recordar que el uso de títeres se ha documentado en sitios prehispánicos mayas como Chincultik, Chiapas (Navarrete, 2007); Yaxchilán, Chiapas (Delgado, 2020); en Bilbao, Guatemala (Iparraguirre, 2015) y Tenochtitlan, Sahagún (1999: 879), Díaz del Castillo (1985: 105) y Cortés (1970: 234). Queda claro que los relatos que ocurrían en la vida cotidiana de los antiguos pobladores de Mesoamérica se convertían en algo extraordinario, cuando utilizaban títeres (Gándara, comunicación personal).

Con lo expuesto en este apartado, debemos señalar que como académicos especializados en arqueología solemos desdeñar recursos didácticos de primer orden en la vinculación infantil, por considerarlos cosas de niños.

LA AUTORIDAD REPLANTEA SU ACTO COMUNICATIVO



El proyecto “Arqueólogos en Apuros” es un noticiero multimedia que pondera la capacidad de las niñas y los niños para tomar decisiones y revelar sus intereses y preocupaciones respecto del pasado prehispánico de sus localidades. **Fotografía** © Jaime Delgado Rubio.



Una de las características más visibles de las niñas y niños participantes del noticiero ha sido su enorme capacidad de imaginar situaciones. **Fotografía** © Jaime Delgado Rubio.

PROBLEMAS DE ESCALA

Un problema más se relaciona con el tamaño de nuestros objetivos, pues al hablar de patrimonio queremos que los niños se conviertan en guardianes del mismo, es decir, una especie de pequeños policías que custodien y defiendan estos monumentos.

Otra pretensión es que los niños se “concienten” de la importancia del patrimonio como un eufemismo de repetir las declaraciones hechas por nosotros (asumiendo implícitamente la superioridad de nuestros saberes). De no conseguirlo, solemos sentirnos frustrados por no haber logrado instruir a los niños, en un claro ejercicio de condicionamiento, adoctrinamiento y control adulto centrista.

Pero qué pasaría si en lugar de preguntarnos, ¿qué pueden hacer las niñas y niños por el patrimonio?, preguntamos, ¿qué puede hacer el patrimonio por las niñas y niños?

Quizá nos daríamos cuenta de que la partícula más pequeña del universo patrimonial no está en la gran declaración académica, sino en esos pequeños actos de reconocimiento por parte de las niñas y niños, de lo que les parece importante porque significa algo en su entorno y circunstancia. Este reconocimiento es evocativo y puede remitirlos a cualquier cosa antigua o moderna: un viejo juguete, una receta de su abuela, una cancha de fútbol, las caritas de barro que se guardaban en casa, etcétera.

Al identificar este reconocimiento debemos resistir la tentación de intentar controlarlo, pues como lo menciona Ausubel (2002), eso dependerá del esquema mental y experiencias vividas por las niñas y niños. En todo caso, lo que nos debe ocupar es garantizar la calidad del proyecto divulgativo y su implementación para crear juntos relatos poderosos y dinámicas participativas y emocionantes.

CONCLUSIONES

Creemos que estos pequeños actos de reconocimiento son la partícula más pequeña del universo patrimonial y el activo más importante de cualquier proyecto de divulgación o educación patrimonial. Por ello, reitero que, si usted llegara a experimentar alguno de estos síntomas, guarde la calma y busque hablar de su proyecto con las niñas o niños a quien más confianza le tengan. **GM**

* Doctor en arqueología. UNESCO.

Centro de Estudios Antropológicos, FCPYS-UNAM.

NOTAS

¹ Durante la grabación del noticiero en Teotihuacán, que versaba sobre el perro en la época prehispánica, muchas niñas y niños se apresuraron a bañar a sus mascotas cuando les dijimos que los grabaríamos.

BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, David P., *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*, Barcelona, Paidós Ibérica, 2002.
- Bedolla Giles, Ana Graciela, *Desde las entrañas del museo. Reflexiones sobre exposiciones con niños*, México, Archivo Técnico del INAH, 2015.
- Cid, Macrina, *Análisis de la incidencia educativa del noticiero Los Reporteros del INAH*, México, Archivo Técnico de la Zona Arqueológica Teotihuacana, Proyecto INAH en la Comunidad, 2013.
- Cortés, Hernán, *Cartas de Relación*, nota preliminar de Manuel Alcalá, México, 1970.
- Díaz del Castillo, Bernal, *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*, t. II, Madrid, 1985.
- Hamilakis, Yannis, *Arqueología de los sentidos*, Madrid, Jas Arqueología Editorial, 2015.
- Le Breton, D., *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2007.
- Navarrete, Carlos, “El complejo escénico de Chinkultic, Chiapas”, en J. Laporte, B. Arroyo y H. Mejía, *XX Simposio de Investigaciones Arqueológicas en Guatemala*, Guatemala, 2006, pp. 987-1006, Museo Nacional de Arqueología y Etnología, 2007.
- Sahagún, Bernardino de, *Historia general de las cosas de la Nueva España*, México, Porrúa, Colección Sepan cuantos... 300, 1999.

REFERENCIAS DE INTERNET

- Delgado, Jaime, “Precaución, zona de titeres”, en *En busca del tietere de Yaxchilan Chiapas*, recuperado de: <https://www.instagram.com/p/CJVF866hCzS/?fbclid=IwAR3rdFJQjUrZJrRSVWR8nCDpWbkRpuCt22tQFeHfGuqrS-UY6DdYQE0IAOM>, consultada en 2020.
- Iparragirre, Larraitz, “El titiritero maya de Bilbao”, recuperado de: http://fundacion-robertolago.blogspot.com/2015/12/el-titiritero-maya-de-bilbao_11.html, consultada en 2015.
- Vasallo, Brigitte, “Lenguaje académico y traición de clase”, en *Online Magazine*, recuperado de: <https://www.pikaramagazine.com/2019/04/lenguaje-academico-y-traicion-de-clase/>, consultada en 2019.



Museo de Sitio Xochitecatl, primer y único recinto del INAH con perspectiva de género y lenguaje no sexista en su exposición permanente. **Fotografía** © OMRPR.

Museos Violetas

Educación patrimonial con enfoque de género

Carolina Carreño Vargas*

Las mujeres han sido representadas desde que la humanidad empezó a hacer cultura. Las evidencias sugieren que la mayoría de las veces fueron retratadas por miradas masculinas, y siempre desde sus propias fantasías... diseñadas por ese imaginario a veces amoroso y a veces lleno de desdén.

Julia Tuñón¹

Museos Violetas es la primera convocatoria nacional del Observatorio de Museos Raquel Padilla Ramos, ambos surgen en un contexto de extrema violencia hacia las mujeres en nuestro país: más de diez hombres cometen feminicidio cada día.

De acuerdo con datos del Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (SESNSP) y el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en nuestro país diez mujeres son asesinadas diariamente. La Red por los Derechos de la Infancia México (Redim) señala que uno de cada diez feminicidios se comete contra niñas y adolescentes menores de 17 años. La Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) demuestra que de las mujeres mayores de 15 años que seguimos vivas (66 por ciento) hemos sufrido algún incidente de agresión; física (34 por ciento); emocional (49 por ciento); económica (29 por ciento) o sexual (41.3 por ciento), y lo hemos padecido a manos de agresores conocidos o desconocidos, tanto en el espacio privado como público.²

Esto es sólo la punta del iceberg, pues de la violencia contra las mujeres y feminicidios desconocemos mucho. ¿Cuántos feminicidios ocurren realmente en el país cada año? No lo sabemos, sólo para 2019 el SESNSP reportó 890 feminicidios, mientras que el Observatorio Ciudadano Nacional de Feminicidios identificó más de tres mil. Las razones son múltiples, distintas fuentes oficiales cuantifican diferentes cosas.³

Esta problemática nos impactó de manera cercana con el indignante feminicidio de Raquel Padilla Ramos, investigadora del Centro INAH Sonora,⁴ cometido el 7 de noviembre de 2019. La noticia nos estremeció, incredulidad, tristeza, impotencia, indignación, rabia, miedo fueron las emociones que nos organizaron y empujaron a la acción.

SI TOCAN A UNA, RESPONDEMOS TODAS

Las conversaciones que sostuvimos con motivo de la criminalización de las protestas de agosto de 2019,⁵ sirvieron para encontrarnos y reconocernos como activistas, lo cual facilitó la organización tras la noticia del feminicidio de la investigadora, nuestra respuesta fue el Observatorio de Museos Raquel Padilla Ramos.

A principios de noviembre, un grupo de educadoras de recintos que colaborábamos con la Coordinación Nacional de Museos y Exposiciones (CNME) del INAH nos reunimos con mujeres profesionales de museos (de diferentes instituciones e independientes), quienes coincidimos en la necesidad y la importancia de realizar acciones organizadas, puntuales y simultáneas para defender el derecho de todas las mujeres a una vida libre de violencia.

El 25 de noviembre de 2019 el Observatorio⁶ inició sus actividades públicas con un homenaje en redes sociales a Raquel, en el marco del Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer.

A esta acción le siguieron varias reuniones con compañeras de otras áreas como investigación, guiones, museografía, direcciones y diseño gráfico, así como especialistas en perspectiva de género para definir y delimitar qué podíamos hacer y cuál era nuestra responsabilidad como profesionales de museos desde las posiciones que ocupamos en nuestros espacios de trabajo.

El punto en común para incidir y asumir la responsabilidad de un cambio eran las representaciones de mujeres en



Presentación del proyecto del Observatorio Raquel Padilla Ramos. **Fotografía** © OMRPR.

EN MEMORIA DE

RAQUEL PADILLA RAMOS

INVESTIGADORA DEL INSTITUTO NACIONAL DE ANTROPOLOGÍA E HISTORIA, ASESINADA EL 7 DE NOVIEMBRE DE 2019.

Día Internacional de la Eliminación de la Violencia Contra la Mujer.

25 de noviembre.

Réquiem por una feminista y defensora de las mujeres y los hombres de los pueblos indígenas.

PROYECTO OBSERVATORIO RAQUEL PADILLA RAMOS
 POR UNA SOCIEDAD SIN VIOLENCIA HACIA LAS MUJERES DESDE LOS MUSEOS



GOBIERNO DE MÉXICO

CULTURA
 SECRETARÍA DE CULTURA



gob.mx/cultura/inah

El 25 de noviembre de 2019, el Observatorio inició sus actividades públicas con un homenaje a Raquel Padilla Ramos, en el marco del Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer.

los discursos escritos, orales, visuales y el lenguaje simbólico de las exposiciones.

Con la conciencia de que los mensajes transmitidos a través de las representaciones de mujeres no sólo repercuten en el ámbito histórico, cultural o museístico, sino que impactan directamente en la vida cotidiana de las mujeres, pues como señala Julia Tuñón:

Las imágenes son producto de la percepción y al mismo tiempo un instrumento que la construye [...] Obligan a concebir de determinada manera a la Mujer, a las mujeres y a lo femenino, e influyen en las mexicanas de carne y hueso.⁷

Tomando en cuenta que la persistencia de los roles de género que confinan a las mujeres a la “casa” como finalidad, para desempeñar los papeles de esposa-madre-cuidadora, constituyen el principal factor de riesgo para que sean víctimas de violencia,⁸ nos planteamos como objetivos iniciales:

- Generar acciones que representen a las mujeres de manera equitativa y libre de estereotipos sexistas y roles de género.
- Visibilizar las aportaciones de las mujeres en el quehacer museístico, en el sector cultural y en la historia de nuestro país.

Con estas bases surge la Convocatoria Nacional Museos Violetas, conformada originalmente por tres acciones:

1. El llamado a educadoras y educadores de museos para programar actividades que visibilicen y reconozcan la participación histórica de las mujeres en todos los ámbitos de la humanidad, con la guía para desarrollarlas con perspectiva de género.⁹
2. La invitación a la ciudadanía para ponerse las gafas violetas¹⁰ al visitar los museos con ayuda de una guía¹¹ de diez preguntas que dirigen la atención durante el recorrido a las desigualdades entre las representaciones de mujeres y hombres, que al estar normalizadas pasan inadvertidas.
3. La publicación diaria de las fichas biográficas de mujeres “Históricas y Contemporáneas” en las redes sociales del INAH.

UN LEGADO DE ACCIONES FEMINISTAS EN MUSEOS Y CULTURA

Museos Violetas y el Observatorio forman un universo de propuestas con la finalidad de visibilizar a las mujeres, además de construir representaciones libres de estereotipos sexistas y violencia simbólica en las instituciones y en los recintos.

Una ellas es el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, que expresa como prioridad fortalecer un México incluyente a través de diversos programas de accesibilidad, inclusión social e incentivo a la igualdad de género y el patrimonio

cultural para el logro de los derechos culturales equitativos mediante el arte y la cultura.

Otra es la agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), que incluye la perspectiva de género en sus objetivos de desarrollo sostenible. Una más es el Consejo Internacional de Museos (ICOM, por sus siglas en inglés), que también contempla ese aspecto en las resoluciones aprobadas por su asamblea general en 2013. En Chile, la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos publica una guía para la incorporación del enfoque de género en museos, y en México la Promoción Nacional de Verano del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL) lanzó en 2015 su convocatoria con esta temática, por citar sólo algunos ejemplos.

¿QUÉ ES UN MUSEO VIOLETA?

- Es una herramienta para visibilizar las aportaciones históricas de las mujeres en todos los ámbitos y para promover representaciones justas, equitativas y libres de estereotipos sexistas.
- Es feminismo en acción, como lo entienden las feministas comunitarias bolivianas: la lucha de cualquier mujer, en cualquier parte del mundo, en cualquier tiempo de la historia, que se rebela y propone ante un patriarcado¹² que la oprime o la pretende oprimir.¹³
- Es un espacio de reconocimiento y gratitud con las mujeres que nos antecedieron y exigieron los derechos y libertades que heredamos.
- Es una forma de saldar la deuda con Raquel y con todas las mujeres que ya no están, un compromiso de vida con quienes seguimos aquí y la responsabilidad de construir una cultura feminista para las que están por venir.

Antes de construir Museos Violetas es necesario tener claridad respecto con lo que entendemos por perspectiva de género y cuál es su función para realizar acciones pertinentes y contundentes.

Si participamos de políticas que buscan incorporar a las mujeres y nada más, sin elaborar una propuesta articulada de modificación de género, como señala Marcela Lagarde, estas acciones no tienen un sentido transformador, sólo logremos la integración en circunstancias desventajosas y, algo que ya sabemos todas, sobrecarga a las mujeres de nuevas responsabilidades y más trabajo.¹⁴

Para lograr intervenciones trascendentes Lagarde señala que es apremiante que las mujeres cumplamos con una doble condición: primero, el reconocimiento de ser mujer, y eso tiene un significado y, segundo, identificarnos con otras mujeres. Esto puede conducir a no hacer caridad ni paternalismo, sino construir colectivamente procesos de transformación. Participando con una convicción profunda de



Clase "Museos, feministas y perspectiva de género" para estudiantes de la Maestría en Estudios y Prácticas Museales, en ENCRYM. **Fotografía** © Sandra Limón.

integrar las necesidades de las mujeres a nuestro universo mental¹⁵ y en este caso museístico.

VÍNCULO ENTRE PERSPECTIVA DE GÉNERO Y FEMINISMO

Con el avance de Museos Violetas y otros proyectos es indiscutible la vigencia de lo que Marcela Lagarde señaló en 1996:

En la actualidad es evidente la coexistencia por lo menos de la propia perspectiva y la perspectiva de género entre quienes se afanan en conocerlo, usarlo y ponerlo en práctica a través de la modificación de las políticas públicas. Mujeres y sobre todo hombres que manejan rudimentos de la teoría y la superponen a su propia visión lo hacen sin darse cuenta de que se trata de concepciones antagónicas. Hay quienes usan esta visión y, por



Museos Violetas es la primera convocatoria nacional del Observatorio de Museos Raquel Padilla Ramos, ambos surgen en un contexto de extrema violencia hacia las mujeres en nuestro país.

ignorancia o por prejuicio, no asocian que la perspectiva de género forma parte de la historia feminista, de los movimientos y organizaciones feministas y también de sus luchas políticas, sus logros, sus avances y conquistas.¹⁶

Por ello, es necesario puntualizar que la perspectiva de género –en referencia a los marcos teóricos adoptados para una investigación, capacitación o desarrollo de políticas o programas– implica reconocer:

- a) Las relaciones de poder que se dan entre los géneros, en general favorables a los varones como grupo social y discriminatorias para las mujeres.
- b) Que dichas relaciones han sido constituidas social e históricamente y son constitutivas de las personas.
- c) Que las mismas atraviesan todo el entramado social y se articulan con otras relaciones sociales, como las de clase, etnia, edad, preferencia sexual y religión.¹⁷

Incorporar la perspectiva de género a los museos es necesario para que los recintos –históricamente han participado mediante la discriminación indirecta de las mujeres¹⁸ y la violencia simbólica o cultural¹⁹ del establecimiento de una cultura androcéntrica y sexista– se conviertan en dispositivos que contribuyan al proceso de sustituir la cultura patriarcal por una cultura feminista.

CONSTRUIR MUSEOS VIOLETAS Y LA “INCOMODIDAD”

Queda mucho por hacer para corregir la invisibilización y el sexismo²⁰ hacia las mujeres, producto de discursos elaborados desde posturas androcéntricas²¹ que impregnan la creación de las piezas, la investigación, los guiones de museos, la museografía y las actividades educativas o de interpretación de las herencias culturales que se diseñan.

La idea de visibilizar y reconocer la participación activa e histórica de las mujeres en la construcción de la humanidad hoy es socialmente aceptada. Sin embargo, materializar



Inauguración de la exposición *Desbordando con el corazón morado*, en el Museo de Sitio Xochitecatl. Fotografía © OMRPR.



Inauguración de la exposición *Desbordando con el corazón morado*, en el Museo Nacional de Culturas Populares. Fotografía © OMRPR.

el proyecto obliga a las personas involucradas a confrontarse con sus propias creencias, estereotipos y prejuicios de género y cómo se relacionan a partir de ellos para después cuestionarlos, desechar aquellos que naturalizan las desigualdades y finalmente construir algo nuevo.

Es un proceso que genera cuestionarse formas de ser, vincularse y hacer, aprendidas en instituciones con las que se tienen fuertes lazos afectivos como la familia y que a muchos provoca, por lo menos, incomodidad.

Uno de los retos con los cuales nos topamos frecuentemente son las personas que no reconocen al lenguaje como uno de los mecanismos de reproducción de los estereotipos que discriminan e invisibilizan a las mujeres.

En una cultura en la cual el lenguaje no registra la existencia de un sujeto femenino podríamos concluir que o no existen las mujeres o no son vistas como sujetos en dicha cultura. El uso de un lenguaje que prescinde del sujeto femenino consolida y proyecta hacia el futuro una sociedad donde la mujer no vale lo mismo que el varón.²²

La incomodidad llega también a quienes desde su “ingenuidad” conceden que incluir y revisar las representaciones de las mujeres es un propósito loable pero imposible, que ignora una década de investigaciones feministas en todos los campos del saber.

Afortunadamente, encontramos eco en personas entusiasmadas y dispuestas a participar, tal vez porque el proyecto ayuda a ponerle nombre a la incomodidad de no formar parte de la humanidad, de no tener voz, ni cuerpo ni imagen propia ni historia. Y ofrece la oportunidad de llenar estos vacíos reconociéndonos no como mujeres aisladas –mediante el individualismo y la competencia persiguen logros extraordinarios para ser relevantes–, sino como tejedoras de redes que pertenecen y están arraigadas en el legado de creaciones colectivas hechas por las mujeres que nos antecedieron y las que nos rodean.

Asumir este reto requiere tomar conciencia de la problemática social que los hace necesarios y la manera como los museos alimentan la cultura patriarcal que la sostiene.

Además, implica no sólo apostar a la paridad y dignidad de nuestra representación, pues no buscamos únicamente el reconocimiento de nuestras aportaciones en la estructura y los ámbitos valorados por la perspectiva androcéntrica que decide el orden del mundo y de la cual hemos sido excluidas de manera sistemática. Conlleva reclamar estos espacios para ejercer nuestro derecho a la autonomía y autodeterminación, a construir nuestras propias categorías de valor desde nuestra visión, por ejemplo, al reivindicar y legitimar las actividades relacionadas con el sustento de la vida como im-

portantes. Actividades que milenariamente hemos desarrollado las mujeres.

Hay que dejar de asumir herencias y hechos sociales en los cuales no participamos y evidenciar aquellos en los que sí intervenimos como un aporte a la sociedad y a la cultura.²³


CONCLUSIONES

Con Museos Violetas generamos y participamos de avances en el ámbito de las representaciones de mujeres en recintos.

La Convocatoria 2020 recibió 50 propuestas de museos de diferentes estados del país.²⁴ Algunos de ellos, como el Museo Regional de Historia de Colima; el Museo de El Carmen en la Ciudad de México; el Museo de Guadalupe, de Zacatecas; el Museo Regional de Querétaro; la Zona Arqueológica de Cacaxtla-Xochitecatl y el Museo Regional de Sonora, por ejemplo, incluyeron este tipo de actividades de manera permanente. El Museo de Sitio de Xochitecatl es un caso ejemplar al convertirse, tras su renovación en 2021 y reapertura en 2022, en el primer y único recinto del INAH que además de incorporar la perspectiva de género en su guion, lo presenta sin usar un lenguaje sexista.

Mientras que museos regionales como los de Aguascalientes, Guadalajara, Cuauhnáhuac, Puebla, La Laguna, Nuevo León, el Centro INAH Michoacán y el Museo Casa de Carranza, entre otros, se han acercado al Observatorio para incluir la perspectiva de género en exposiciones, actividades educativas y sus espacios de trabajo.

Falta mucho por hacer y es nuestra responsabilidad abrir los foros, los museos violetas, a las voces de todas las mujeres que desean apropiarse de ellos y usarlos para ejercer su derecho a participar en la construcción de una cultura y vida dignas que las y nos representen y garanticen nuestros derechos, libertades, pluralidad y autodeterminación.

Finalizo con una invitación a los museos a asumir su compromiso en la construcción de una vida libre de violencia hacia las mujeres, y a las mujeres a reflexionar acerca de las posiciones que ocupan en el mundo para unirnos en la responsabilidad colectiva por la vida de todas, ya sea desde el Observatorio u otros proyectos para, como dice Marcela Lagarde, ampliar nuestras coincidencias y potenciar nuestra fuerza para vindicar nuestros deseos en el orbe.²⁵ 

* Subdirectora de Educación Patrimonial, Públicos y Comunidades, de la Coordinación Nacional de Museos y Exposiciones, INAH.

NOTAS

¹ Tuñón, Julia, *Mujeres: entre la imagen y la acción*, México, Conaculta, 2015.

² Lisa Sánchez, 2020.

³ *Ibidem*.

⁴ El 16 de agosto de 2019, como parte de las protestas para exigir justicia para tres casos de violaciones sexuales a mujeres cometidas por policías, varias manifestantes plasmaron con aerosol las denuncias sobre la Victoria Alada y el Homicidio a Juárez de la Ciudad de México, la fotografía de ese hecho, una mujer arrojó diamantina o *glitter* (brillantina) sobre el titular de la Secretaría de Seguridad Pública (SSP), se viralizó.

⁵ Varios medios de comunicación, autoridades y un sector de la ciudadanía tomaron dos posturas ante esto, la primera, criminalizar la protesta, argumentaron el grave daño a las invaluable herencias culturales y, la segunda, restar importancia a los crímenes cometidos por los policías al invisibilizar las denuncias.

⁶ El Observatorio de Museos Raquel Padilla Ramos tiene tres líneas generales de acción: 1) Acciones educativas y de difusión dirigidas a visitantes: Museos Violetas y Museos Naranjas; 2) Acciones de intervención en museos, que incluyen diagnóstico, recomendaciones, formación y acompañamiento al personal de recintos y 3) Acciones de participación ciudadana como la Laboratorio. Mujeres en el museo. En este texto me centraré en Museos Violetas.

⁷ Julia Tuñón, 2015, p. 20. Incluyo intencionalmente en la cita el nombre de la autora, pues de escribir sólo el apellido es muy probable que de inmediato se asuma que el crédito le pertenece a un hombre.

⁸ Estadísticas a propósito del Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer, INEGI, 2019.

⁹ La guía se encuentra disponible en: <http://bit.ly/guiaparamuseos>.

¹⁰ La metáfora de las gafas violetas es utilizada por primera vez por la escritora Gemma Lienas en su libro *El diario violeta de Carlota* (2001), ponerse estas gafas implica ver el mundo con perspectiva de género para darnos cuenta de las desigualdades entre mujeres y hombres.

¹¹ La guía para visitantes está disponible en: <http://bit.ly/guiavisitantes>.

¹² El patriarcado es un sistema milenario en el que los varones dominan a las mujeres. Los hombres ejercen una opresión sobre las integrantes del género femenino, apropiándose por medios pacíficos o violentos de su fuerza productiva y reproductiva (DIBAM, 2012:98). Para las feministas comunitarias es el origen de todas las opresiones, discriminaciones, violencias y sufrimientos que vive la humanidad y la naturaleza, históricamente construido sobre el cuerpo de la mujer.

¹³ Feminismo comunitario. Entrevista a Adriana Guzmán y Julieta Paredes.

¹⁴ Marcela Lagarde, 2000, p. 29.

¹⁵ *Ibidem*, p. 30

¹⁶ *Ibidem*, p. 30

¹⁷ Susana Gamba, 2008, p. 2.

¹⁸ Al caer en actitudes y prácticas que propagan ideas, teorías o símbolos de superioridad de algún grupo (en este caso de hombres sobre mujeres) o que alientan el desprecio hacia personas o grupos determinados, lo cual contribuye a recrear las condiciones sociales y culturales que legitiman su exclusión, Yamileth Ugalde, 2009, p. 5.

¹⁹ La violencia cultural se define como cualquier aspecto de una cultura que pueda ser utilizada para legitimar la violencia en su forma directa o estructural. La violencia simbólica introducida en una cultura no mata ni mutila como la violencia directa o usa la explotación como la violencia incorporada en una estructura. Sin embargo, se aplica para legitimar ambas o una de ellas, como por ejemplo en el concepto de raza superior, J. Galtung, 2016, p. 47.

²⁰ Victoria Sau define al sexismo como “el conjunto de todos y cada uno de los métodos empleados en el seno del patriarcado para poder mantener en situación de inferioridad, subordinación y explotación al sexo dominado: el femenino”, Sau, 2000, en Claudia Guichard, 2015, p. 90.

²¹ Una postura se denomina androcéntrica cuando define al mundo en masculino y el hombre se atribuye la representación de la humanidad entera. El androcentrismo ha distorsionado la realidad, ha deformado la ciencia y tiene graves consecuencias en la vida cotidiana. Enfocar un estudio, un análisis o una investigación desde la perspectiva masculina únicamente y luego utilizar los resultados como válidos para todo el mundo, hombres y mujeres, ha supuesto que ni la historia ni la etnología ni la antropología ni la medicina ni la psicología, entre otras, sean ciencias

fiables o tengan enormes lagunas y confusiones (Nuria Varela, 2005, p. 175, en Yamileth Ugalde, 2009, p. 58).

²² Claudia Guichard, 2015, p. 37.

²³ Marcela Lagarde, 1997, p. 75.

²⁴ El mapa de museos que participaron en la convocatoria puede consultarse en: <https://www.inah.gob.mx/component/jevents/icalrepeat.detail/2020/02/12/3249/-/convocatoria-museos-violetas?Itemid=1>.

¹⁵ Marcela Lagarde, 2006, p. 4.

REFERENCIAS

Feminismo Comunitario, en línea, recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=C6I2BnFCsyk&feature=share&fbclid=IwAR2WYVmfNjbxMgvfrlZXG0BS4_C_7yGSmAN070oxpDcruYEVkNphbj-IFvk>, consultada el 14 de agosto de 2020.

Galtung, Johan, *La violencia cultural, estructural y directa*, 2016, p. 147, recuperado de: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797>>, consultada el 16 de agosto de 2020.

Gamba, Susana, “¿Qué es la perspectiva de género y los estudios de género?”, en *Mujeres en Red. El periódico feminista*, Madrid, 2008, p. 2, recuperado de: <<http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1395>>, consultada el 16 de agosto de 2020.

Guichard, Claudia, *Manual de comunicación no sexista. Hacia un lenguaje incluyente*, México, Inmujeres, 2015, recuperado de: <http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/101265.pdf>, consultada el 16 de agosto de 2020.

INEGI, “Estadísticas a propósito del Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer”, 2019, recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/Violencia2019_Nal.pdf>, consultada el 16 de agosto de 2020.

Lagarde, Marcela, *Claves feministas para el poderío y la autonomía de las mujeres. Memoria*, Managua, Puntos de encuentro, 1997, recuperado de: <https://www.academia.edu/36396350/_Claves_Feministas_Para_el_Poderio_y_La_Autonomia_De_Las_Mujeres_Marcela_Lagarde_1>, consultada el 16 de agosto de 2020.

<www.academia.edu/36396350/_Claves_Feministas_Para_el_Poderio_y_La_Autonomia_De_Las_Mujeres_Marcela_Lagarde_1>, consultada el 16 de agosto de 2020.

Lagarde, Marcela, “El género”, en *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, Madrid, Ed. Horas y horas, 1996, pp. 13-38, recuperado de: <https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/CONACYT/08_EducDHyMediacionEscolar/Contenidos/Biblioteca/Lecturas-Complementarias/Lagarde_Genero.pdf>, consultada el 14 de agosto de 2020.

Lagarde, Marcela, “Pacto entre mujeres. Sororidad”, ponencia, CELEM, Madrid, 2006, recuperado de: <https://e-mujeres.net/wp-content/uploads/2016/08/pacto_entre_mujeres_sororidad.pdf>, consultada el 16 de agosto de 2020.

Lagarde, Marcela, *Claves feministas para liderazgos entrañables*, Managua, Punto de Encuentro, 2000, recuperado de: <https://xenero.webs.uvigo.es/profesorado/marcela_lagarde/liderazgos.pdf>, consultada el 16 de agosto de 2020.

Maillard, Carolina *et al.*, *Guía para la incorporación del enfoque de género en museos*, Santiago de Chile, DIBAM, 2012, recuperado de: <https://www.genero.patrimoniocultural.gob.cl/651/articles-25975_archivo_01>, consultada el 16 de agosto de 2020.

Sánchez, Lisa, “Violencia de género y feminicidios en México: los datos hablan”, *Letras Libres*, 2020, recuperado de: <<https://www.letraslibres.com/mexico/politica/violencia-genero-y-feminicidios-en-mexico-los-datos-hablan>>, consultada el 16 de agosto de 2020.

Torregrosa, Marta, “Museos y género: una asignatura pendiente”, Dialnet, recuperado de: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7181272>>, consultada el 16 de agosto de 2020.

Tuñón, Julia, *Mujeres: entre la imagen y la acción*, México, Conaculta/ Random House, 2015.

Ugalde, Yamileth *et al.*, *10 recomendaciones para el uso no sexista del lenguaje*, México, CONAPRED, 2009.

Experiencias incluyentes en el Museo de las Constituciones

Alejandra Betancourt Castro*

En la actualidad, los departamentos de educación y mediación que operan en los museos enfrentan retos importantes. Para bien, tener como referencia los derechos humanos en la atención a las y los visitantes ha ampliado sus funciones: son agentes de inclusión; promotores del reconocimiento de identidades; hacen de los recintos espacios de

socialización y participación, y contribuyen a la ciudadanía de la sociedad.

Algunos de esos retos los imponen la accesibilidad por norma y la atención a comunidades diversas. Ambos son resultado de largos procesos de lucha y reivindicación de los derechos ciudadanos de segmentos de la población mundial gravemente marginados: las personas con discapacidad



Práctica de lectura coral del "Memorial de Tlatelolco", de Rosario Castellanos, programa "Hiperconéctate", actividad conmemorativa por el movimiento de 1968, Museo de las Constituciones, 2018. **Fotografía** © Alejandra Betancourt Castro.

(PcD) es uno de ellos. En su caso, la década de los setenta marcó un partaguas, es el momento cuando se sientan las bases para transitar de un modelo de atención asistencial a uno de desarrollo, integración social y reconocimiento jurídico.

En México, a partir de 1980 las personas con discapacidad empezaron a ser consideradas en la legislación federal y en los planes de desarrollo. El primer proyecto dirigido a ellas es el Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad (1995), fue diseñado siguiendo los lineamientos de las Normas Uniformes de la Organización de Naciones Unidas (ONU).¹

Actualmente existe una Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2011), acorde con los compromisos adquiridos por nuestro país al ratificar la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, y con la reforma de 2011 al artículo primero de la *Constitución*, en el cual se hace patente el reconocimiento de los derechos humanos de todos los ciudadanos y en la que se establece la obligatoriedad del Estado en la promoción, respeto, protección y garantía de los mismos.



Toma de un segmento de la historia de José Manuel con su respectiva conversión a ilustración, programa “Hiperconéctate”, taller “Mi historia”. **Fotografía** © Alejandra Betancourt Castro.

Ese reconocimiento jurídico, resultado de un proceso de casi cincuenta años, desafortunadamente no ha estado aparejado con la implementación efectiva de políticas de inclusión y mucho menos de la aceptación social. Las personas con discapacidad siguen viviendo en condiciones marginales, discriminatorias y violentas.

En el ámbito museístico hay mucho trabajo por hacer, además, es un área de atención en la cual tenemos bastante que aportar. La accesibilidad por norma se entiende como “las medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales” (LGIPD: 2011). Aplica para los ámbitos político, económico, social y cultural.

Esto tiene varias implicaciones, la principal, desde mi punto de vista, es la de tomar conciencia del papel que debemos jugar en las políticas y los procesos de inclusión de las personas con discapacidad en los ámbitos de la educación y la cultura, y anteponer siempre al ser humano a cualquier condición de discapacidad.

En atención a personas con discapacidad, cada museo enfrenta retos distintos de acuerdo con sus temáticas, las características del espacio físico, los recursos humanos o materiales con que cuenta e, incluso su ubicación geográfica. Enunciado así, pareciera que estos desafíos son los mismos para atender a cualquier otro sector de la población, sin embargo, no es así. El principio de accesibilidad exige adecuaciones que no se consideran indispensables para esos otros ciudadanos.

En nuestro caso, el Museo de las Constituciones forma parte de la Red de Museos para la Atención a Personas con Discapacidad desde hace siete años. El objetivo es contribuir a formar una red solidaria que ayude a revertir la marginación de ese sector de las actividades culturales y recreativas que ofrecen los recintos y espacios culturales, mediante la gestión de capacitaciones, compartiendo conocimiento y experiencia, pero sobre todo trabajando fraternalmente para desarrollar estrategias de comunicación inclusivas.

En el Museo de las Constituciones se ha aprovechado el rediseño del espacio para implementar adecuaciones arquitectónicas, incorporar interpretación en Lengua de Señas Mexicana a los videos de sala y, sobre todo, crear un ambiente seguro de aprendizaje para jóvenes con distintos tipos de discapacidad, basado en el reconocimiento de la diversidad, la empatía y la solidaridad.

Estamos conscientes de que apenas hemos comenzado el tránsito a la accesibilidad en términos instrumentales. Sin embargo, no ha sido impedimento para darnos a la tarea de cumplir con una de las principales funciones del museo: la

promoción y el ejercicio de los derechos humanos, específicamente, en atención a jóvenes con discapacidad.

PROGRAMA HIPERCONÉCTATE CON TUS DERECHOS

En México, como en el resto del mundo, un alto porcentaje de las personas con discapacidad desconoce sus derechos y muy pocas se consideran sujetos con atribuciones legales. Por esto, en colaboración con el Programa de Vida Independiente con Jóvenes con Discapacidad Intelectual del Centro de Desarrollo Comunitario YMCA Iztacalco –coordinado por Mónica Hernández Serrano y la Brigada de Jóvenes con Discapacidad del Instituto de la Juventud (Injuve)–, en el Museo de las Constituciones se implementó el programa Hiperconéctate con tus Derechos, cuyo propósito es aportar a las y los jóvenes herramientas que les permitan ejercer sus derechos ciudadanos de manera consciente y responsable, y convertirse en agentes de cambio participando en acciones y programas de concientización en materia de inclusión social de las personas con discapacidad.

Hiperconéctate es un programa cimentado en dos ideas fundamentales: tener derechos no nos convierte en

ciudadanas o ciudadanos ni tampoco es suficiente para alcanzar un desarrollo integral, se debe ejercerlos de manera consciente y responsable. Es necesario para que así sea, impulsar habilidades básicas que además nos preparen para la vida en convivencia, algunas de ellas son: autoestima, aplicación de valores, empatía y aprecio por los demás, capacidad de escuchar y capacidad comunicativa, disposición al diálogo, a resolver pacíficamente los conflictos y a participar de manera solidaria.

De 2017 a 2019 realizamos secuencias enfocadas a fortalecer dichas habilidades, tanto en lo individual como en lo colectivo, se llevaron a cabo visitas recurrentes, en el caso del Centro de Desarrollo Comunitario YMCA, o semanalmente con la Brigada Injuve, institución con la cual se creó un estrecho lazo de trabajo y colaboración.

Durante el primer año se trabajaron las siguientes secuencias:

- Dibujo en el espacio con la cual se abordó el autoconocimiento, la autoestima, la capacidad de escucha, el diálogo y la empatía. Esta actividad nos permitió darnos una



Presentación de *Trilogía de historias*, programa "Hiperconéctate", Museo de las Constituciones, 2019. Fotografía © Alejandra Betancourt Castro.

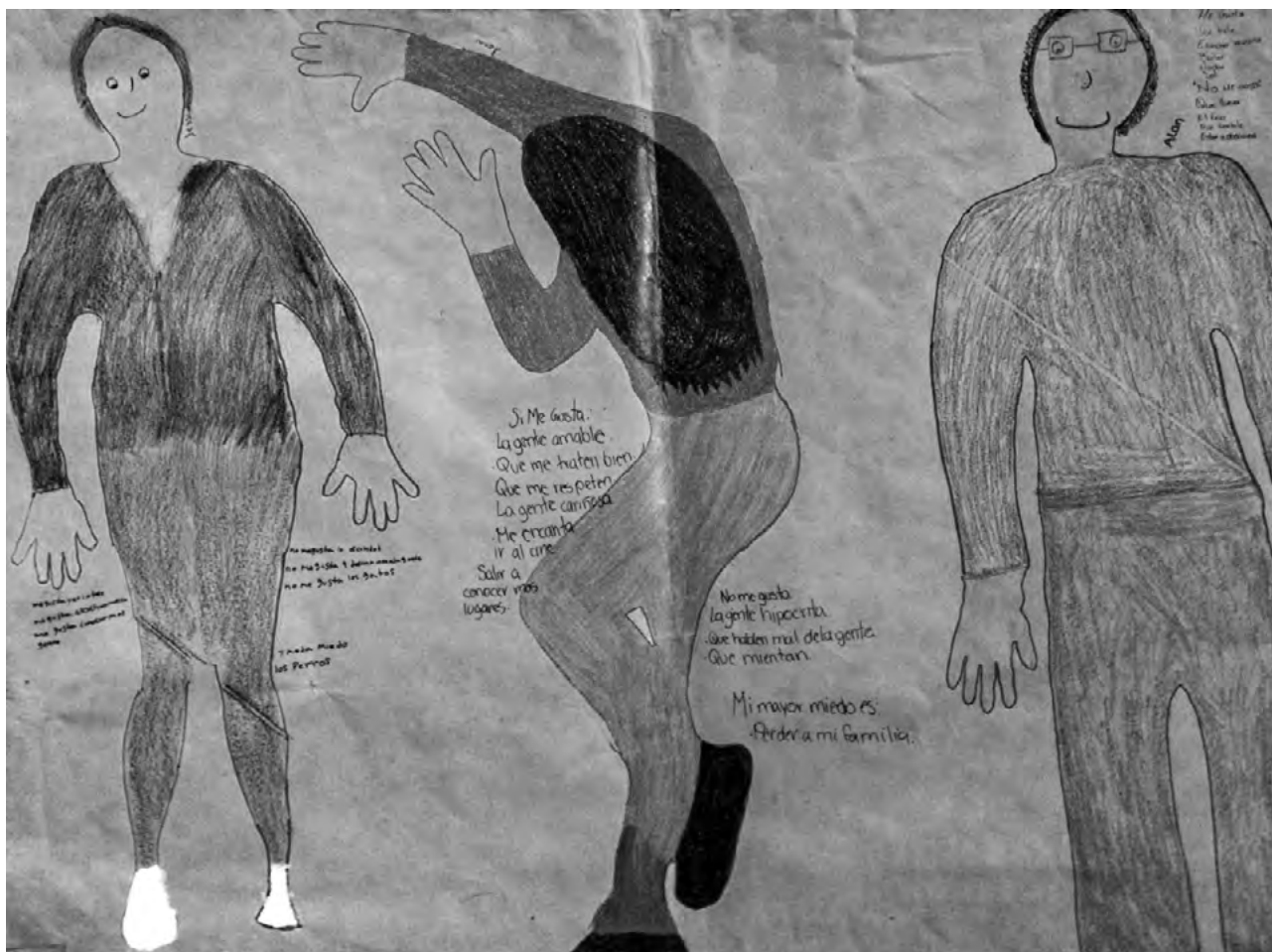
idea de cómo las y los participantes se veían a sí mismos o en relación con los demás, y hacer visibles las coincidencias en afinidades o gustos que existían entre ellas y ellos.

- ¿En quién me quiero convertir?, secuencia de identificación de valores y elección de aquellos que serán el pilar para la toma de decisiones de las personas en quienes nos queremos convertir, en la cual se ejercitan el autoconocimiento, la autoestima, la capacidad de escucha y el diálogo.
- Hiperconéctate, reflexión acerca del papel que juega el ejercicio de nuestros derechos para alcanzar el bienestar que deseamos en la vida, reforzando el autoconocimiento, la autoestima, la empatía, la reflexividad e integración de los derechos a la persona.
- “Náufragos en una isla desierta” es un ejercicio de comunicación, evaluación y definición de códigos colectivos de apoyo y convivencia que refuerza la empatía, la solidaridad y el diálogo, con el fin de generar sentido de pertenencia y disposición a la resolución pacífica de conflictos.

- “Mi historia personal” e “Historias que me tocan”, en ambos casos se trabajó la autobiografía y cómo muchas historias individuales forman parte de historias colectivas.

Durante el segundo año nos enfocamos en la creación colectiva y montaje escénico de una *Trilogía de historias* de promoción de los derechos de las personas con discapacidad, además de la reivindicación de los mismos con una exposición de siluetas y la elaboración de carteles para participar en una marcha el Día Internacional de las Personas con Discapacidad, el cual se celebra el 3 de diciembre de cada año.

La composición de cada uno de los grupos con los cuales trabajamos es heterogénea: el del YMCA lo conforman, sobre todo, personas con discapacidad intelectual; por el contrario, los de la Brigada lo integran jóvenes con y sin discapacidad, entre ellas y ellos hay quienes tienen discapacidad intelectual, otros visual o auditiva y unos más con dos discapacidades: motriz-intelectual o auditiva-intelectual. Los tres grupos son ejemplo de la diversidad en la diversidad, como es la población con discapacidad.



Siluetas, Programa “Hiperconéctate”, Museo de las Constituciones, 2019. Fotografía © Alejandra Betancourt Castro.

La discapacidad se clasifica de acuerdo con las funciones del cuerpo afectadas o disminuidas: intelectual, motriz, auditiva, visual, mental o psicosocial; sin embargo, cada una presenta variados matices en función de cada persona. La discapacidad intelectual, por ejemplo, no sólo afecta la facultad de aprender o adaptarse a situaciones de vida, con frecuencia está presente en cuadros de parálisis cerebral o corresponde con síndromes como el de Down o el de Williams, los que además suelen traer asociada la disminución de la vista o la audición.

Si revisáramos cada una de las discapacidades, no es la intención, veríamos que, así como presentan regularidades, también muchos matices; hay reglas generales de atención que debemos conocer, pero según las características de las personas, los grupos y su disposición deberemos echar mano de la creatividad y de estrategias no siempre convencionales para atender a estas comunidades diversas.

ESTRATEGIAS PARA UN PROGRAMA

En cuestión de estrategias, para avanzar en el programa Hiperconéctate eché mano de las herramientas que ofrece la filosofía para niños y de Culturas del Pensamiento,² el cual forma parte de un proyecto mayor: Project Zero de la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad de Harvard. Son dos maneras distintas de procurar el acto de pensar, de cultivar la disposición a hacerlo y de construir comunidades de indagación, pero ambas coinciden en que el aprendizaje y la colaboración entre pares se beneficia al mejorar los procesos del pensamiento individual y colectivo.

La filosofía para niños me dio las herramientas para generar ese ambiente de aprendizaje seguro arriba mencionado, porque enfoca el acto de pensar en la construcción de una identidad, de una realidad deseable y el compromiso con las y los otros. Además, nos enseña a moderar escuchando, asistiendo, siendo cuidadosa con mis palabras y ayudando a mis pares a tener el mismo cuidado, invitando a la participación en lugar de obligar, revisando mis juicios y situándome como una más en el grupo, como adulta y con respeto a la dignidad de cada persona.

Culturas del pensamiento me aportó “hábitos” o “rutinas” para articular el pensamiento y a las personas con discapacidad intelectual, incluso con otras discapacidades, les representa una especie de “método” para pensar, cierta ruta a seguir: explorar detenidamente, elaborar explicaciones o teorías propias, buscar evidencias que sustenten nuestras ideas, indagar lo singular y maravilloso de lo que estamos tratando, establecer conexiones entre lo que pensamos y el mundo o nuestra vida cotidiana.

Desde mi perspectiva, la filosofía para niños desarrolla la habilidad con base en el ejercicio y la experiencia. Culturas del Pensamiento parte de un marco de hábitos que considera

indispensables para crear la disposición a afinar nuestro modo de pensar.

En ese sentido, cada una me aportó elementos para trabajar con grupos heterogéneos que, de acuerdo con la discapacidad, cuentan con diferentes grados de comprensión, habilidades de lectoescritura, rangos de tolerancia a permanecer en una posición o en un espacio, o tiempo para mantener la atención. Por mi parte, jamás dudé que pudieran hacer las cosas que les pedí y en cada actividad siempre llegaron hasta donde estaban dispuestos, algunos retándose, otros resistiéndose.

HISTORIAS BASADAS EN LA EXPERIENCIA

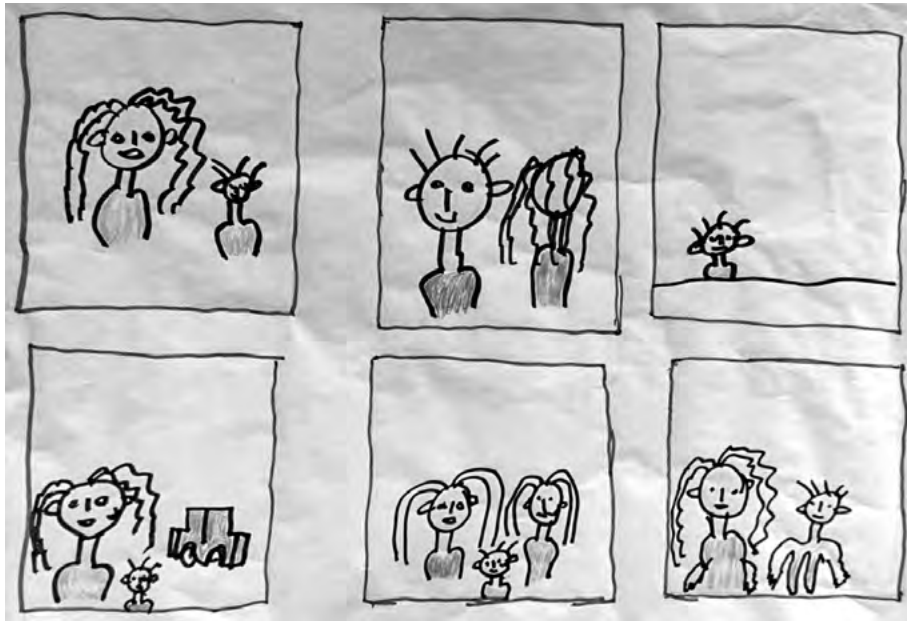
Para el manejo de los grupos, en el caso de la Brigada, aproveché la colaboración de un equipo de prácticas profesionales de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y el apoyo de jóvenes sin discapacidad que forman parte de la Brigada. Ellas y ellos me ayudaron como referentes u orientadores de acuerdo con las secuencias de trabajo que realizamos. Me gustaría compartir algunas con más detalle.

“Mi historia personal” se trabajó como una secuencia de animación. Cada quien debía crear una historia con base en su experiencia, algo que fuera significativo para ellas o ellos, elaborar su guion, su *storyboard*, desarrollar sus imágenes y grabar su voz en *off*. Previamente, revisamos algunas animaciones, las descompusimos para ejemplificar la idea de narración, hicimos una práctica para que conocieran los planos: cerrados o abiertos, tres cuartos, etcétera.

La mayoría cubrió varios pasos del proceso, escribieron historias y crearon imágenes, pero sólo dos concretaron todo el ejercicio: Erik, joven de 25 años con discapacidad intelectual, y José Manuel, de 27, invidente, cuya historia capturó en computadora y ayudamos a ilustrar con el armado del *storyboard* en foto fija para convertirla en ilustración.

Erik es un joven con habilidades de lectoescritura eficiente, pero con una comunicación oral con tropiezos, no siempre identifica el tema del cual se está hablando o pierde la idea de lo que desea expresar. Sin embargo, la escritura de su historia es fluida, lógica y redonda, sus seis imágenes representan exactamente su narración, cuyo título es “Uno de mis días”: “Un día fui al mercado con mi mamá, iba yo distraído y perdí a mi mamá, y me asusté mucho, empecé a caminar sin rumbo, no sabía llegar a mi casa, una señora me agarró en la avenida y ahí nos quedamos parados hasta que mi hermana me encontró. Desde ese susto ando al pendiente de no alejarme de mi mamá”.

El caso de José Manuel refleja una de las situaciones cotidianas que enfrentan las personas con discapacidad visual cuando desean ingresar a centros comerciales con sus perros guía. Aun cuando no todas y todos terminaron sus historias, no faltó quien participara en esta producción haciendo *casting* para el personaje de guardia de seguridad o cooperó con



Secuencia de imágenes de la historia de Erick Juárez, programa “Hiperconéctate”, taller “Mi historia”, Museo de las Constituciones, 2018. **Fotografía** © Alejandra Betancourt Castro.

objetos o trabajo para la escenografía. De alguna manera, la historia de uno se convirtió en la historia de las y los demás.

En el caso de “Historias que me tocan”, aprovechamos el montaje de una exposición temporal dedicada al movimiento estudiantil de 1968. Se presentó una lectura coral del “Memorial de Tlatelolco”, de Rosario Castellanos. Leímos juntos el texto, lo comentamos, revisamos el vocabulario y buscamos entre nuestras experiencias si había alguna que pudiera hacernos sentir empatía por los jóvenes del 68.

En esa discusión, dos fueron las emociones que relacionaron con su lectura: el rechazo y el miedo. Compartieron situaciones en las cuales alguien había estado cerca de un tiroteo y lo que hizo para protegerse en compañía de su mamá. También vincularon la condena a los jóvenes de 1968 con la actitud de sus propios familiares, cuando ellas y ellos demandan se les permita más independencia. Esta secuencia dio oportunidad para liderar la lectura a miembros cuya participación generalmente era de moderada a baja.

Para el segundo año ya se había conformado, creo yo, una comunidad con el grupo de la Brigada Injuve que asistía al museo entre semana, lo cual facilitó la planeación colectiva de un nuevo proyecto, una “Trilogía de historias” para el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad.

En esa ocasión pasamos de lo individual a lo colectivo. Armamos equipos, cada uno desarrolló una historia, se perfilaron personajes y situaciones, se hizo un calendario de producción y se elaboraron los elementos que nos ayudarían a contar las historias, proceso en el cual participó una

pareja de psicólogos educativos de la UPN, quienes realizaban sus prácticas profesionales. Ello dio pauta para efectuar los trabajos.

Los temas propuestos por los equipos fueron la discriminación en las aulas, cómo es y cómo debe ser; la discriminación en el Sistema de Transporte Colectivo Metro de las personas invidentes con perro guía (ya trabajado, pero quisieron retomarlo) y abuso y segregación en procesos legales basado en la historia real de un chico con discapacidad antes de que entrara en vigor el juicio oral.

SILUETAS Y CARTELES: ROMPER CERCOS

Finalmente, trabajamos “Siluetas y carteles” con la participación de la Brigada Injuve, pero con las y los jóvenes de fines de semana, es un grupo muy numeroso y con presencia importante de personas con discapacidad visual, auditiva o intelectual, con quienes se había tenido poco contacto. La única experiencia previa la tuvimos cuando colaboramos la Brigada y el museo en la Cuarta Jornada por la Inclusión, que programa anualmente la Red de Museos en el marco del Día Internacional de las Personas con Discapacidad, en la cual ofrecimos una dinámica de concientización con base en el dibujo colaborativo guiado por jóvenes con discapacidad visual.

Las sesiones de trabajo fueron pocas, pero nos concentramos en la exploración de las estrategias que cada uno utiliza para relacionarse con los demás, es decir, detectar qué prejuicios aplicamos al entrar en contacto con otras personas. Cuando son grupos numerosos con discapacidades distintas,



Presentación de *Trilogía de historias*, programa "Hiperconéctate", Museo de las Constituciones, 2019. **Fotografía** © Alejandra Betancourt Castro.



Siluetas, programa "Hiperconéctate", sesión identidades, Museo de las Constituciones, 2019. **Fotografía** © Alejandra Betancourt Castro.



Participación en marcha con siluetas y carteles elaborados como parte de las actividades del programa "Hiperconéctate", Museo de las Constituciones, 2019. **Fotografía** © Alejandra Betancourt Castro.

el reto es romper los cercos que cada comunidad establece para encontrar coincidencias con las demás personas independientemente de su discapacidad.

En las primeras sesiones, un joven ciego me manifestó que no le gustaban mis dinámicas, no le interesaba compartir detalles personales,³ que no confiaba en sus compañeros y era muy selectivo, que la discriminación siempre va a existir de unos a otros. En ese momento le pedí me diera una oportunidad y le precisé que no estaba obligado a hacerlo, pero valía la pena sondear otras cosas.

Quienes me sorprendieron, suele decirse que la comunidad sorda es muy cerrada, fueron las chicas y chicos con sordera. Actualmente tomo un curso breve de interpretación en Lengua de Señas Mexicanas (LSM), pero en ese momento, mi mejor esfuerzo es lo único que les podía ofrecer y buscar canales de comunicación para trabajar juntos. Me acogieron cálidamente, para mi fortuna, sobre todo cuando les mostré que ya había aprendido algunas señas básicas, ellos mismos me enseñaron otras y los números, los cuales me cuestan trabajo cuando pasan de las centenas. Cuando elaboraron sus carteles de reivindicación de derechos para su marcha, con mímica y señas me ayudaron a apoyarlos.

Para cerrar comparto la siguiente idea: me parece indispensable avanzar a la mayor accesibilidad posible en museos —no sólo en atención a personas con discapacidad— para que llegue el momento en que cualquier persona pueda ejer-

cer su derecho a la cultura con autonomía. Sin embargo, no creo en recintos totalmente accesibles, porque es un término técnico, el cual responde a estándares y siempre alguien quedará fuera.

En cambio, estoy convencida de que siempre habrá profesionales de museos totalmente dispuestos a capacitarse, a imaginar y crear mil estrategias para acercar el museo al mayor número posible de personas. **GM**

*Servicios educativos del Museo de las Constituciones, UNAM.

NOTAS

¹ Estas Normas Uniformes son parte de una estrategia de la ONU encaminada a promover la prevención de la discapacidad y la rehabilitación e igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad lanzada en 1982 con el Programa de Acción Mundial para los Impedidos.

² Para mayor información visitar: <http://www.pz.harvard.edu/projects/cultures-of-thinking>.

³ Desde mi punto de vista no se preguntaron cosas personales invasivas, nos concretamos en lo que les gustaba o disgustaba, quién era la persona a quien más admiraban, qué solían hacer cuando enfrentaban un reto, pero así lo sintió y es algo que se debe respetar.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, publicada el 30 de mayo de 2011, contiene las reformas publicadas en el *Diario Oficial de la Federación (DOF)* del 12 de julio de 2018.

Entrevista a María Engracia Vallejo Bernal *In memoriam*

“Los museos son importantes por el conocimiento histórico y el desarrollo moral”

Ana Graciela Bedolla Giles*

María Engracia Vallejo Bernal estudió para maestra como escalón para acceder a una carrera universitaria, con la ventaja de que podría trabajar y contribuir a la economía familiar. En esos años, la Escuela Normal Superior adoptó el método llamado “Globalización”, el cual consistía en articular la enseñanza de distintas materias del currículum a partir de un hecho o un personaje, por ejemplo, Florence Nightingale. Esto le permitía desarrollar todas las materias. Practicaban constantemente.

UNA VISITA ME ACERCÓ A LA HISTORIA

Luz María Frutos fue su profesora. En una ocasión llevó a su grupo al Museo Nacional de Historia y “por primera vez experimenté una visita guiada que me acercó a la historia”, comentó María Engracia en una entrevista. Al terminar sus estudios obtuvo una plaza en la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Ese interés por la historia llevó a María Engracia Vallejo Bernal (1940-2022) a los Paseos Culturales del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH). Allí se le abrió todo un panorama hacia la arqueología y conoció a quien sería su



La maestra María Engracia Vallejo Bernal le imprimió un giro a la educación: el abandono del Conductismo y una ruta hacia un enfoque constructivista. **Fotografía** © Archivo de la familia Vallejo.



El interés por la historia llevó a María Engracia Vallejo Bernal a los Paseos Culturales del INAH. Allí se le abrió todo un panorama hacia la arqueología. **Fotografía** © Archivo de la familia Vallejo.

compañero de vida, el doctor Jorge Canseco Vincourt, investigador del Museo Nacional de las Culturas.

María Engracia recordó: “Ya me había inscrito en la ENAH (Escuela Nacional de Antropología e Historia) y a pesar de que estaba incluida en la ‘lista negra’, la profesora Frutos me propuso una comisión al museo, por supuesto con la promesa de portarme bien.¹ Acepté porque estaba convencida de que los museos eran muy importantes tanto por el conocimiento histórico, como para el desarrollo moral”.

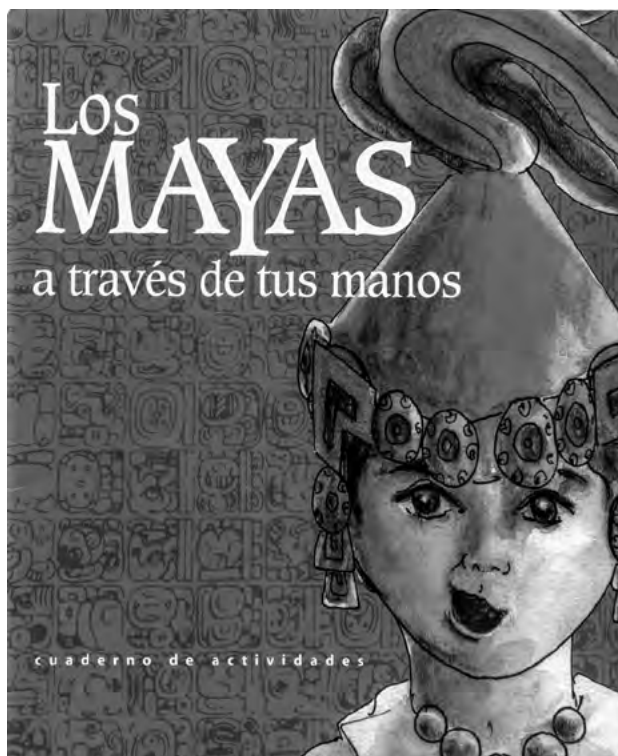
“En 1960 la profesora Frutos logró comisionar a 15 maestros a la Galería de Historia, donde trabajé un año y luego me fui al Museo Nacional. En ese tiempo estábamos comisionados al Departamento de Acción Educativa y nos rotaban entre los museos: Nacional, de Historia, la Galería y el Museo Etnográfico.

“Empecé a cambiar las cosas usando proyecciones y haciendo guiones para diferentes actividades. Formamos una

diapoteca y con ella presentábamos a los visitantes ‘Un viaje antes de entrar a la sala’ (...) dábamos visitas guiadas a Teotihuacan, Cuicuilco y Xochicalco, acompañando a los grupos que organizaban las escuelas. También hicimos la Ruta de Hidalgo”. Ahí desarrolló la guía para la sala de los esqui-males; una publicación colectiva llamada *El museo vivo*, y se desempeñó como subdirectora de Difusión.

Cuando trabajaba en Chapultepec, con Cristina Sánchez Bueno, escribió *El bautizo en tiempos de los mexicas*, obra de teatro guiñol, el cual se representó los sábados de 1965 a 1967. En esos años desarrolló un álbum con estampas de las colecciones, distribuido por la empresa Bimbo; el libro de poesía escrita por niños *Un techo del tamaño del mundo*; un cineclub, los talleres de vacaciones a partir de 1970 y desde 1975 la atención a personas con discapacidad.

La maestra Vallejo Bernal desempeñó varios cargos en el ICOM (Consejo Internacional de Museos, por sus siglas en



Formó un gran equipo con el cual desarrolló materiales de divulgación y elaboraron publicaciones educativas, como las series “Jugando con el pasado” y “Libros-objeto para niños y jóvenes”, entre otros. **Fotografía** © Gliserio Castañeda.

inglés), como secretaria y a la vez presidió la Mesa de CECA (Comité de Educación y Acción Cultural). Además, participó en la organización de una gran cantidad de eventos nacionales e internacionales, entre ellos, la Conferencia Internacional del ICOM, en el Museo Nacional de Antropología, organizada por Mario Vázquez en 1980; una Conferencia Latinoamericana sobre Educación en Puebla, y la Conferencia Internacional de CECA, en Oaxaca, en 2003. El propio ICOM la distinguió con un premio nacional en 2006.

IMPRIMIÓ UN GIRO A LA EDUCACIÓN

Posiblemente la etapa más brillante y prolífica de la profesora Vallejo Bernal fue entre 2002 y 2006, cuando dirigió el Programa Nacional de Comunicación Educativa de los Museos del INAH. El giro que imprimió a la educación fue muy significativo: el abandono del Conductismo y una ruta hacia un enfoque constructivista, pero arraigado como función sustantiva del recinto.



Otras publicaciones de divulgación que fomentó la maestra Vallejo Bernal fueron el boletín *La Voz INAH*, el periódico *Exploradores del Tiempo* y una antología sobre educación en museos. **Fotografía** © Gliserio Castañeda.

En ese tiempo formó un gran equipo con el cual desarrolló materiales de divulgación, como el boletín *La Voz INAH*, el periódico *Exploradores del Tiempo* y una antología sobre educación en museos.

Asimismo, elaboraron varias publicaciones educativas, como las series “Jugando con el pasado” y “Libros-objeto para niños y jóvenes”; “Testimonios de nuestra historia”, sobres con un facsímil de algún documento histórico como *Los Sentimientos de la Nación*, acompañado de una hoja didáctica.

Realizaron eventos académicos para educadoras y educadores de museos, como la Camarilla de Experiencias, reunión anual que todavía se lleva a cabo. **GM**

*Investigadora del Centro Comunitario Culhuacán-INAH.

NOTAS

¹ María Engracia participó en el movimiento magisterial de 1958 que dirigió el profesor Othón Salazar y, como muchos docentes, quedó señalada.

El patrimonio cultural en la mirada de la niñez de Tlayacapan, Morelos

Tania Alejandra Ramírez Rocha*

El objetivo es acercarse a la percepción de la niñez sobre lo que consideran los elementos biológico-culturales destacables de sus contextos. Es un acercamiento inicial, pues durante el trabajo de campo las metas principales se encaminaron a las dinámicas socioespaciales, se buscó tener un panorama general de las localidades desde la voz de la niñez.

Mediante talleres focales en dos localidades del municipio de Tlayacapan, Morelos (San José de los Laureles y la colonia Jericó), niñas y niños describieron y analizaron sus contextos socioespaciales y discutieron acerca de los ele-

mentos bioculturales patrimoniales. El trabajo de campo se llevó a cabo de 2017 a 2019. En la comunidad de San José de los Laureles se realizaron diez talleres focales fuera del horario escolar en el salón ejidal, un espacio de uso comunitario. En la colonia Jericó se efectuaron nueve talleres en el horario escolar con la colaboración de los profesores.

Actualmente, indica Quintero (2005), el patrimonio se percibe como un espacio de disputa, de luchas de poder entre actores sociales. Canclini (1999) abona a la discusión al señalar cómo los grupos hegemónicos o con poder político o económico deciden qué es lo cultural y “legitimizan” lo cultural mediante la noción de patrimonio.



Taller de dibujo “Mi casa”, Jericó. **Fotografía** © Patricia Ramírez.



Autora: Perla, 8 años de edad, 2019. Tlayacapan. **Fotografía** © Patricia Ramírez.

La reformulación del patrimonio en términos de capital cultural tiene la ventaja de no presentarlo como un conjunto de bienes estables neutros, con valores y sentidos fijos, sino como un proceso social que, como el otro capital, se acumula, se renueva, produce rendimientos que los diversos sectores se apropian en forma desigual (Canclini, 1999: 18).

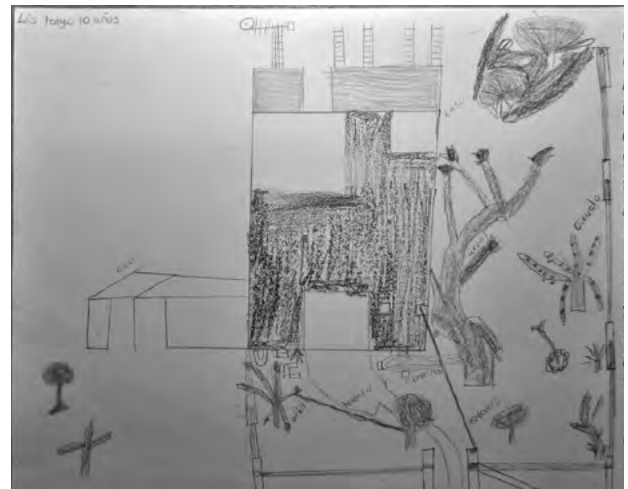
En la primera década del siglo xx si bien la homogeneidad cultural delimitaba la identidad nacional, hoy la diversidad o heterogeneidad de un territorio que circunscribe un Estado-nación es un valor a resaltar como constructor, en este caso, de “lo mexicano”.

Quintero (2005) encuentra en el patrimonio cultural una vía para visibilizar grupos sociales no hegemónicos y trazar puentes de interculturalidad. En México, por ejemplo, aspectos culturales que han sido devaluados, denigrados o subestimados por unas sociedades sobre otras a causa de la colonialidad,¹ permiten que los grupos predominantes cambien su percepción ante las manifestaciones culturales de quienes no se encuentran en los escaños de poder.

PATRIMONIO BIOCULTURAL Y EXPERIENCIAS DE TRABAJO CON NIÑAS Y NIÑOS

El patrimonio biocultural, definido por Sánchez (2012: 83), “es resultado de la estrecha relación entre las formas de apropiación y de reproducción de la naturaleza, por lo que los conocimientos, la cosmovisión y la sabiduría de los agricultores y pueblos originarios constituyen la fuerza y el motor principal para la sustentabilidad y la conservación del ambiente y de la biodiversidad”.

El concepto emerge entrelazado a los derechos colectivos, el cual se desprende de la necesidad de generar mecanismos de fortalecimiento hacia “quienes generan, reproducen y protegen colectiva e históricamente” el patrimonio (Casti-



Autor: Luis, 10 años de edad, 2019. Tlayacapan. **Fotografía** © Patricia Ramírez.

lleja, 2014: 10). Comprende a los actores, conocimientos y prácticas en torno a la diversidad biológica-cultural.

Boege (2008) enfatiza la dimensión de la territorialidad como eje articulador entre diversidad natural y cultural, pues mediante las prácticas culturales y sistemas simbólicos relacionados al territorio se reproducen paralelamente los conocimientos de reproducción y conservación de la diversidad de los recursos naturales.

Toledo y Barrera-Bassols (2009) ubican la memoria biocultural como el entrelazamiento de la historia de los pueblos indígenas y su conexión vivida, emotiva y activa con la naturaleza, de ahí que la construcción de su conocimiento sea localizada o territorializada. Para las niñas y niños de Tlayacapan, Morelos, pensar aquellos elementos destacables del contexto que habitan está situado o territorializado. Valorán, por ejemplo, el aire y las cascadas de los cerros de su pueblo.

Relacionado al concepto de patrimonio biocultural, que engloba un proceso amplio y de comunicación dinámica entre territorio-cultura-naturaleza, se sitúa la categoría epistémica del “buen vivir”. Desde la perspectiva descolonial,² el término “buen vivir” (de origen sudamericano, particularmente de Bolivia y Ecuador, donde tiene rango constitucional) ha sido una vía para referirse a una manera de ser, estar, pensar y sentir el mundo de los pueblos indioafroamericanos.

Esta epistemología es crítica a la ciencia capitalista-colonial. Plantea como principio de vida el “mejor vivir” a partir de una relación holística, de equilibrio con los territorios y sus recursos, así como la integridad de salud física y emocional de los seres vivos (Ávila y Pohlenz: 2012). Para las niñas y niños, uno de los aspectos patrimoniales de sus territorios son las sensaciones físicas o corpóreas que les provocan un estado de bienestar, como el “airecito fresco de los cerros”, el cual sienten pasar sobre la piel de su cara o brazos.



Mapa colectivo de San José de los Laureles, 2017. Autoras: Kitzia, Yoselín y Keyra. **Fotografía** © Patricia Ramírez.



San José de los Laureles, elaborado por José, Barby, Santiago y Cristofer, 2017. **Fotografía** © Patricia Ramírez.

Se realizaron “talleres focales” como propuesta metodológica generada por la necesidad del proyecto de investigación. Este combina herramientas de investigación cualitativa (grupos focales, entrevistas breves y dibujos) con talleres lúdico-artísticos (elaboración de libretas artesanales, clases básicas de fotografía, video, dibujo y origami).

En la localidad de San José de los Laureles se llevaron a cabo talleres los viernes por la tarde en el salón ejidal, es de uso colectivo, la misma comunidad gestionó y apoyó su cons-

trucción. Se contó con la participación de 21 niños en dos fases. De finales de 2017 a principios de 2018 se organizó un grupo de 11 niñas y niños. De mediados de 2018 a 2019 se formó otro con diez participantes.

En la colonia Jericó se trabajó con la participación de las y los profesores de la escuela primaria “Bicentenario de Miguel Hidalgo”. Se realizaron sesiones de trabajo con todos los alumnos de la escuela (aproximadamente 60 niños) entre 2018 y 2019.

El censo de población y vivienda por localidad (INEGI, 2020) reporta que en la colonia Jericó habitan 522 personas y en San José de los Laureles mil 662 habitantes. Se aportan los datos sobre el número total de pobladores como una vía para dimensionar el “tamaño social” o proporción social de las localidades en la cabecera, donde suman 8 mil 374 habitantes.

DINÁMICAS SOCIOLABORALES EN LAS LOCALIDADES

Las dinámicas sociolaborales en ambas localidades son diferentes. En San José de los Laureles se combinan actividades agrícolas de mediana y baja escala con oficios y el comercio. En la colonia Jericó una de las principales ocupaciones se ubica en el ramo de la construcción, como lo es la albañilería; seguida de otros oficios como jardinería y aseo de viviendas, entre otras. Estas divergencias impactan en la configuración del territorio y la territorialidad y en la visión de la niñez acerca de su patrimonio biocultural.

San José de los Laureles es una localidad con una larga data de ocupación donde la huella arqueológica y documentos históricos atestiguan su temporalidad. Raúl González (2019) indica que la ocupación humana puede situarse 500 años antes de nuestra era.

San Andrés Nonopala también se encuentra en el registro elaborado por los agustinos, es la localidad donde se asienta la actual colonia Jericó. Hace aproximadamente 20 años que la organización religiosa Iglesia Cristiana Apostólica del Dios Vivo Columna y Apoyo de la Verdad Nuevo Israel compró una porción de terreno.

En San José de los Laureles, 83 por ciento de la población se adscribe como católica y en Jericó, 94 por ciento se ubica como “protestante-cristiano evangélico” (INEGI, 2020). Existe una diferencia significativa en la afiliación de las creencias de la comunidad, pero confluyen en la conformación de un escenario de organización religiosa, el cual permite la presencia de lazos sociales comunitarios. En los mapas de la localidad dibujados por los niños, la traza inicia en el centro, dibujaron la iglesia y el templo, respectivamente.

LOS CERROS: VÍNCULO AFECTIVO CON LA COMUNIDAD

Para las niñas y niños que participaron en los grupos focales de San José de los Laureles, uno de los elementos territoriales



Taller de elaboración de separadores. Jericó, 2019. Fotografía © Patricia Ramírez.

a destacar “por ser lo más bonito” de su pueblo son “los cerros”. La mayoría coincidieron que es lo más importante y hermoso de donde viven. “Los cerros” son además “divertidos” y cambian. La temporada que más les gusta es la época de “aguas” o “lluvias” porque “se ponen verdes” y “cae el agua”.

Fueron algunas de las percepciones que niñas y niños analizaron como parte de su biopatrimonio (grupo focal realizado el 22 de diciembre de 2017). La mayoría de las niñas y niños con quienes convivimos en las dos fases de los talleres focales informaron que desconocen el nombre de los cerros, sin embargo, existe un vínculo afectivo, pues cuentan experiencias que tuvieron al ir a caminar en alguno de los cerros.

A Jocelyn (diez años de edad), al igual que a Nelly (ocho años de edad) y a Mayté (diez años de edad) lo que más les gusta del cerro es el “airecito fresco” en su cara o en sus brazos. En la conversación, Uriel (diez años de edad) expresó: “en el cerro también hay plantas que te curan”, al preguntarle si conocía algunas nos mencionó la kalanchoa, “se pone en la planta del pie para quitar la fiebre” y una que “sabe bien amargosa”, la cual refirió se la dio su papá cuando iban en automóvil y se mareó, pero recuerda: “mi papá le dijo al taxi que nos bajáramos y de la orilla de la carretera me dio esa planta y se me quitó que quería vomitar”.

Asimismo, a pesar de ir o no a los cerros, consideran que tienen un valor especial, pues tienen “las pinturas”.³ Es uno de los elementos que resalta dentro de las conversaciones, a pesar de conocerlas o no. Inclusive a petición de las niñas y niños participantes y con la guía de los padres de los hermanos Flores Vargas, el médico José y la señora Ceci acudimos a las “pinturas”. Una de las formas especiales de vinculación afectiva con la territorialidad es precisamente “pasar un rato” en el lugar. En esa ocasión se realizó una breve obra de teatro con los títeres elaborados en un taller previo.

En los mapas veremos que la dimensión visual de los cerros en el plano pictórico es casi la mitad de lo representado como el “pueblo”, donde se dibujaron las casas y la iglesia.

EL AGUA COMO BENEFACTOR FAMILIAR

El agua es otro elemento ligado al cerro. En el trabajo con los dos grupos no hubo referencias a la lluvia que cae en el poblado, sin embargo, tienen especial afecto al referirse a los ríos o cuerpos de agua que se forman durante la temporada pluvial. En entrevista breve con Elías (11 años de edad) comentó: “qué bueno que ya está lloviendo porque ya tienen agua los nopalitos”. Al preguntarle por qué era importante el líquido para las cactáceas, respondió: “es para el campo. Si le va bien a mi papá en el campo, nos va bien, hay dinero”.



Elaboración de mapas de la localidad. Jericó, 2018. **Fotografía** © Patricia Ramírez.

“Los cerros son muy bonitos por estas cascadas, más cuando llueve en esta temporada, se forman las cascadas bien grandes y las lagunas (los adultos le denominan pozas). Esta cascada cae cuando llueve y se va formando en todos los cerros. Acá la naturaleza es muy bonita: los cerros, el aire es muy fresco” (Nelly, julio, 2018).

En los mapas colectivos, el agua también se representa en forma de lluvia. En la colonia Jericó, este líquido fue caracterizado en el ámbito de lo familiar. Al dibujar su casa, las niñas y los niños de Jericó la simbolizaron en cisternas de agua. No cuentan con agua entubada en la localidad; se abastecen con pipas y la recolectan durante la época pluvial. El costo de una pipa es un gasto elevado para las familias, pues el precio oscila entre 700 y mil pesos. La escasez de agua impacta en su vida cotidiana, le deben dar varios usos y la niñez aprende a utilizarla de manera diversa, además requieren una cantidad óptima para sus actividades.

La barranca fue un espacio que apareció como un elemento de riesgo. Al preguntarle a un grupo de niñas y niños de primero de primaria acerca de cuál era el lugar más peligroso y que no les gustaba, respondieron: “La barranca, porque ahí hay víboras. Mi papá se encontró en la calle dos muertas enredadas (...). La otra vez por la carretera se encontraron una bien grande” (taller focal sobre mapas colectivos de la localidad, 27 de septiembre de 2018).

De los cinco grupos que hicieron sus mapas, todos señalaron la barranca como el lugar más peligroso, no les gusta pasar por ahí debido al temor a las víboras. En contraste, el templo y la casa del jefe o mausoleo fueron los sitios patrimoniales.

Únicamente un grupo conformado por niños de quinto y sexto de primaria refirieron que existe una casa embrujada en la parte nororiental y el rumbo colindante con Atlatlahuacan. Comentan que se aparecen animales no comprensibles, un niño narró: “un animal grandote que casi iba a atacar a mi prima (...). Yo vivo aquí abajo y antes ahí había un viejito que escuchaba así, muchas cosas, y se fue, no aguantó. De por sí, allá por mi casa se ven búhos, no sé si son buenos o malos, pero se ven terroríficos” (Testimonios, 27 de septiembre de 2018).

“Me gusta mucho de aquí el Popo (el volcán), porque se ve muy bonito y cuando se despeja, se ve la nieve y como caras de animales, a veces he visto unos zorritos y luego unos perritos, pero luego se borran las caras y ya no las veo” (Hanna, entrevista, julio de 2019).

REFLEXIONES FINALES

Como señalan Toledo y Barrera-Bassols (2009), el proceso de patrimonialización de la niñez en Tlayacapan, Morelos, está territorializado y localizado, y agregaría “temporalizado”, es



Colectivo de la colonia Jericó, 2018. Primaria Bicentenario de Miguel Hidalgo. **Fotografía** © Patricia Ramírez.

decir, los elementos de la territorialidad que se ubican como centrales, cambian de acuerdo con la temporada en la cual se encuentran.

En San José, los cerros adquieren especial importancia cuando “llueve” y para la niñez de Jericó la vegetación y el color del paisaje que observan, el cual modifica su color. En secas es “café” y en lluvia “verde”, como lo refirió un niño de quinto grado de primaria. Al explicar por qué dibujó las plantas de su casa en tonos café: “ahorita las plantitas están café porque están secas, cuando llueve ya se ponen verdes”.

El agua es un recurso natural sumamente importante para la visión de la niñez en ambas localidades. El líquido en la colonia Jericó es sinónimo de poder desempeñar actos cotidianos en la unidad de residencia (vivienda). La niñez puso énfasis en actividades como bañarse, lavar platos y regar las plantitas del patio, no así en el agua de lluvia para siembra. En los meses de julio y septiembre alrededor de 30 por ciento de las viviendas siembra maíz o milpa (maíz, frijol y calabaza). Zarita, niña de diez años de edad, sembró maíz. En aproximadamente un metro cuadrado de terreno crecieron sus mazorcas.

En San José de los Laureles, la lluvia implica la continuidad de los cerros, porque “se ponen verdes” y en éstos crecen “las plantas que curan”.

En este acercamiento inicial para abordar desde la visión de la niñez lo que consideran patrimonio biocultural en sus localidades, destacan elementos muy diversos. Símbolos que refieren al ámbito de “lo natural” o “la naturaleza”, desde la



Colectivo de la colonia Jericó, 2018. Primaria Bicentenario de Miguel Hidalgo. **Fotografía** © Patricia Ramírez.

visión occidental científica, para las niñas y niños forma parte del paisaje patrimoniable.

Los cerros en San José de los Laureles son un referente primordial “del pueblo”, van acompañados de dos elementos importantes: el agua y el viento. En la colonia Jericó, el aspecto considerado “natural” es patrimoniable cuando se vincula al círculo familiar, en el hogar. Los perritos, gallinas,



Cierre de los talleres focales. San José de los Laureles, 2018. **Fotografía** © Patricia Ramírez.

pollos son plasmados en dibujos de sus casas y reconocidos socialmente. Sin embargo, en el ámbito comunitario o colectivo, las víboras, los búhos y la barranca no son elementos situables dentro de lo valorado como “gustables” o “bonitos”.

Si bien los procesos de patrimonialización han permitido que grupos subalternos luchen contra las representaciones hegemónicas y culturalmente valoradas, falta investigar con mayor amplitud desde las voces de niñas y niños e, incluso, jóvenes, sus debates y reflexiones acerca de los elementos que ellas y ellos consideran patrimoniales. **GM**

* Investigadora del Centro INAH-Morelos.

NOTAS

¹ Es una categoría compleja que da cuenta de múltiples procesos de poder de larga data a escala global entre regiones. Es decir, ciertos contextos culturales que impusieron sistemas económicos, políticos o culturales sobre otras regiones. Quijano, un precursor de la teoría del sistema-mundo, analiza el capitalismo como una forma de colonialismo, iniciada en el siglo XVI, basada en tres elementos sustanciales: dominación, explotación y conflicto (Quintero, 2010). En el aspecto histórico, el colonialismo comprende un periodo que abarca desde el siglo XVI hasta los procesos independentistas de países americanos, situables en su mayoría, hacia el XIX. Es el proceso de imposición económico-político-ideológico que pervive, a pesar de la formación de los Estados-nación independientes.

² “El pensamiento descolonial se ha preocupado especialmente en mostrar las relaciones de mutua influencia que se observan entre los planos cultural y económico en la constitución y perduración de la modernidad colonial eurocéntrica” (Arguer *et al.*, 2014: 5). La corriente de pensamiento descolonial abarca de otras surgidas en el “sur” (lugar simbólico-geográfico), o en sociedades subalternizadas como India y regiones de Medio Oriente y África.

³ González Quezada (2016), quien realiza investigaciones arqueológicas en la zona, señala que la data de los petrograbados encontrados en el cerro de Tlaxomulco, en San José de los Laureles, registran una ocupación desde el preclásico terminal (200 a.d.n.e a 200 d.n.e).

BIBLIOGRAFÍA

Aguer, Bárbara, Juan Basso, Ariel Duonnanoni *et al.*, *Breve introducción al pensamiento descolonial*, recuperado de: <<https://ahf-filosofia.es/wp-content/uploads/pensamientodescolonial.pdf>>, 2014, consultada el 12 de diciembre de 2020.

Ávila, Agustín y Juan Pohlenz, “Interculturalidad crítica y buen vivir desde una perspectiva latinoamericana”, en *Patrimonio biocultural, saberes y derechos de los pueblos originarios*, San Cristóbal de las Casas, Chiapas, CLACSO/Universidad Intercultural de Chiapas, 2012, pp. 63-83.

Boege, Eckart, *El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México. Hacia la conservación in situ de la biodiversidad y agrobiodiversidad en los territorios indígenas*, México, INAH/Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2008.

Castilleja, Aída, “Presentación”, en *Estado del arte del patrimonio biocultural: una perspectiva jurídica*, Cuaderno de Trabajo, México, Conacyt-Red etnoecología y patrimonio biocultural-AMDA, 2014, pp. 9-11.

García-Canclini, Néstor, “Los usos sociales del patrimonio cultural”, en *Cuadernos Patrimonio Etnológico. Nuevas perspectivas de estudio*, Andalucía, Consejería de Cultura, 1999, pp. 16-33.

González, Raúl, “Historia antigua de Tlalmimolpan”, en *El Tlacuache, Órgano de difusión de la comunidad INAH Morelos*, enero de 2019, pp. 1-4.

—, “Petrograbados arqueológicos de San José de los Laureles, Tlayacapan”, en *El Tlacuache, Órgano de difusión de la comunidad INAH Morelos*, enero de 2016, pp. 1-4.

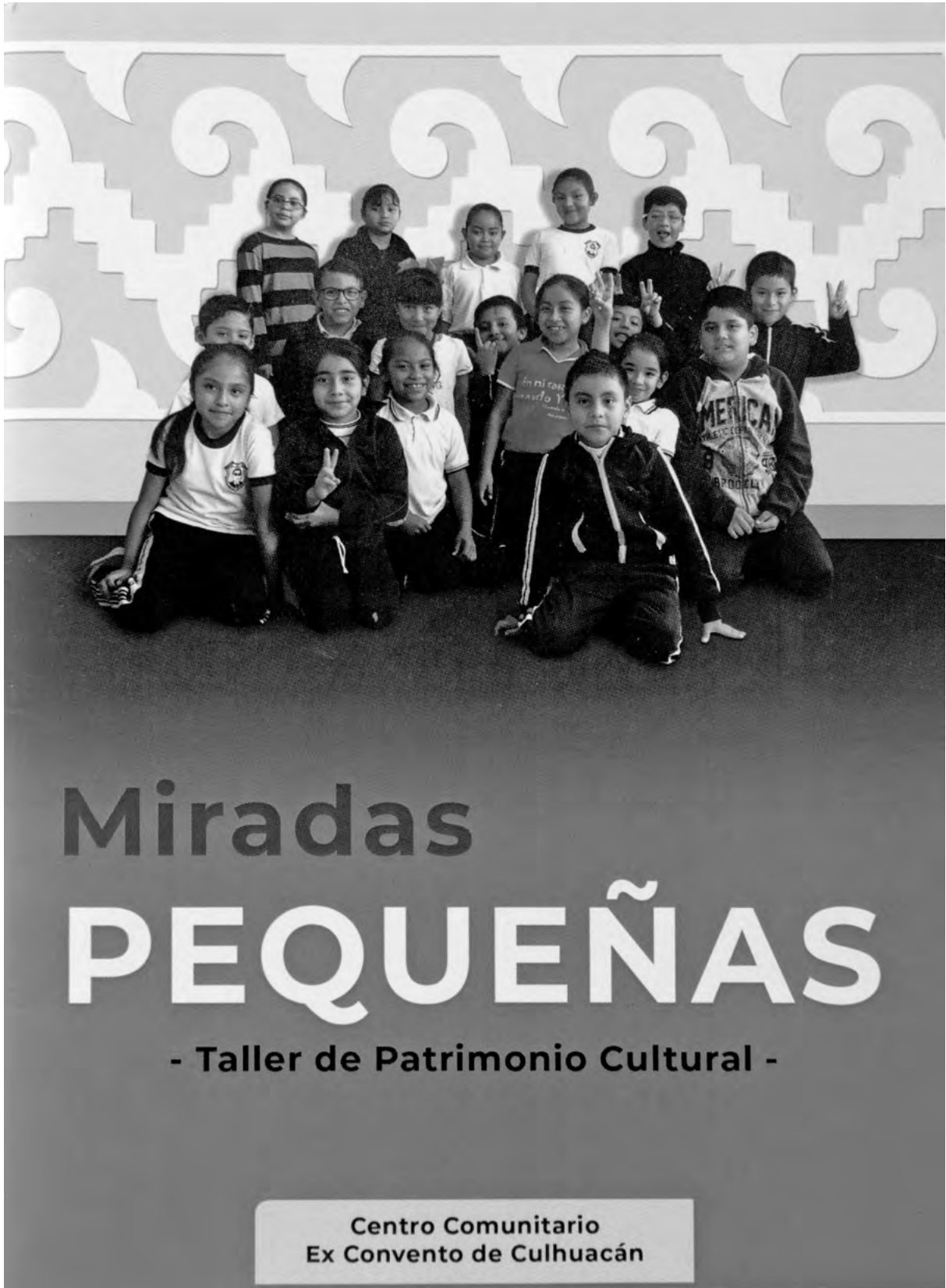
Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Censo Nacional de Población y Vivienda, Aguascalientes, 2020.

Quintero, Pablo, “Notas sobre la teoría de la colonialidad del poder y la estructuración de la sociedad en América Latina”, *Papeles de Trabajo* núm. 19-junio, Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Sociocultural, 2010, pp. 1-15.

Quintero, Victoria, “El patrimonio intangible como instrumento para la diversidad cultural, ¿una alternativa posible?”, en *Cuadernos IAPH Patrimonio Inmaterial, Multiculturalidad y Gestión de la diversidad*, Andalucía, Consejería de Cultura, Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, 2005, pp. 15-29.

Sánchez, Miguel, “Patrimonio biocultural de los pueblos originarios de Chiapas: retos y perspectivas”, en *Patrimonio biocultural, saberes y derechos de los pueblos originarios*, San Cristóbal de las Casas, Chiapas, CLACSO-Universidad Intercultural de Chiapas, 2012, pp.83-99.

Toledo, Víctor y Narciso Barrera-Bassols, *La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*, Barcelona, Icaria, 2009.



Portada del folleto. **Fotografía** © Gliserio Castañeda.

Miradas pequeñas Taller de Patrimonio Cultural en escuelas de Culhuacán

María del Carmen Mendoza
Aburto*

Caminar por las calles del pueblo de Culhuacán es transitar por un lugar de significativa herencia histórica; uno de los muchos pueblos originarios de la Ciudad de México, constituido por once barrios. Ubicado a las faldas del Cerro de la Estrella –del lado poniente, en la alcaldía Iztapalapa–, Culhuacán está impregnado de un importante legado cultural que se puede observar en sus fiestas y tradiciones, los vestigios arqueológicos del primer molino para la elaboración de

papel en América, cruces atriales en algunos de sus barrios, así como la emblemática arquitectura del ex convento agustino de San Juan Evangelista, inmueble bajo el resguardo del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH).

En este mosaico de expresiones culturales, quienes laboramos en el ex convento (también llamado Centro Comunitario Culhuacán, nombre que surge con la finalidad de vincularse con las necesidades culturales del lugar) tenemos la responsabilidad de realizar propuestas, programas o proyectos que coadyuven en la formación del tejido social de la comunidad.

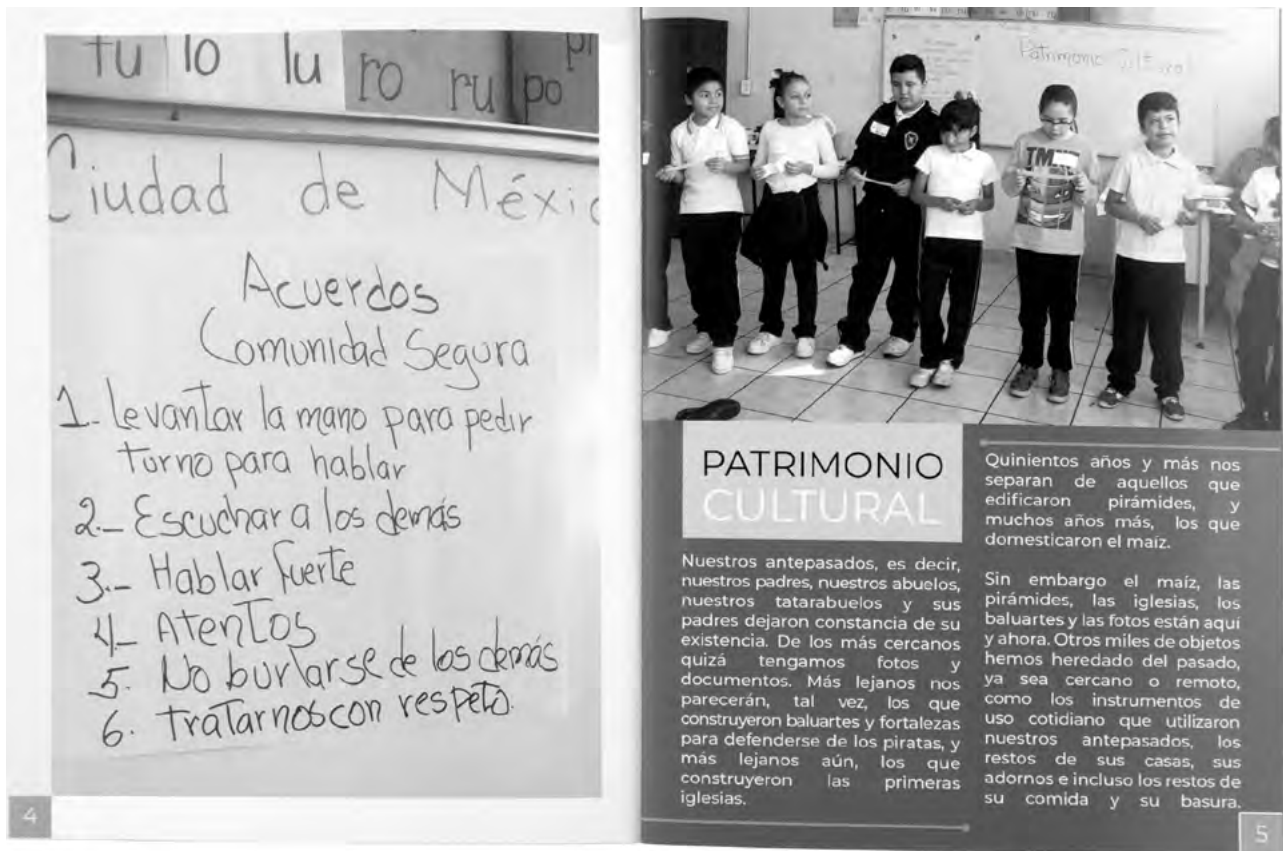
CRECER CON LA CONVICCIÓN DE VALORAR, CUIDAR, PROTEGER Y CONSERVAR

Ante este panorama y con el gusto de haber cursado el diplomado “Patrimonio cultural: Definiciones, debates y

retos” en la Coordinación Nacional de Antropología del INAH, y el diplomado “Filosofía para niños”, coordinado por Ana Graciela Bedolla Giles, me propuse realizar el proyecto “Miradas pequeñas: taller de patrimonio cultural”.

Pero, ¿para quién? ¿Por qué realizar un taller de patrimonio cultural? Desde mi punto de vista, me parece que si desde temprana edad se reconocen el patrimonio cultural material e inmaterial, se puede crecer con la convicción de valorar, cuidar, proteger y conservar lo que generaciones anteriores han legado como parte de un proceso histórico, lo cual hace de cada país un lugar diferente y único.

Así dio inicio una primera fase de investigación que me permitió el acercamiento con los niños, cuando descubrí que la Secretaría de Educación Pública (SEP) maneja a partir del tercer



Portada del folleto. Fotografía © Gliserio Castañeda.

grado de primaria el libro *La entidad donde vivo*, el cual aborda el tema acerca del cuidado y la conservación del ambiente, además de respetar y valorar el patrimonio natural y cultural de la comunidad.

Por ello, realicé la propuesta del taller de Patrimonio Cultural a través del Centro Comunitario Culhuacán, para vincular el programa oficial de la SEP con los temas de cultura, patrimonio tangible, intangible e identidad.

Elaborado el proyecto se lo presenté a la directora de la Escuela Primaria Gustavo A. Madera, la profesora Sarahí Romo Xelhuantzi, quien inmediatamente abrazó el proyecto y me permitió llevarlo a la práctica durante una semana y una hora diaria. Para realizarlo conté con la colaboración voluntaria de Patricia Estrada Colín, ambas ajustamos los temas y actividades que se efectuarían en el tiempo autorizado.

El taller se apoyó con materiales de lectura corta acerca del tema patrimonio material e inmaterial y cultura. La dinámica de lectura se realizó a través del juego de búsqueda de los textos, para ser leídos por la niña o el niño que encontrara dicho material.

Se utilizaron proyecciones de tres a cinco minutos de canciones, bailes regionales, lugares y costumbres de otros países, para una mayor comprensión

de las diferencias culturales de la comunidad, los estados, el país y otras partes del mundo. También se recurrió a reproducciones de piezas encontradas en excavaciones arqueológicas, las cuales sirvieron como ejemplo para que los niños realizaran con barro su propia interpretación de una vasija, un brasero ceremonial o una pirámide.

La leyenda fue una fuente de referencia importante para el taller, se trabajó la de Mixcoatl en Culhuacán. Sin embargo, el diálogo generado en el grupo fue la parte fundamental para identificar de manera significativa la participación, interés y reflexión de los niños en relación con el tema del patrimonio cultural.

OTORGAR LA PALABRA A LOS NIÑOS

Durante una semana de aprendizaje mutuo entre los niños y quienes fungimos como mediadoras, nos percatamos que el grupo no sólo estaba integrado por niños oriundos del lugar, también hubo participantes de otros estados, debido quizás a que Culhuacán ha sido punto de convergencia con poblaciones migrantes de Guerrero, Oaxaca, Puebla y Tlaxcala principalmente.

Menciono lo anterior porque cuando algunas familias emigran a la ciudad, traen consigo sus costumbres, tradiciones y celebraciones del lugar

de donde provienen, su idioma, el cual en ocasiones les causa vergüenza, principalmente a los menores, porque sus compañeros se burlan de ellos.

Fui testigo de esta situación en el grupo donde se llevó a cabo el taller, dos niños hablantes del náhuatl fueron exhibidos por algunos de sus compañeros de clase diciendo: “Maestra, ellos hablan muy chistoso”. Los niños enojecieron y se incomodaron bastante.

Para quienes realizamos el taller de Patrimonio Cultural fue significativo que, en el último día, los niños que habían sido vapuleados por sus compañeros solicitaron hablar en su lengua de origen ante el grupo, en actitud de orgullo por saberse herederos de un idioma diferente transmitido por una cultura anterior a la llegada de los europeos.

En esta experiencia de trabajo en el aula escolar del grupo de tercer año de primaria, nos percatamos de la importancia de otorgar la palabra a los niños, escuchar sus ideas y reflexiones, también aprendimos que es trascendente contribuir en los programas educativos vinculados con el tema del patrimonio cultural porque forma parte de las funciones sustantivas del INAH. **GM**

* Maestra en Historia. Actualmente dirige el Centro Comunitario Culhuacán-INAH.



Alumno de la escuela Manuel M. Cerna. Archivo Histórico del Museo Nacional de Historia: Fondo Fotográfico
Fotografía: © Ernesto Durán, marzo de 1985. Registro: Leonardo Hernández, 2021.

Museo Nacional de Historia, Castillo de Chapultepec

Roberto Gándara*

Gerardo Enciso*

A mediados de la década de los ochenta del siglo xx, el Departamento de Servicios Educativos del Museo Nacional de Historia, entre una de sus muchas actividades de atención a grupos escolares, invitaba a una escuela primaria o secundaria el primer lunes de cada mes para encabezar la ceremonia de honores a la bandera nacional en la explanada del recinto.

La ceremonia era presidida por la directora del museo en ese entonces, la licenciada Amelia Lara Tamburrino, y por la coordinadora del Departamento de Servicios Educativos, la maestra Thalía Alva Gómez. El presidium se integraba con representantes de la Secretaría de Educación Pública (SEP), del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) y el director de la escuela invitada.

La banda de guerra de la Secretaría de la Defensa Nacional (Sedena) o de la Secretaría de Marina (Semar) entonaban el Himno Nacional y acompañaban a la escolta de la escuela y un alumno declamaba una poesía dedicada a los héroes de nuestra historia patria, de acuerdo con las efemérides del mes. Se invitaba a encabezar el acto a un miembro del museo. Al finalizar la ceremonia, se ofrecía una visita guiada y se impartía un taller a los estudiantes para resaltar el acontecimiento histórico. **GM**

* Departamento de Servicios Educativos del Museo Nacional de Historia, INAH.

Criterios editoriales

ESPECIFICACIONES SOBRE LA COLABORACIÓN

GACETA DE MUSEOS es una revista impresa y electrónica elaborada por el Instituto Nacional de Antropología e Historia, con el fin de contribuir a la divulgación de la investigación y la experiencia museológica en nuestro país. Es un espacio que fomenta el diálogo entre las diferentes disciplinas que intervienen en el proceso de creación de los espacios museísticos. La revista acepta trabajos inéditos producto de investigaciones académicas o basadas en experiencias de trabajo en los museos. Las colaboraciones enviadas o solicitadas serán sometidas a dictamen académico.

ESPECIFICACIONES DE EDICIÓN

Las colaboraciones se pueden presentar en los siguientes formatos:

Para todos los artículos, reseñas o foto del recuerdo: letra Arial en 12 puntos, interlineado sencillo, sin espacios anteriores ni posteriores.

Artículo: extensión de entre **8 y 12 cuartillas (21, 500 caracteres con espacios)** entre 7 y 10 imágenes relacionadas con el texto en formato .jpg a 300 de resolución, a 20 cm de base.

Reseñas y noticias: extensión máxima de **2 cuartillas** y 2 imágenes relacionadas con el texto en formato .jpg a 300 dpi, a 20 cm de base.

Foto del recuerdo: extensión de **2 cuartillas** y 1 imagen relacionada con el texto en formato .jpg a 300 dpi, a 20 cm de base.

Todas las colaboraciones deberán cumplir con los siguientes requisitos:

ARTÍCULOS

- Incluir un *abstract* inicial de entre 7 y 10 renglones, con entre 5 y 7 palabras clave, a fin de anclarlos a la plataforma de la Mediateca del INAH.
- Las referencias dentro del texto se citarán entre paréntesis (Borges, 1994: 49).
- Las notas explicativas se incluirán al final del artículo.
- La bibliografía citada se incluirá al final del texto con el siguiente formato:

Libros: Borges, Jorge Luis, *Obras completas*, Buenos Aires, Emecé, 1994.

Artículos de libros y revistas: Graf Bernhard, "Estudios de visitantes en Alemania: métodos, casos", en *El museo del futuro, algunas perspectivas europeas*, México, UNAM, 1995, p. 80.

Páginas web: Real Academia de la Lengua Española, *Diccionario de la lengua española*, recuperado de: <<http://buscon.rae.es/diccionario/drae.htm>>, consultada el 26 de febrero de 2010.

IMÁGENES

- Se imprimen en blanco y negro; sin embargo, solicitamos que las imágenes a color nos las envíen sin modificaciones para que nuestro diseñador las trabaje en selección de grises.
- Deben acompañarse de pie de foto, crédito fotográfico y colocación o número de inventario en el caso de archivos o fototecas.
- Deben presentarse como archivos independientes, por lo que no se aceptarán en archivos de Word o de otros programas.
- Deberán contar con los derechos de reproducción para publicarse en la versión impresa y digital de GACETA DE MUSEOS.

Es necesario que se adjunte a la colaboración la siguiente información:

- Nombre del autor.
- Centro de trabajo actual.
- Correo electrónico.

En caso de aceptación para publicarse, se solicitará la firma de una carta de cesión de derechos para que el material se difunda tanto de manera impresa como electrónica.



GACETA DE MUSEOS

Alumno de la escuela Manuel M. Cerna.
Archivo Histórico del Museo Nacional de Historia: Fondo Fotográfico.
Fotógrafo: Ernesto Durán, marzo de 1985. Registro: Leonardo Hernández, 2021.



CULTURA
SECRETARÍA DE CULTURA

