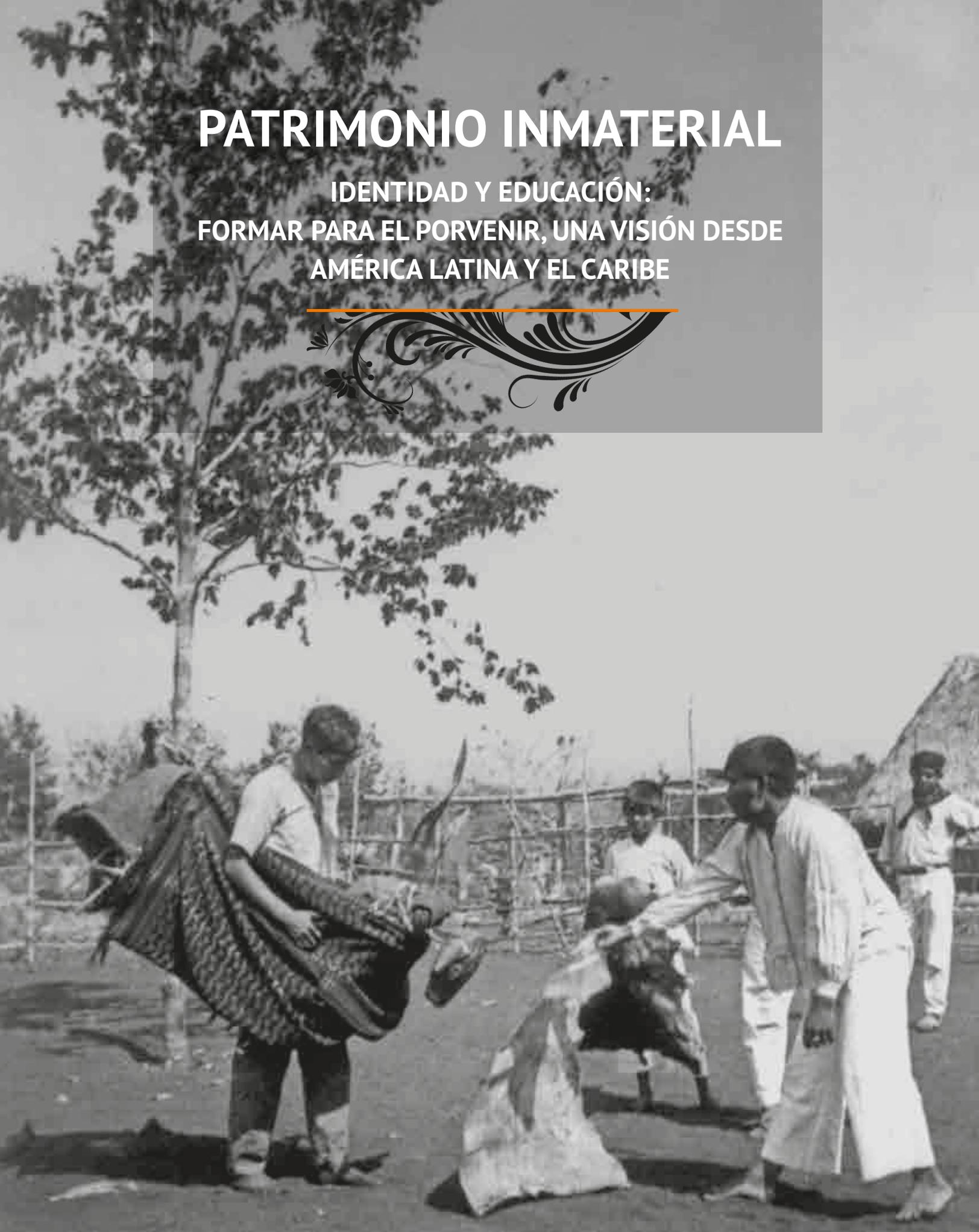


# PATRIMONIO INMATERIAL

IDENTIDAD Y EDUCACIÓN:  
FORMAR PARA EL PORVENIR, UNA VISIÓN DESDE  
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE





# **PATRIMONIO INMATERIAL**

**IDENTIDAD Y EDUCACIÓN:  
FORMAR PARA EL PORVENIR, UNA VISIÓN DESDE  
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE**





# PATRIMONIO INMATERIAL

## IDENTIDAD Y EDUCACIÓN: FORMAR PARA EL PORVENIR, UNA VISIÓN DESDE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE



Juan Luis Isaza • Colombia  
Rufina Moreno • España  
Daniela Zallocco • Argentina  
Myriam Tricate • Brasil  
Mónica Lacarrieu • Argentina  
Lucas dos Santos Roque • Brasil  
Gabriela Valenzuela Bejarano • Perú  
César Guerrero Arellano • México  
Francisco Acosta Báez • México  
Maribel Bolom Gómez • México  
Sol Rubín de la Borbolla • México  
Marco Antonio Chávez Aguayo • México  
Enrique Pérez López • México  
Margarita Magaña Gómez • México  
Hugo Callejas Martínez • México  
José María Macías • México  
Ileri Huacuz Dimas • México

15 AL 17 DE AGOSTO DE 2016 • MUSEO MAYA DE CANCÚN

SECRETARÍA DE CULTURA  
INSTITUTO NACIONAL DE ANTROPOLOGÍA E HISTORIA



**SECRETARÍA DE CULTURA**

Rafael Tovar y de Teresa  
*Secretario*

**INSTITUTO NACIONAL DE ANTROPOLOGÍA E HISTORIA**

Diego Prieto Hernández  
*Secretario Técnico*  
*Encargado de la Dirección General*

Alejandro Ordoño Pérez  
*Secretario Administrativo*

Leticia Perlasca Núñez  
*Coordinadora Nacional de Difusión*

José María Muñoz Bonilla  
*Coordinador Nacional de Centros INAH*

Francisco Javier López Morales  
*Director de Patrimonio Mundial*

Edaly Quiroz Moreno  
*Subdirectora de Patrimonio Cultural Inmaterial*

Adriana Velázquez Morlet  
*Delegada Centro INAH Quintana Roo*

Ximena Arellano  
*Directora del Museo Maya de Cancún*

**GOBIERNO DEL ESTADO DE QUINTANA ROO**

Roberto Borge Angulo  
*Gobernador Constitucional*

José Alberto Alonso Ovando  
*Secretario de Educación y Cultura*

Lilian Villanueva Chan  
*Subsecretaria de Cultura*

Primera edición, 2016

*Coordinador / Prologuista:* Francisco Javier López Morales

*Coordinadora / Prologuista:* Edaly Quiroz Moreno

*Corrección de estilo:* Edaly Quiroz Moreno/Erick Montes

*Diseño:* Ximena Arellano/Juan Carlos Burgoa

*Impresión:* Servicios Especializados de Impresión Acuario, S.A. de C.V.

© Instituto Nacional de Antropología e Historia

Córdoba 45, Col. Roma, C.P. 06700, México, D.F.

Las características gráficas y tipográficas de esta edición son propiedad del Instituto Nacional de Antropología e Historia de la Secretaría de Cultura. Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, la fotocopia o la grabación, sin la previa autorización por escrito de la Secretaría de Cultura / Instituto Nacional de Antropología e Historia

ISBN: 978-607-484-882-3

Impreso y hecho en México.

Printed and made in Mexico



# Índice

**Francisco Javier López Morales • Edaly Quiroz Moreno**

Prólogo 10

**Juan Luis Isaza Londoño**

Conferencia inaugural 14

## **MESA 1. RED DE ESCUELAS ASOCIADAS A LA UNESCO: MODELO EDUCATIVO PARA LA PAZ Y SALVAGUARDIA DEL PATRIMONIO**

**Rufina Moreno Cañizares/redPEA España**

Patrimonio inmaterial y educación. Visión holística para construir una ciudadanía mundial (ECM) redPEA 30

**Daniela Zallocco /redPEA Argentina**

Proyectos educativos y Patrimonio Cultural Inmaterial: la experiencia de la redPEA Argentina 48

**Myriam Tricate/redPEA Brasil**

La redPEA Brasil: la importancia del fortalecimiento de la identidad para la educación en valores 58

**César Guerrero Arellano/Comisión Mexicana de Cooperación con la UNESCO**

Fines educativos a los que puede contribuir el conocimiento del Patrimonio Cultural Inmaterial. Una propuesta para la redPEA 64

## **MESA 2. EL TRABAJO DE LAS INSTITUCIONES GUBERNAMENTALES Y DE LA SOCIEDAD CIVIL EN EL BOSQUEJO E IMPLEMENTACIÓN DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN FORMAL Y NO-FORMAL EN LA TRANSMISIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL**

**Mónica Lacarrieu/Facilitador UNESCO-Argentina**

Los procesos de transmisión/formación en el PCI: ¿transmisión y/o formación? ¿Quién forma a quién? 74

**Francisco Acosta Báez/CAI, Veracruz**

El modelo educativo del Centro de las Artes Indígenas. *Xtaxkgakget makgkaxtlawana*, “El esplendor de los artistas”. Sistema holístico de formación totonaca para transmitir a las nuevas generaciones el legado milenario de los ancestros 98

**Maribel Bolom Gómez/CELALI Chiapas**

Experiencias en el fomento del Patrimonio Cultural Inmaterial en comunidades indígenas de Chiapas 108

**Sol Rubín de la Borbolla/Centro Daniel Rubín de la Borbolla**

Para educar a un niño hace falta la tribu entera...  
(Proverbio del lenguaje popular africano) 120

**MESA 3. EL PAPEL DE LOS MUSEOS Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS  
EN LA TRANSMISIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL**

**Marco Antonio Chávez Aguayo/Universidad de Guadalajara**

La mediación de los mundos virtuales en la difusión del patrimonio cultural 128

**Lucas dos Santos Roque/Brasil, facilitador UNESCO**

Patrimonio inmaterial, nuevas tecnologías y museos: las posibilidades y controversias de los distintos caminos hacia la salvaguardia 136

**Gabriela Valenzuela Bejarano/CRESPIAL**

Trabajo participativo en el registro fotográfico y audiovisual del Patrimonio Cultural Inmaterial. Retos y fortalezas 148

**CONCLUSIONES/DECLARATORIA DE CANCÚN 161**

Relatores:

**Enrique Pérez López**

CELALI Chiapas

**Margarita Magaña**

Centro INAH Querétaro

**Hugo Callejas Martínez**

Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC)-UNAM

**José María Macías****Irerí Huacuz Dimas**

Secretaría de Cultura de Michoacán

**SEMBLANZAS 173**





## PRÓLOGO

# Patrimonio Inmaterial, Identidad y Educación: formar para el porvenir, una visión desde América Latina y el Caribe

*Francisco Javier López Morales • Edaly Quiroz Moreno*



*Tixcacal Guardia.  
Frances Rhoads Morely,  
1936. Foto: Archivo Harold  
B. Lee Library, Brigham  
Young University*

Actualmente la sociedad atraviesa por una etapa de su historia que es cada vez más preocupante dadas las constantes y numerosas situaciones adversas que se están presentando como resultado de la pérdida de valores y principios, propiciando un ambiente donde impera la intolerancia ante las diferentes posturas y creencias, y donde el respeto a la diversidad está en declive. Es en este contexto donde se vislumbra la unión de la cultura, en específico del Patrimonio Cultural Inmaterial (en adelante PCI), y la educación, como un binomio necesario para contrarrestar los efectos negativos de la modernidad.

Así y en concordancia con el espíritu de los objetivos de la *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial* (UNESCO, 2003), el Instituto Nacional de Antropología e Historia, a través de la Dirección de Patrimonio Mundial y del Centro INAH Quintana Roo, así como el Gobierno del Estado de Quintana Roo, a través de su Secretaría de Educación y Cultura, han convocado por séptima ocasión a expertos en diferentes ámbitos en torno al PCI de Iberoamérica, para reflexionar sobre estas preocupaciones y sobre las diversas formas en que la vertiente cultural se complementa con la educativa, a fin de aportar recomendaciones que podrían contribuir a una mejor comprensión de la problemática.

En esta edición, así como en las anteriores, nos planteamos generar un espacio de diálogo y debate en torno a los temas relevantes que ha establecido la UNESCO, y que de manera particular ha sido marcada como una de las líneas de acción prioritarias que la nueva administración de la Sección de Patrimonio Inmaterial, encabezada por el Dr. Timothy Curtis, ha oportunamente resaltado.

Así, el objetivo central de la reunión, además de estrechar los lazos de cooperación de México con el mundo, fue abordar el tratamiento del Patrimonio Inmaterial y la correcta implementación de la Convención de 2003, a través de los canales que brinda la educación, en cualquiera que sea su modalidad, ya sea formal, no formal e informal, no sólo para garantizar la transmisión del Patrimonio Inmaterial a las nuevas generaciones, sino para asegurar su desarrollo sustentable.

Haciendo eco de las palabras de Nelson Mandela cuando manifestó que la educación es el arma más poderosa que se puede usar para cambiar el mundo, así como en la esencia de lo que significa y busca el Patrimonio Cultural Inmaterial y también de la misión de la UNESCO, concebimos este nuevo coloquio como una oportunidad para abordar una perspectiva que está en ciernes en América Latina: el desarrollo de estrategias integrales que relacionen de manera estrecha los ámbitos cultural y educativo, partiendo de la consideración de que ninguna acción educativa tendrá éxito si no se vincula con la identidad cultural del individuo y viceversa.

De esta manera, también en correspondencia con los objetivos de la Década Internacional para el Acercamiento de las Culturas (2013-2022) instaurada por la ONU bajo la responsabilidad de la UNESCO, se plantearon tres diferentes ópticas que se han vislumbrado en la relación Educación-Patrimonio Cultural Inmaterial:

En primer lugar, se presentó la experiencia de la Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO, estrategia que ha sido punta de lanza para la transmisión de los valores de paz y diálogo intercultural que difunde la UNESCO. Para ello, contamos con la

contribución de los coordinadores nacionales de este programa: Rufina Moreno Cañizares en España, Daniela Zallocco en Argentina, Myriam Tricate en Brasil y César Guerrero en México, quienes compartieron cómo un modelo educativo de esta naturaleza podría servir de conductor para formar a las nuevas generaciones con una mentalidad para la paz y salvaguardia de su patrimonio, siempre con una perspectiva de comunidad.

Por otro lado, la segunda línea temática nos muestra la importancia del trabajo de las instituciones gubernamentales y de la sociedad civil en el bosquejo e implementación de programas de educación formal y no-formal para la transmisión del Patrimonio Cultural Inmaterial. En este caso, tuvimos la importante aportación de Francisco Acosta, director del Centro de las Artes Indígenas de Veracruz, de Mónica Lacarrieu, investigadora de la Universidad de Buenos Aires y formadora por la UNESCO en PCI, así como de Maribel Bolom, del Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígenas de Chiapas y de Sol Rubín de la Borbolla, directora del Centro Daniel Rubín de la Borbolla y miembro del Conservatorio de la Cultura Gastronómica de México, que en conjunto mostraron las diversas aristas y dinámicas en las que se pueden unir los esfuerzos gubernamentales, de instituciones académicas, de las comunidades portadoras y de la sociedad civil, hacia un bien común, que es la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial en su dimensión más amplia, integral y sobretodo ética.

Finalmente, quisimos rescatar y reconocer el papel que tienen los museos, a partir de su consideración como los espacios acostumbrados de exhibición y difusión generalizada de la cultura, así como también el de dar su justo valor desde una perspectiva positiva, al uso de las nuevas tecnologías en la transmisión del Patrimonio Cultural Inmaterial, como una herramienta educativa más de la que es necesario echar mano en el proceso enseñanza-aprendizaje. Para ello, contamos con la valiosa contribución de expertos como Lucas dos Santos, formador de la UNESCO sobre PCI para los países africanos de habla portuguesa, de Gabriela Valenzuela Bejarano, Coordinadora de Comunicaciones del Centro Regional para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de América Latina – CRESPIAL (Centro Categoría 2 de la UNESCO) y de Marco Antonio Chávez Aguayo, profesor investigador de la Universidad de Guadalajara y especialista en legislación y políticas culturales, patrimonio cultural y mundos virtuales. La participación de estos expertos trasciende la mera explicación de lo que son las nuevas tecnologías en un contexto de modernidad en el que pareciera que las expresiones tradicionales de la cultura no tienen cabida, sino que nos ubica en un ambiente en el que no sólo pueden coexistir el pasado y el presente, sino que son complementarios y se enriquecen mutuamente, creando la posibilidad de un futuro más alentador.

Estamos seguros de que los objetivos que nos planteamos no sólo fueron alcanza-

dos, sino que han tomado forma propositiva en el texto que se presenta como "Declaratoria de Cancún", que no sólo resume las importantes aportaciones de los expertos que aquí se han dado cita, sino que constituye una propuesta clara y fehaciente sobre la problemática que nos convocó, por parte del estupendo equipo de relatores: Enrique Pérez López, director del Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígenas de Chiapas, Margarita Magaña, del Centro INAH Querétaro, Hugo Callejas Martínez del Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC)-UNAM, Ileri Huacuz Dimas, directora del Museo del Estado de Michoacán y José María Macías, ex director de Patrimonio e Investigación Cultural del Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Chiapas, quienes a partir de su gran compromiso, lograron enriquecer y dar estructura a las diversas reflexiones que se expresaron, por lo cual deseamos manifestarles nuestro profundo agradecimiento y reconocimiento en estas líneas.

Quisiéramos destacar en este punto, nuestra gratitud hacia el Gobierno del Estado de Quintana Roo, especialmente a su Secretaría de Educación y Cultura, que apoyó totalmente nuestra iniciativa e hizo suya nuestra visión. Agradecemos particularmente al Secretario José Alberto Alonso Ovando, a la Subsecretaria Lilian Villanueva Chan y a su equipo. Asimismo, deseamos manifestar nuestro reconocimiento a la Arqlga. Adriana Velázquez Morlet, directora del Centro INAH Quintana Roo, a la Hist. Ximena Arellano, Directora del Museo Maya de Cancún y al Arqlgo. Antonio Reyes, Jefe de Resguardo de Bienes Culturales del Museo Maya de Cancún, cuyo apoyo fue decisivo para la realización de este encuentro.

De igual manera, es importante reconocer el trabajo del equipo de la Dirección de Patrimonio Mundial, cuyo trabajo responsable, dedicación y solidaridad fueron sostenes fundamentales de este esfuerzo que hoy culmina de forma impresa, particularmente a Estrella Pérez Jiménez, Érick Montes Zaragoza y María Alicia Díaz Morales.

Reiteramos que para el INAH y su Dirección de Patrimonio Mundial, la continuidad en la realización de este coloquio internacional, responde al compromiso que asumimos en el marco de las obligaciones que adquirió el Gobierno de México en torno a la *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial* cuando la ratificó en diciembre de 2005.



CONFERENCIA INAUGURAL

## Patrimonio Cultural Inmaterial y Educación: algunas reflexiones desde América Latina y el Caribe

*Juan Luis Isaza Londoño*



*Ceremonia ritual  
perteneciente a la  
manifestación  
"Los conocimientos  
tradicionales de los  
Chamanes Jaguares de  
Yuruparí (HHE YAIA KETI  
OKA)" inscrita en la Lista  
Representativa del  
Patrimonio Cultural  
Inmaterial de la  
Humanidad, UNESCO, en  
2011. Cuenca del río  
Pirá -Paraná,  
Departamento del  
Vaupés- Colombia.  
Fotografía de Juan Luis  
Isaza Londoño, 2011*

En primer lugar, permítanme agradecerle a las instituciones que han tenido a bien convocar a este interesante, necesario y oportuno coloquio: al Instituto Nacional de Antropología e Historia, a través de su Dirección de Patrimonio Mundial, y al gobierno de Quintana Roo, a través de la Secretaría de Educación y Cultura.

En segundo lugar, agradecer a las personas detrás de las instituciones: al Contador Público José Alberto Alonso Ovando, Secretario de Educación y Cultura del Estado de Quintana Roo; al Licenciado Roberto Borge Angulo, Gobernador Constitucional del Estado de Quintana Roo; a la Licenciada Edaly Quiroz Moreno, Subdirectora de Patrimonio Cultural Inmaterial de la Dirección de Patrimonio Mundial del INAH; y por último, al Doctor Arquitecto Francisco Javier López Morales, Director de Patrimonio Mundial del INAH. Gracias a ellos y a ellas por la generosa y honrosa invitación que me han hecho para estar hoy aquí con Ustedes.

En tercer lugar, quiero saludar a todos los conferencistas, relatores, asistentes y participantes a este Coloquio, augurando una grata estadía en este riquísimo estado y en esta ciudad de ensueños, deseada por tantos. Tengo la certeza de que los temas que cada uno de Ustedes abordará, contribuirá fehacientemente a alcanzar los objetivos de nuestro séptimo coloquio internacional sobre patrimonio cultural inmaterial.

Como lo señala la convocatoria e invitación que cada uno de nosotros recibió, abordaremos la problemática actual en el tratamiento del patrimonio cultural inmaterial y la correcta implementación de la Convención de 2003: el papel de la educación, formal y no formal, para la transmisión

del PCI, aspecto por demás importante considerando la situación tan vulnerable que como sociedad estamos viviendo, en la que se ha registrado una cada vez más preocupante pérdida de valores y principios, y donde las "diferencias" se ven, con demasiada frecuencia, como "problemas".

Quiero empezar por recordar que hoy es 15 de agosto, y que no es un día cualquiera. Además de ser el día de la instalación e inicio de este, nuestro coloquio, es el día en que se celebra la Asunción de la Virgen María; la Asunción es la creencia, de acuerdo a la tradición y teología de la Iglesia católica y de la Iglesia ortodoxa, de que el cuerpo y alma de la Virgen María, la madre de Jesucristo, fueron llevados al Cielo después de terminar sus días en la Tierra. La primera referencia oficial a la Asunción se halla en la liturgia oriental; ya en el siglo IV de nuestra era se celebraba una fiesta que conmemoraba la entrada al cielo de la Virgen María y donde se hacía referencia a su ascensión. Esta fiesta, en el siglo VI, fue llamada la *Dormitio* o *Dormición de María* y se celebraba la muerte, resurrección y ascensión de María. En el siglo VII el nombre pasó de «Dormición» a «Asunción».

Los relatos apócrifos sobre la ascensión de María aparecen aproximadamente desde los siglos IV y V. Si bien los hechos no tenían, ni tienen carácter histórico, la Iglesia católica vio en estos escritos el fondo teológico que existía y del cual los relatos eran expresiones adornadas. Mucho tiempo después, dos de los grandes Doctores de la Iglesia, San Agustín de Hipona y Santo Tomás de Aquino, abordaron el tema y aceptaron la ascensión corporal de María.

Fue el 1 de noviembre de 1950 que el papa Pío XII, basado en la tradición de la Iglesia Cató-

lica, tomando en cuenta los testimonios de la liturgia, la creencia de los fieles guiados por sus pastores, los testimonios de los Padres y Doctores de la Iglesia y con el consenso de los obispos del mundo, declaró como dogma de fe “Que la Inmaculada Madre de Dios, siempre Virgen María, cumplido el curso de su vida terrestre, fue asunta en cuerpo y alma a la gloria celestial”.

Hoy, 15 de agosto es un día festivo en mi país; al menos 48 millones de personas, población que hoy alcanza Colombia, disfrutan de un día de asueto, quizás sin recordar, en muchos casos, la razón del mismo. También, entre muchas otras celebraciones que se llevan a cabo hoy, en muchos lugares del orbe cristiano, en la Basílica Menor de Santa María de Elche, en Valencia, España, se pone en escena un drama sacro —lírico— religioso que recrea la dormición, asunción y coronación de la Virgen María; dividido en dos actos o jornadas, *El Misterio de Elche* se escenifica cada 14 y 15 de agosto, como bien lo sabe y conoce nuestro querido amigo Pancho López. El 18 de mayo de 2001, la UNESCO declaró *El Misterio de Elche* como Obra Maestra del Patrimonio Oral e Inmaterial de la Humanidad, razón por la cual hoy hace parte también de los elementos inscritos en la Lista Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad.

Ustedes quizás se estarán preguntando las razones por las cuales traigo a colación, en este momento y ocasión, la Asunción del cuerpo y el alma de María a los cielos. Como ya lo señalé antes, se trata de un hecho que no tiene carácter histórico, y muchísimo menos científico; sin embargo, lo celebramos y muchas, muchísimas personas, creen fervientemente en él; para muchos, quizás también aquí presentes, es un dogma de fe.

Pues bien, quiero poner de presente cómo ciertos hechos no históricos y no científicos, transmitidos de generación en generación, no aprendidos dentro de los ámbitos de la educación formal, no solo hacen parte de nuestras vidas cotidianas en el siglo XXI, sino que la determinan. Estamos hablando, adicionalmente, de un ejemplo claro que se ajusta exactamente a la tercera definición que trae la *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial* de 2003, cuando señala en su Artículo 2 que el patrimonio cultural inmaterial se manifiesta en particular en el ámbito de los “usos sociales, rituales y actos festivos”.

Dejando de lado, por ahora, el tema de la Asunción, quiero recordar cómo el texto de la *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*, aprobada por la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, el 17 de octubre de 2003, en el marco de su 32° reunión, celebrada en París, Francia, únicamente aborda el ámbito de la educación en su Artículo 14, deno-

minado **Educación, sensibilización y fortalecimiento de capacidades** en donde señala que "cada Estado Parte intentará por todos los medios oportunos:

- a) asegurar el reconocimiento, el respeto y la valorización del patrimonio cultural inmaterial en la sociedad.
- b) mantener al público informado de las amenazas que pesan sobre ese patrimonio y de las actividades realizadas en cumplimiento de la presente Convención;
- c) promover la educación sobre la protección de espacios naturales y lugares importantes para la memoria colectiva, cuya existencia es indispensable para que el patrimonio cultural inmaterial pueda expresarse.

Sin embargo, las Directrices Operativas para la aplicación de dicha Convención, lo abordan en dos oportunidades, así:

En su Capítulo IV, numeral 107, en cuanto a las **Medidas de educación formal y no formal**, establece que "Los Estados Parte intentarán, por todos los medios oportunos, asegurar el reconocimiento, el respeto y la valorización del patrimonio cultural inmaterial mediante programas de educación e información, así como de actividades de fortalecimiento de capacidades y modalidades no formales de transmisión del saber". A continuación, alienta a los Estados Parte, en particular, a poner en práctica medidas y políticas que enuncia en trece literales, cuál de ellos más interesante.

Por último, las ya mencionadas Directrices Operativas, vuelven a abordar el ámbito de la educación en su Capítulo V, numeral 155, que señala que "El Estado Parte informará acerca de las medidas adoptadas en el plano nacional para asegurar un mayor reconocimiento, el respeto y la valorización del patrimonio cultural inmaterial, enumerando, en cinco literales, una serie de planes, actividades y medios relacionados directamente con la educación, destacando la importancia de utilizar medios formales y no formales de transmisión del saber.

Con el fin de acotar y precisar las nociones que tenemos sobre los distintos tipos de educación, me permito traer a colación las definiciones que ofrece la Comisión Europea, que siguen el modelo clásico:

**Educación formal:** aprendizaje ofrecido normalmente por un centro de educación o formación, con carácter estructurado (según objetivos didácticos, duración o soporte) y que concluye con una certificación. El aprendizaje formal es intencional desde la perspectiva del alumno.

**Educación no formal:** aprendizaje que no es ofrecido por un centro de educación

o formación y normalmente no conduce a una certificación. No obstante, tiene carácter estructurado (en objetivos didácticos, duración o soporte). El aprendizaje no formal es intencional desde la perspectiva del alumno.

**Educación informal:** aprendizaje que se obtiene en las actividades de la vida cotidiana relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio. No está estructurado (en objetivos didácticos, duración ni soporte) y normalmente no conduce a una certificación. El aprendizaje informal puede ser intencional pero, en la mayoría de los casos, no lo es (es fortuito o aleatorio).<sup>1</sup>

Anticipando lo interesantes e ilustrativas que han de ser las catorce ponencias que sucederán a ésta, y que tendremos la oportunidad de escuchar, comentar y discutir en los próximos tres días, me atrevo a sugerir que aún son escasos e incipientes los logros alcanzados en estas tres categorías de educación señaladas, respecto a la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial, y que los desafíos, oportunidades y retos que se nos abren a futuro, son inconmensurables.

En muchos aspectos, una Convención próxima a cumplir trece años, como la que nos convoca, es relativamente joven; en nuestra región de América Latina y el Caribe la educación informal ocupa un lugar más que importante y destacado dentro de la transmisión de conocimientos y saberes. Sin embargo, y a pesar de las exitosas experiencias y buenas prácticas que nos serán expuestas a continuación, es mucho lo que nos falta por implementar y trabajar respecto a la educación formal, no formal e informal, con y para el patrimonio cultural inmaterial.

Bien sabemos todos que las primeras universidades europeas fueron fundadas en la plena Edad Media, durante los siglos XII y XIII; para el momento no eran otra cosa que comunidades de maestros y estudiantes puesto que la propia palabra latina *universitas* designaba un gremio corporativo: podían ser entonces la universidad de los oribes y plateros como la universidad de los canteros. Cuando se hacía referencia, por ejemplo, a la "Universidad de Bolonia", la más antigua del mundo occidental —fundada en 1088— no era más que una forma abreviada de referirse a la Universidad de los Maestros y Estudiantes de Bolonia.

Durante varios siglos los gremios, que fueron asociaciones económicas que agrupaban a los artesanos de un mismo oficio, y las Universidades tuvieron una mayor cercanía y proximidad; quizá los primeros enfocados y centrados en el trabajo manual y práctico, y las segundas en un trabajo intelectual y teórico. Los gremios fueron

<sup>1</sup> [https://comenio.files.wordpress.com/2007/08/educacion\\_formal.pdf](https://comenio.files.wordpress.com/2007/08/educacion_formal.pdf) [10.08.16]

*Elaboración tradicional de casabe de yuca o mandioca (Manihot esculenta). Municipio de Ciénaga, Departamento de Córdoba-Colombia. Fotografía de Juan Luis Isaza Londoño, 2010*



*Elaboración de máscaras tradicionales para la manifestación denominada "Carnaval de Barranquilla" inscrita en la Lista Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad, UNESCO, en 2008. Municipio de Galapa- Departamento de Atlántico, Colombia. Fotografía de Juan Luis Isaza Londoño, 2013*



abolidos a finales de la Edad Moderna y esa escisión entre unas y otras actividades, conocimientos y transmisión de saberes se fue distanciando hasta llegar a la asombrosa y preocupante manera de darse las espaldas, tan característica de nuestros mundos contemporáneos o postmodernos.

En nuestra región de América Latina y el Caribe, en donde somos testigos de cómo la educación superior y el mundo universitario también se han convertido en negocios tremendamente lucrativos, se ha marcado, y se profundiza cada día más, esa división entre aquella parte de la población que accede a la Universidad, y que por tanto ostenta un título universitario —que no es otra cosa que un cartón que ante la sociedad lo acredita como una persona apta para desarrollar algún tipo de actividad— y los que no.

En general, hemos visto cómo se desprecia, subvalora y subestima la formación y el conocimiento no académico y no universitario, y cómo la propia sociedad y el sistema en el que estamos inmersos, tan perverso en tantas circunstancias, segrega y jerarquiza a las personas en razón a la forma en como han adquirido sus conocimientos y oficios, poniendo en el más bajo de los niveles a aquellas personas que adquieren su educación por medios informales.

Son muchísimas las referencias que tenemos, los ecos escuchados y las informaciones con las que contamos en las que podemos darnos cuenta de que en otros ámbitos culturales y geográficos, las cosas no son tan críticas como en nuestro mundo occidental. Las culturas orientales, bien lo sabemos, no solo reconocen, sino que valoran, protegen y se enorgullecen de sus saberes tradicionales y de las personas portadoras de los mismos, de una manera muy diferente a como lo hacemos nosotros. Basta con traer a colación todo lo que se cuece y teje alrededor de los denominados **Tesoros Humanos Vivos**, individuos que poseen en sumo grado los conocimientos y técnicas necesarias para interpretar o recrear determinados elementos del patrimonio cultural inmaterial.<sup>2</sup>

## ¿QUÉ ESTAMOS HACIENDO NOSOTROS SOBRE ESTOS ASUNTOS?

Una parte significativa, si no mayoritaria, de los aquí presentes, somos **inmigrantes digitales**, es decir personas que nacimos entre los años 1940 y 1980, y que hemos sido espectadores y actores, generalmente privilegiados, del proceso de cambio tecnológico. Los demás —juventud divino tesoro<sup>3</sup>— son **nativos digitales** u *homo sapiens*

<sup>2</sup> <http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/00031-ES.pdf> [12.08.16]

<sup>3</sup> Hace referencia a un famoso poema del nicaragüense Félix Rubén García Sarmiento, conocido como Rubén Darío (1867-1916).

**sapiens digitales**, personas que nacieron a partir del año 1980 hasta hoy, cuando ya existía una tecnología digital bastante desarrollada, la cual ha estado al alcance de muchos.<sup>4</sup>

Con el permiso de ustedes, quiero hacer una referencia personal: quizás también como muchos de los aquí presentes, yo realicé una carrera universitaria: soy arquitecto. Si bien tengo en mi haber más de nueve años y medio de estudios universitarios, nunca fui instruido o capacitado para la gestión del patrimonio cultural, material o inmaterial, y muchísimo menos para su enseñanza. La vida misma, mis intereses y mis circunstancias, me han llevado a estar inmerso en ellas, desde un conocimiento no universitario, quizás mucho más que empírico, pues ha sido metódico y sistemático. Nuevas generaciones, en muchísimos casos con una formación académica y universitaria muchísimo más específica, y a veces extensa, empiezan a despuntar y recorrer caminos por los que, a la vuelta de un cierto tiempo, nos sucederán o nos desplazarán.

- ¿Qué estamos haciendo nosotros sobre estos asuntos?
- ¿Cómo estamos articulando la transmisión de unos conocimientos, de unas largas experiencias, de un saber hacer, con los nuevos aires que corren y con las nuevas generaciones que nos demandan y empujan?
- ¿Cuál ha de ser nuestro legado respecto a la educación y a la transmisión de saberes tradicionales, fundamentales en todos los ámbitos de la conservación y salvaguardia de nuestros ricos y frágiles acervos patrimoniales y culturales?
- ¿Será posible acreditar los conocimientos, el saber y la educación informal?
- ¿Se podrán otorgar reconocimientos formales, con validez oficial y pública, a personas que se educan y adquieren sus conocimientos gracias a la educación informal, a un saber hacer ancestral y a una transmisión de saberes que se asienta en la tradición oral y en la relación maestro – aprendiz?
- ¿Podrán equipararse los conocimientos adquiridos por las distintas personas mediante sistemas y procesos de educación formal, no formal e informal?

Además de los instrumentos y mecanismos que alienta la propia Convención, resultan muy oportunos e idóneos algunos marcos conceptuales y acuerdos dentro de los que ya actuamos. Me permito señalar, dentro de ellos, los siguientes definidos por la Organización de las Naciones Unidas, ONU.

En primer lugar, tenemos la **Década Internacional para el Acercamiento de las Culturas**

<sup>4</sup> [https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Nativo\\_digital&oldid=92709772](https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Nativo_digital&oldid=92709772). [12.08.16]

**(2013-2022):** la UNESCO, muy claramente, determina y señala que ese decenio podría celebrarse por medio de las actividades y modalidades siguientes:

- 1.1 Material didáctico, programas y proyectos de educación y formación que promuevan la no violencia, la tolerancia, el entendimiento mutuo, el interculturalismo, el plurilingüismo, las competencias interculturales y el diálogo interreligioso;
- 1.2 Estudios sobre los planes y programas de estudio escolares y universitarios así como los libros de texto para fomentar y respaldar las reformas y los ajustes en las políticas nacionales de educación;
- 1.3 Formación de docentes para fortalecer su concienciación intercultural y su capacidad de enseñar valores, comportamientos y actitudes favorables al acercamiento de las culturas;
- 1.4 Educación para el desarrollo sostenible y las sociedades inclusivas que se refuerza mutuamente con el acercamiento de las culturas.
- 1.5 Establecimiento de bases de formación y mecanismos de intercambio de conocimientos (por ejemplo, bibliotecas virtuales o centros de intercambio cultural dentro de las universidades);
- 1.6 Becas de estudio e investigación y premios para obras significativas en el ámbito de la investigación intercultural;
- 1.7 Enseñanza de la Historia con miras a acabar con los mitos, los prejuicios y los estereotipos;
- 1.8 Cursos de formación para el fortalecimiento de las capacidades de los profesionales de los gobiernos, de las organizaciones internacionales gubernamentales y no gubernamentales así como del sector privado;
- 1.9 Actos promocionales, como premios de alfabetización, educación para la paz, la diversidad lingüística y la traducción.<sup>5</sup>

### **¿QUÉ ESTAMOS HACIENDO NOSOTROS SOBRE ESTOS ASUNTOS?**

En segundo lugar, la **Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible** que incluye un conjunto de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible que pretenden poner fin a la pobreza, luchar contra la desigualdad y la injusticia, y hacer frente al cambio climático.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible, también conocidos como Objetivos Mundiales, se basan en los Objetivos de Desarrollo del Milenio, ocho objetivos contra la

<sup>5</sup> <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002266/226664S.pdf> [11.08.16]

pobreza que el mundo se comprometió a alcanzar en 2015, y que, lamentablemente, no alcanzó. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible, adoptados en 2000, apuntan a una serie de áreas incluidas la reducción de la pobreza, el hambre, las enfermedades, la desigualdad de género y el acceso al agua y saneamiento. Se han hecho enormes progresos en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, lo que muestra el valor de una agenda unificadora apoyada por metas y objetivos; a pesar de este éxito, la indignidad de la pobreza no se ha terminado para todos.

El objetivo 4, **Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos**, sin lugar a dudas también nos ofrece un inigualable marco de acción y nos genera muchísimos desafíos y oportunidades.<sup>6</sup>

Dicho objetivo insta a asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad.

El Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, ACNUR, señala que en casi todas las regiones del mundo han surgido tensiones y conflictos interétnicos e interraciales. Estos conflictos suelen tener sus raíces en las luchas por el poder y se ven agravados por desigualdades socioeconómicas. Los grupos minoritarios nacionales, étnicos y religiosos suelen quedar desamparados en tales situaciones.<sup>7</sup>

Traigo a colación estos asuntos puesto que, en nuestra región de América Latina y el Caribe, una parte muy significativa e importante del patrimonio cultural inmaterial se origina y está indisolublemente asociado y vinculado con dichos grupos minoritarios. Basta con echar un vistazo rápido a nuestros elementos incluidos en las Listas del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad para constatar cómo las comunidades indígenas y afrodescendientes, tienen un lugar protagónico.

A pesar de lo dispuesto en estos instrumentos, la mayoría de los pueblos indígenas y de las comunidades afrodescendientes no pueden ejercer plenamente el derecho a la educación, y existen graves disparidades en materia de educación entre ellos y la población en general.

Se calcula que en el mundo hay 370 millones de indígenas, que viven en 90 países. Aunque representan menos del 5% de la población mundial, los pueblos indígenas constituyen el 15% de los más pobres. Hablan una abrumadora mayoría de los 7 000 idiomas que, según las estimaciones, se utilizan en el mundo, y representan 5 000 culturas diferentes.

<sup>6</sup> <http://www.undp.org/content/undp/es/home/sdgoverview/post-2015-development-agenda.html> [11.08.16]

<sup>7</sup> <http://www.acnur.org/t3/pueblos-indigenas/> [12.08.16]

En el ámbito geográfico y cultural de América Latina y el Caribe, Brasil es el que tiene más diversidad de pueblos indígenas con 241, que representan una población de 734 127 personas. Colombia, con 83 (1'392.623 habitantes) es el segundo país con más cantidad de pueblos, seguido por México con 67 (9 504 184 personas) y por Perú, que tiene 43 pueblos distintos que representan 3'919.314 habitantes sobre el total de la población peruana.<sup>8</sup>

Por su parte, el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, señala que el 30% de la población de la región —150 millones de personas— es afrodescendiente y que el 92% de ella es pobre.<sup>9</sup> Estamos refiriéndonos entonces, según dichos datos, a un grupo humano constituido por 45 millones de personas de las cuales 41.4 millones son pobres.

En la región de América Latina y el Caribe, por término medio, el 85% de los niños indígenas asisten a la escuela secundaria, pero solo el 40% completa ese nivel educativo.<sup>10</sup> No cuento con datos específicos respecto a la población afrodescendiente, pero me atrevo a suponer que no deben ser muy distintos.

### **¿QUÉ ESTAMOS HACIENDO NOSOTROS SOBRE ESTOS ASUNTOS?**

Como pueblos con identidad propia, los pueblos indígenas y las comunidades afrodescendientes han desarrollado sus propios sistemas de conocimiento, valores, instituciones, prácticas y economías, a menudo sobre la base de la gestión sostenible de los recursos naturales. Asimismo, tienen sus propios métodos culturales de transmisión de conocimientos.

Cuando los Estados y los cultos religiosos establecieron la educación académica para estos pueblos y comunidades, con frecuencia ignoraron o rechazaron las culturas, los idiomas y las prácticas indígenas.

El sector de la educación es un ámbito especial que no solo refleja y condensa los abusos, la discriminación y la marginación que tradicionalmente han sufrido, sino también su constante lucha por la igualdad y el respeto de sus derechos como pueblos y como personas.

Paradójicamente, nuestra región de América Latina y el Caribe está llena de hombres y mujeres sabias, verdaderos "tesoros humanos vivos" que, no pocas veces, son completamente analfabetos y están acosados por la pobreza o la miseria.

<sup>8</sup> [http://www.unicef.org/lac/pueblos\\_indigenas.pdf](http://www.unicef.org/lac/pueblos_indigenas.pdf) [12.08.16]

<sup>9</sup> [http://news.bbc.co.uk/1/hi/spanish/specials/2007/esclavitud/newsid\\_6380000/6380241.stm](http://news.bbc.co.uk/1/hi/spanish/specials/2007/esclavitud/newsid_6380000/6380241.stm) [12.08.16]

<sup>10</sup> <http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/SOWIP/press%20package/sowip-press-package-es.pdf> [10.08.16]

*Niños bailando Joropo dentro de la manifestación denominada "Cuadrillas de San Martín" inscrita en la Lista Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Nación, en 2011. Municipio de San Martín de los Llanos, Departamento del Meta- Colombia. Fotografía de Juan Luis Isaza Londoño, 2011*



### **¿QUÉ ESTAMOS HACIENDO NOSOTROS SOBRE ESTOS ASUNTOS?**

Traigo a colación algunas recomendaciones, que no son de mi propia cosecha sino de la misma Organización de las Naciones Unidas; he añadido el componente afrodescendiente en todas ellas:

- Es preciso realizar esfuerzos para garantizar el acceso de los pueblos indígenas y de las comunidades afrodescendientes a una educación cultural y lingüísticamente adecuada, que no tenga por objeto o resultado una asimilación no deseada.
- Se recomienda que los niños, jóvenes y adultos indígenas y afrodescendientes reciban formación en su lengua materna. Cuando la lengua indígena o afrodescendiente no sea la materna (es decir, cuando la lengua no se transmite), en el sistema educativo deberían incluirse programas de revitalización lingüística.
- El nivel educativo de las mujeres y las niñas indígenas y afrodescendientes suele ser inferior al de otros segmentos de la población. Debe darse especial prioridad a velar por que las mujeres y las niñas indígenas y afrodescendientes tengan acceso a la educación y se beneficien de ella.
- Los programas educativos de segunda oportunidad, formación profesional y alfabetización de adultos son un elemento importante de la educación inclusiva y

benefician de forma diversa y duradera a los pueblos indígenas y a las comunidades afrodescendientes.<sup>11</sup>

Para comentar algunos asuntos relacionados con la inequidad de nuestra región, permítanme, una vez más, hablar de Colombia, mi país: entre los países de América Latina y el Caribe de ingresos medios y altos, Colombia se encuentra en primer lugar en niveles de desigualdad; en Colombia el 10% de la población más rica del país gana cuatro veces más que el 40% más pobre. A pesar de que la pobreza ha caído desde 2002 en adelante, la desigualdad se mantiene constante.

En el índice de desarrollo humano de la ONU, Colombia pierde diez puntos una vez que se lo pondera en términos de desigualdad de acceso a la salud, la educación y bajos salarios.

Según una investigación de Ana María Ibáñez, decana de Economía de la Universidad de Los Andes, en 2010 un 77.6% de la tierra estaba en manos de 13,7% de los propietarios. Aplicando el coeficiente Gini<sup>12</sup> a la distribución de la tierra, esta proporción da uno de los índices más altos de desigualdad: un 0.86.<sup>13</sup>

Ustedes quizás se estarán preguntando las razones por las cuales traigo a colación, en este momento y ocasión, asuntos relacionados con la pobreza, la miseria y la inequidad. Yo estoy completamente convencido de que estos asuntos están directamente relacionados con la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, con identidad y educación.

## ¿QUÉ ESTAMOS HACIENDO NOSOTROS SOBRE ESTOS ASUNTOS?

En un lúcido texto del profesor español Víctor Salinas Fernández<sup>14</sup>, el autor selecciona tres escenarios para la caracterización de la didáctica del patrimonio, así:

<sup>11</sup> [http://www.un.org/es/events/indigenousanday/2016/pdf/spanish\\_backgrounder.pdf](http://www.un.org/es/events/indigenousanday/2016/pdf/spanish_backgrounder.pdf) [09.08.16]

<sup>12</sup> El coeficiente de Gini es una medida de la desigualdad ideada por el estadístico italiano Corrado Gini. Normalmente se utiliza para medir la desigualdad en los ingresos, dentro de un país, pero puede utilizarse para medir cualquier forma de distribución desigual. El coeficiente de Gini es un número entre 0 y 1, en donde 0 se corresponde con la perfecta igualdad (todos tienen los mismos ingresos) y donde el valor 1 se corresponde con la perfecta desigualdad (una persona tiene todos los ingresos y los demás ninguno). [https://es.wikipedia.org/wiki/Coeficiente\\_de\\_Gini](https://es.wikipedia.org/wiki/Coeficiente_de_Gini) [12.08.16]

<sup>13</sup> [http://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/03/160308\\_america\\_latina\\_economia\\_desigualdad\\_ab](http://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/03/160308_america_latina_economia_desigualdad_ab) [12.08.16]

<sup>14</sup> Salinas Fernández, V. "Escenarios para el aprendizaje del patrimonio". En: Ballesteros Arranz, E., *et al.* (Coord.). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. (2003). Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Ciencias Sociales. p. 289.

El de los conceptos y fundamentos (que trasciende la propia didáctica);  
El de los objetivos didácticos de las materias relacionadas con el patrimonio;  
El de la formación de los docentes en la materia.

Más adelante señala que:

"El patrimonio ha experimentado una revolución conceptual en los últimos decenios del siglo XX que, entre otros aspectos, lo facultan como un recurso didáctico imprescindible para la interpretación de las distintas escalas que conforman el espacio vital de los alumnos (desde la más inmediata y local, hasta la global).

El patrimonio se conecta con todos los contenidos transversales fundamentales en la formación (derechos humanos, paz, interculturalidad, respeto a lo diferente...) y se incorpora sin dificultad a la tarea de la educación de valores fundamentales y de procedimientos innovadores, versátiles, y de la complejidad que requiere cada estadio del proceso formativo.

El patrimonio ofrece un contexto adecuado para el desarrollo de contenidos actitudinales en la práctica docente, especialmente respecto a aquellos que tienen que ver con la toma de decisiones complejas y con la creación de inquietudes en la búsqueda de oportunidades y modelos para los nuevos procesos de desarrollo territorial.

La formación de profesorado en materia de patrimonio todavía ofrece muchas sombras; algunas derivadas de la escasa atención por parte de las universidades respecto a la propia práctica didáctica en general; otras particularidades y dificultades añadidas que presenta el propio mundo del patrimonio. La situación es distinta de la ofrecida hace dos o tres decenios; pero aún dista mucho de obtener el máximo rendimiento de los recursos humanos y patrimoniales disponibles para un mejor aprovechamiento docente por parte de los alumnos."<sup>15</sup>

Ya para terminar, quiero manifestarles que tengo la firme convicción de que los Estados y naciones más justos, más equitativos, más incluyentes son aquellos en los que se legisla y protege también a las minorías, y no aquellos que solo hacen normas para las mayorías.

Como bien lo señaló Gabriel García Márquez, en ese hermosísimo texto que denominó **La soledad de América Latina** que leyó el 8 de diciembre de 1982 cuando recibió el Premio Nobel de Literatura, "los inventores de fábulas que todo lo creemos, nos

<sup>15</sup> Salinas Fernández, V. *op. cit.* p. 289.



*Palabrero. Manifestación denominada "El sistema normativo wayuu aplicado por el pütchipü'üi (palabrero)" inscrita en la Lista Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad, UNESCO, en 2010. Departamento de La Guajira, Colombia*

sentimos con el derecho de creer que todavía no es demasiado tarde para emprender la creación de la utopía contraria. Una nueva y arrasadora utopía, donde nadie pueda decidir por otros hasta la forma de morir, donde de veras sea cierto el amor y sea posible la felicidad y donde las estirpes condenadas a cien años de soledad tengan por fin y para siempre una segunda oportunidad sobre la tierra".<sup>16</sup>

Además de muchos buenos propósitos que nos han traído hasta aquí, que nos congregan y motivan para el debate y la discusión; además de las buenas intenciones y deseos que —no pongo en duda— tenemos todos, quizás los creyentes puedan encomendarse y rogarle a Santa María siempre Virgen para que, por la gracia de su dormición y asunción, en cuerpo y alma a los cielos, se acuerde de nosotros, nos ilumine y nos permita contribuir a la formación y consolidación de un porvenir más halagüeño y a la construcción de un mundo más justo, más incluyente y mejor, como el que soñamos todos los que estamos aquí reunidos; quizás así podamos responder a varias de las preguntas que he formulado a lo largo de este texto.

<sup>16</sup> [http://www.nobelprize.org/nobel\\_prizes/literature/laureates/1982/marquez-lecture-sp.html](http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1982/marquez-lecture-sp.html) [13.08.16].



**MESA 1**

**RED DE ESCUELAS ASOCIADAS  
A LA UNESCO: MODELO EDUCATIVO  
PARA LA PAZ Y SALVAGUARDIA  
DEL PATRIMONIO**





Patrimonio inmaterial y educación.  
Visión holística para construir una  
ciudadanía mundial (ECM) redPEA

*Rufina Moreno Cañizares/redPEA España*



*Representación  
del Assaig General.  
Cataluña, España*

## 1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Gracias a la invitación que se me hizo desde el Instituto Nacional de Antropología e Historia de México, para participar en el VII Coloquio Internacional sobre Patrimonio Inmaterial "Identidad y Educación", tengo la ocasión de exponer algunas reflexiones y experiencias en el ámbito de la educación patrimonial desde las Escuelas Asociadas de la UNESCO en España. La educación del patrimonio es un concepto relativamente nuevo, pero que es objeto de interés desde todos los ámbitos educativos y desde las instituciones en general. Por este motivo estamos ante un excelente escenario para integrar de forma fehaciente los programas educativos necesarios para una educación patrimonial de calidad.

En esta intervención la intención es poner de manifiesto la importancia que el patrimonio cultural inmaterial tiene en la formación del ser humano, es una reflexión y exposición de evidencias que aportan elementos esenciales para que cada persona a nivel individual y colectivo pueda construir su propia vida, que es en realidad lo que se persigue desde la educación.

La educación patrimonial se concibe de forma interdisciplinaria, con una visión holística que se plantea desde las diversas materias curriculares y en los diversos ámbitos educativos que están relacionados entre sí, a saber, la educación formal, la educación no formal y la educación informal, y tienen la posibilidad de implementar actividades que pretendan los mismos fines.

Desde las escuelas asociadas de la UNESCO en España, tratamos de desarrollar este enfoque

sobre la educación y patrimonio ya que es acorde a nuestros principios educativos y estrategias didácticas, y desde la Antropología se concibe como los objetos que perduran y forman el patrimonio de un pueblo, de una colectividad.

*"Vivimos con los recuerdos; nos esforzamos para que nuestros recuerdos se perpetúen, se vuelvan esperanza y que el pasado se haga futuro La historia del hombre 'pendiente en sus sueños del lomo del tigre', según Nietzsche, es dolorosa; pero la pérdida de la memoria de la historia sería más costosa". (Amparo Ruiz)<sup>1</sup>*

Según Miguel de Unamuno, "la memoria es la base de la personalidad individual, así como la tradición es la base de la personalidad colectiva de un pueblo". La conciencia histórica es una de las vías de la búsqueda de la verdad, la **herencia social** y cultural filtrada por las sucesivas generaciones interpretada por el conocimiento y las investigaciones, no sólo para conocer el pasado, sino para comprender el momento actual y actuar para construir el futuro. Por lo que es muy importante y necesaria la voluntad de querer heredar (Allieu-Mary-Frydman, 2003)<sup>2</sup>, para que el proceso sea eficaz a la hora de transmitir la herencia cultural.

La identidad de un pueblo la conforma su herencia cultural, que a través de la **arqueología de la memoria**, nos lleva a rescatar saberes, construir los propios y propiciar una perspectiva de futuro, en un laboratorio de la Historia dinámico y cambiante, por que todos somos transmisores

<sup>1</sup> Ruiz Luján Amparo "Didáctica del Patrimonio. Experiencia en un centro de Educación Secundaria". RedPEA UNESCO. IES Alfonso VIII. Cuenca (2016).

<sup>2</sup> El valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural (González Monfort Neus).

de patrimonio. **La memoria debe ser un punto de partida para una pedagogía enfocada a la democracia en un intento continuo de evitar los monumentales errores del pasado y construir un mundo mejor.**

## **2. MARCO CONCEPTUAL: VISIÓN HOLÍSTICA DE LA EDUCACIÓN EN LA RED DE ESCUELAS ASOCIADAS DE LA UNESCO (REDPEA)**

Un objetivo prioritario de la redPEA es el fomento de la convivencia pacífica, "aprender a vivir juntos" (Delors, J.1996). **La educación patrimonial es un ámbito idóneo para cumplir este objetivo.**

En la Década Internacional del Acercamiento de las Culturas (2013-2022), cobra relevancia el 2016 como año internacional del entendimiento mundial, un motivo más para reforzar la dimensión que nos hace más humanos y más personas, el respeto a los demás, la convivencia armónica en un mundo sostenible.

Se puede leer en la fachada principal del palacio de gobierno del estado de Nuevo León en Monterrey, una frase que inmortalizó el que fuera presidente de México, Benito Juárez: "**El respeto al derecho ajeno es la paz**". Esta reflexión es el punto de partida para vivir en armonía. La Directora General de la UNESCO, Irina Bokova, en la última Conferencia General de la UNESCO (París, noviembre de 2015), dijo "debemos vivir juntos y descubrir y convivir como única humanidad". Esta es la puesta en común de todos "la visión del nuevo humanismo".

Es una idea que se cierne sobre la UNESCO desde la primera Conferencia General celebrada en Londres, en 1945, en ella el delegado de México, Jaime Torres Bodet, aportó en el *Acta Constitutiva* de la UNESCO, el pensamiento más hermoso en sus consideraciones respecto a la paz. Torres Bodet dijo: "la paz debe establecerse ante todo, en la solidaridad intelectual y moral del linaje humano". Acta que es ejemplar en la historia de los organismos internacionales, con las aportaciones de dos poetas: el mencionado Jaime Torres Bodet y Archibald MacLeish quien afirmaba que "debemos conocernos todos pues todos pertenecemos al mismo mundo".

Por tanto, y continuando con los principios de su fundación, la UNESCO tiene por cometido contribuir a la construcción de un mundo sostenible de sociedades justas que valoren el conocimiento, promuevan la paz, ensalcen la diversidad y defiendan los derechos humanos, mediante la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación, para cooperar en la respuesta a los desafíos interconectados del siglo XXI, en un mundo global, cada día más multicultural.

Así pues, la educación es una de las principales esferas de actividad de la UNESCO, "**erigir los baluartes de la paz en la mente de las mujeres y los hombres**" y, desde su creación



*Teatro colegial.  
Sevilla, España.  
2013*



*Flamenco  
Sevilla, España*

en 1945, la organización se esfuerza por mejorar la educación en todo el mundo, con la convicción de que es la clave del desarrollo económico y social.

**Para traducir en acciones concretas sus ideales, la UNESCO inició en 1953 el Programa de Escuelas Asociadas de la UNESCO (PEA) la red más extensa de la ONU y la red educativa más grande del mundo.** Constituida por más de 10 000 instituciones educativas de 181 países (en España 200), la redPEA es una entidad auténticamente internacional que contribuye a la función de la UNESCO como catalizador de la cooperación internacional, a través de *la paz, el diálogo intercultural, el desarrollo sostenible y la puesta en práctica de la educación de calidad*. **Su lema: "vivimos en un solo mundo, aprendemos para un solo mundo"**, en la actualidad continúa siendo el eje fundamental de la redPEA para las nuevas estrategias que conforman una nueva visión: **"Educar para una Ciudadanía Mundial (ECM) y promover el Desarrollo Sostenible"**.

Las nuevas estrategias de la redPEA están enfocadas a la adquisición y desarrollo de **conocimientos, destrezas y competencias** que forjen en el alumnado valores y actitudes adecuadas para promover la ciudadanía responsable y aprender a vivir juntos en un mundo cada vez más multicultural. Esta concepción parte de una visión transformadora que tiene por objeto proporcionar a los estudiantes la capacidad para desempeñar un papel activo a nivel local y mundial, para hacer frente a los desafíos mundiales y, en última estancia, a contribuir activamente a la creación de una sociedad más justa, inclusiva, tolerante y pacífica, que se traduzca en un mundo más seguro y sostenible. Se trata, pues, de una visión holística de amplio espectro fundamentada en la nueva Agenda de Educación 2030, inspirada principalmente en la **Declaración de Incheon** (2015)<sup>3</sup> y en los **Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)**<sup>4</sup>.

La educación para la ciudadanía incluye los componentes básicos presentes en el ideario de las escuelas asociadas: tolerancia, promoción de la cultura de paz, inclusión social, respeto a la alteridad (entendida como una buena muestra de interés por comprenderse), el diálogo, la honestidad y sobre todo, formación para la democracia —término tan pronunciado en todos los discursos, pero tan poco practicado, como podemos verlo en muchos ámbitos de nuestra sociedad.

La ciudadanía no es una dimensión innata al ser humano; es una construcción social y en su calidad de tal, es una dimensión que se aprende. Podría definirse como el compromiso activo y asumido libremente por una persona dentro de una determinada colectividad. Compromiso que puede expresarse en múltiples ámbitos, como son el político, el social, el humanitario, el cultural, el artístico, el económico, entre tantos otros.

<sup>3</sup> Foro Mundial sobre la Educación 2015. Incheon, República de Corea.

<sup>4</sup> <https://myworld2030.org>

“El ciudadano no es un individuo, es alguien que sólo es con otros y esos otros son sus iguales en el seno de la ciudad y la ciudad debe ser construida en forma conjunta”.

Por tanto, *ser ciudadano* significa establecer una relación positiva con la comunidad en la que nos desenvolvemos; pasar del singular al plural, es decir del *yo* al *nosotros*, actuar de manera comprometida frente a un proyecto común, que nos dé identidad y que nos permita actuar conforme a derechos y deberes, pero implica, sobre todo, un compromiso que se sustenta antes que nada en un fuerte sentido de pertenencia a esa comunidad. **Para reforzar este sentido de pertenencia es fundamental la educación patrimonial, no podemos declinar esta opción tan importante en la formación para ser ciudadanos responsables, comprometidos y activos.**

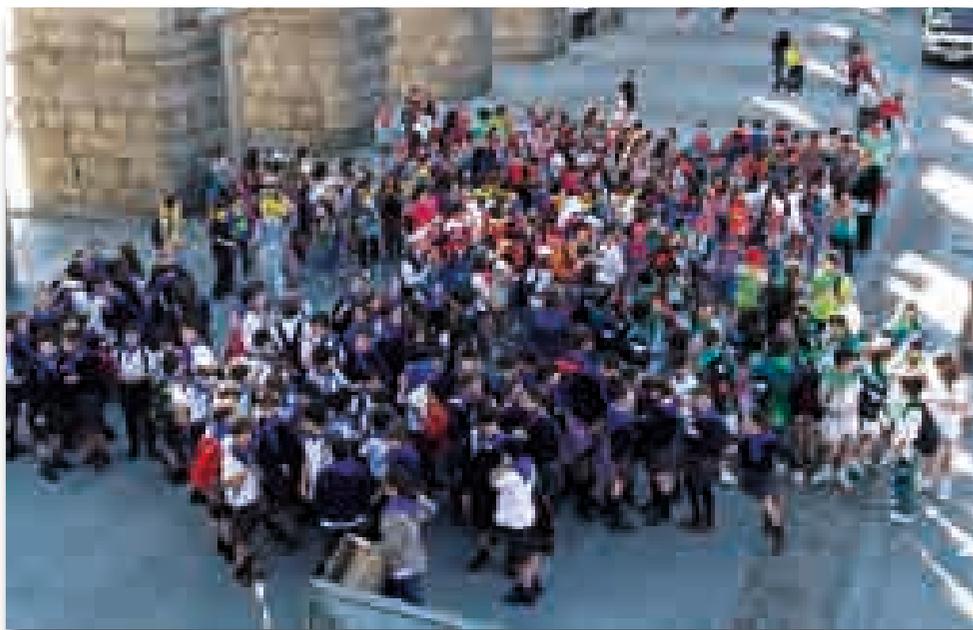
### 3. MISIÓN. CONOCER Y CONVIVIR. PATRIMONIO

Una de las misiones principales de la UNESCO consiste en **conservar, proteger y fomentar el patrimonio cultural y natural**. Con el propósito de despertar y fomentar el interés sobre el patrimonio en la juventud, las escuelas asociadas tienen un reto en sus propuestas educativas: “la educación de la juventud en el conocimiento, conservación y cuidado del Patrimonio Mundial”, **un reto en las propuestas educativas para las escuelas asociadas (redPEA), que se contemplan en el ámbito de la nueva visión (ECM).**

**Durante el curso 1994-95, el Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO y el Centro de Patrimonio Mundial de la UNESCO, iniciaron el proyecto “Participación de los jóvenes en la promoción y preservación del Patrimonio Mundial”.** La UNESCO elaboró un *kit* con material didáctico titulado “El Patrimonio Mundial en manos de los jóvenes” (conocer, atesorar y actuar)<sup>5</sup>, con un enfoque interdisciplinar en tres dimensiones: que comprenda a la vez el pasado, el presente y el futuro del patrimonio. La idea clave es ayudar a los jóvenes a “revivir” el pasado, a comprender mejor aquello que constituye su identidad cultural y los efectos del pasado sobre su manera de vivir y sus valores de hoy en día y, finalmente, a imaginar el futuro con el patrimonio o sin el patrimonio.

Con este material didáctico se trata de promover y desarrollar la enseñanza de los sitios culturales/naturales inscritos en la *Lista del Patrimonio Mundial*, elaborando materiales educativos innovadores y adaptados de manera correcta a los diversos ambientes socio-culturales, con el fin de ayudar a los jóvenes a descubrir los mensajes éticos y civilizadores que encarnan estos lugares y fomentarles el respeto y la estima hacia otras culturas.

<sup>5</sup> [whc.unesco.org](http://whc.unesco.org)



*Visita escolar a la Ciudad Vieja y Acueducto de Segovia, sitio inscrito en la Lista de Patrimonio Mundial en 1985*

**Respecto a la educación sobre el Patrimonio Mundial**, en España se adoptó la materia sobre Patrimonio, desde el área de las Ciencias Sociales, con una considerable línea de investigación educativa principalmente en Andalucía, Canarias y Cataluña. En la actualidad hay una gran sensibilización en la educación patrimonial y se crea desde el Instituto del Patrimonio Cultural de España (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) **"El Plan Nacional de Educación y Patrimonio" (2010)**<sup>6</sup>.

### **ORIENTACIONES Y PERSPECTIVAS**

Las orientaciones y perspectivas para programar las actividades y proyectos, recogen el espíritu de lo asentado en instrumentos como:

- *La Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural de 1972,*
- *La Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de 2003,*
- *La Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales de 2005,*
- *La Declaración sobre la Diversidad Cultural de 2001.*

<sup>6</sup> [www.mecd.gob.es/dms/.../patrimonio/planes.../educacion/folleto-leer-plan-educacion](http://www.mecd.gob.es/dms/.../patrimonio/planes.../educacion/folleto-leer-plan-educacion).

Considerando que cada día las sociedades llegan a ser más multiculturales, aumenta la importancia de promover la diversidad, a través de crear un diálogo intercultural auténtico y significativo, reto que asumen docentes y alumnos de las escuelas asociadas para establecer contactos entre sí, trascendiendo las fronteras, los continentes, las culturas y las lenguas. El núcleo de la labor de la redPEA lo constituyen estos hermanamientos e intercambios con proyectos interculturales. Un ejemplo de ello lo constituye el proyecto "**Conoce mi Mundo. Red Digital Iberoamericana de escuelas asociadas de la UNESCO**" (2007).

### **FUNDAMENTOS BÁSICOS EN EL ENFOQUE EDUCATIVO DE LAS ESCUELAS ASOCIADAS (REDPEA)**

Son tres los fundamentos sobre los que se planifican las acciones y metas para lograr un trabajo conjunto, acorde a los principios educativos de la red, teniendo en cuenta las Convenciones y Declaraciones indicadas más arriba:

a) **Considerar que el Patrimonio Mundial es una prioridad colectiva de la Humanidad, todos tenemos responsabilidad y no solamente aquellos países donde se encuentran los sitios de patrimonio. Es cierto que "no se conserva aquello que no se valora"**, las palabras del joven nepalí de 15 años Romesh Tripathi lo pone de manifiesto: "En el fondo de nuestras almas debemos creer que el Patrimonio Mundial nos pertenece; pero no basta solo con decirlo, debemos ponerlo en práctica y no solamente hoy, también para los próximos años e incluso siglos. Esta es la responsabilidad que nos cabe como generación joven".

b) **Conocer el Patrimonio Mundial conduce a un mejor entendimiento de otras culturas.** El **respeto** entre las personas y entre los pueblos se fundamenta sobre el conocimiento del otro y de su cultura:

- Desarrollar valores para la aceptación y el reconocimiento del otro,
- Generar una nueva mirada sobre la diversidad de las culturas y abordarlas con respeto, forman parte de los objetivos fundamentales de la educación,
- El hecho de que diversos elementos culturales tengan cabida en la enseñanza no es una mera reivindicación cultural sino la afirmación de los valores de la democracia,
- **El informe de la Comisión Mundial sobre Cultura y Desarrollo**<sup>7</sup> manifiesta sobre la

<sup>7</sup> © UNESCO 1997 © De esta edición: Fundación Santa María/Ediciones SM 1997

diversidad creadora: "Todo el acervo cultural de un pueblo, conocimiento y valores deben tenerse en cuenta en la solución de problemas actuales, por ejemplo proteger el medio ambiente o poder mediar en la resolución pacífica de conflictos... y la comprensión mutua, por tanto la paz debe estar fundada en la solidaridad intelectual y moral de la humanidad".

c) Patrimonio ético para conseguir una convivencia pacífica entre los pueblos del mundo es un objetivo clave.

- Construir un patrimonio ético, derivado del fundamento anterior,
- Contribuir desde una perspectiva holística a la convivencia pacífica entre los pueblos del mundo
- **Estos desafíos deben estar presentes a la hora de inculcar en el alumnado la importancia del patrimonio y su relación con las prioridades de la UNESCO para el desarrollo de una Cultura de Paz y No-Violencia.**

#### **4. ¿CÓMO CONTRIBUYEN LAS ESCUELAS ASOCIADAS DE LA UNESCO EN LA EDUCACIÓN PARA EL PATRIMONIO MUNDIAL?**

La mayor contribución de las escuelas asociadas a la educación patrimonial, se sustenta en varios aspectos significativos:

**En primer lugar está la aportación desde el punto de vista didáctico y metodológico sobre la materia. Una visión holística desde una perspectiva didáctica y metodológica encaminada al aprendizaje integral en beneficio de la formación de nuestros jóvenes y niños.** Con la integración de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje, se ha producido un gran avance significativo para avanzar en la implementación del proyecto.

**La segunda aportación es la innovación en los proyectos educativos realizados a lo largo de estos años. Una apuesta por la transformación del proyecto en su proceso de desarrollo, que ha derivado en la creación de un proyecto integral,** que se construye en la interrelación con otros proyectos de la redPEA, contemplando diversas temáticas correspondientes a los cuatro temas eje de las escuelas asociadas e implementados desde varias materias curriculares.

Además, no basta con desarrollar un proyecto de manera individual con un grupo de alumnos y en torno a un tema específico. Nuestra acción debe inscribirse en un proceso educativo integral que involucre a toda la unidad educativa, incluyendo a las fami-

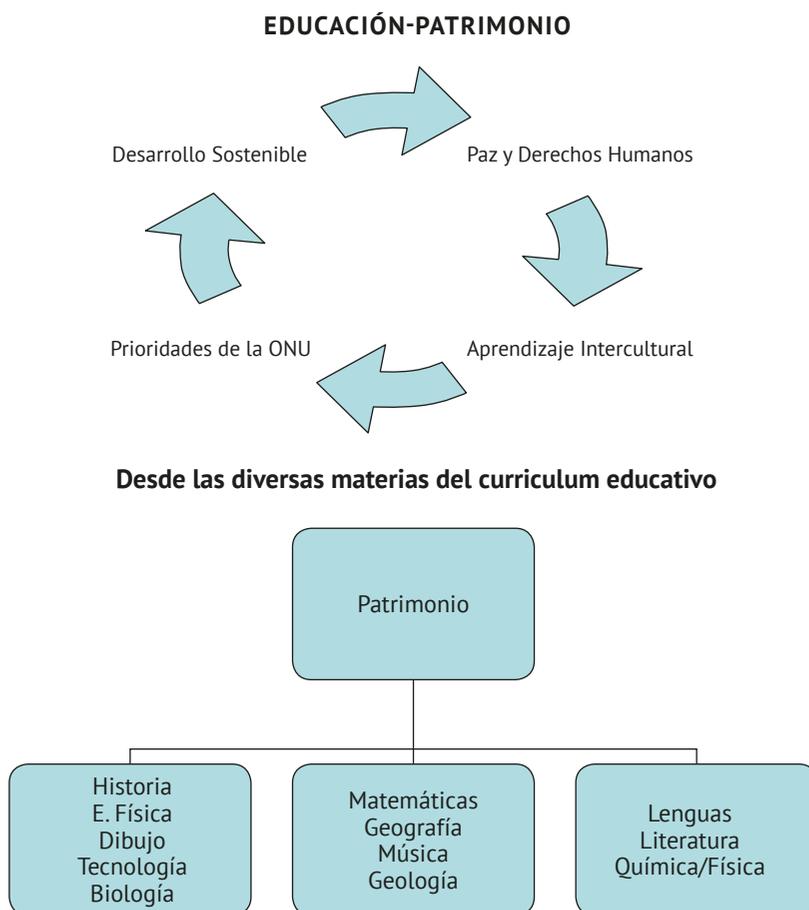
lias de nuestros alumnos y a la comunidad escolar en su globalidad. Tanto la educación formal, no formal, como informal, son ámbitos que se interrelacionan en la transmisión de conocimientos y fomento de actitudes idóneas, para obtener las metas propuestas en los proyectos relativos a la educación patrimonial.

## INTEGRACIÓN DE ACTIVIDADES

*Visión:* educación patrimonial

*Misión:* a través de los temas ejes de la red de escuelas asociadas:

- Prioridades de la ONU: El papel de la ONU ante los problemas mundiales
- Paz y Derechos Humanos
- Desarrollo sostenible (biodiversidad, cambio climático, prevención de desastres)
- Diversidad Cultural



De esta manera, el tratamiento de la educación patrimonial cobra una magnitud diferente:

- La pluralidad en las estrategias educativas,
- La pluralidad en diferentes tratamientos dentro del mismo tema,
- La interrelación entre Proyectos educativos de la redPEA:
  - I. El Patrimonio Mundial en manos de los Jóvenes-Kit.
  - II. La Trata Transatlántica de esclavos (TST, La Ruta del Olivo, P. Deportivo),
  - III. Cultura de Paz (Derechos Humanos y resolución pacífica de conflictos),
  - IV. Jóvenes por el Cambio: aspectos económicos, sociales y medioambientales en el ámbito de la sostenibilidad.
- Integrar proyectos en el Proyecto Patrimonio,



### EJEMPLOS SIGNIFICATIVOS:

Las escuelas asociadas de Cabra: 4 escuelas trabajan el Patrimonio Inmaterial "La Fiesta de los Patios de Córdoba", a través del Proyecto la Ruta del Olivo, Jóvenes por el Cambio, Proyecto Deportivo y en colaboración con el Jardín Botánico de Córdoba, en Biodiversidad (etnobotánica, sobre artesanía tradicional derivada de la agricultura)

El Colegio Los Abetos de Manzanares el Real (Madrid), desde los proyectos Patrimonio, Desarrollo Sostenible y Proyecto Deportivo, elaboran un trabajo relacionado con los juegos tradicionales del entorno: descubrimiento del juego de tres en raya en un antiguo molino del siglo XVI, así como trabajos sobre oficios tradicionales: agricultura, ganadería y recolección de miel.

Las escuelas asociadas de Andalucía, manifiestan cada año su interés por la difu-

sión del flamenco en la escuela a través de actividades en los ámbitos de la historia y las ciencias sociales, la música y la danza, desde el Proyecto Deportivo, Proyecto Ruta del Olivo, Cultura de Paz y Jóvenes por el Cambio.

Los temas objeto de estudio sobre Patrimonio, abarcan el Patrimonio Mundial y otros patrimonios, locales y regionales que no están en la *Lista Indicativa* pero que consideramos de mucha importancia para trabajar sobre la identidad.

Los temas abarcan las siguientes líneas:

- El Patrimonio Inmaterial de la Humanidad
- El Patrimonio Cultural y Natural de la UNESCO
- El Patrimonio de otras culturas
- La Diversidad Lingüística
- El Patrimonio Musical
- El Paisaje Cultural
- El Patrimonio Industrial
- El Patrimonio Rural
- El Turismo Sostenible (en la actualidad)

## **ACTUACIONES EDUCATIVAS Y ÉXITOS**

Desde la red de escuelas asociadas han sido muchas las actuaciones llevadas a lo largo de estos años:

- Participación de profesores de diversas comunidades en las Jornadas de Formación del Profesorado (organizados por la Coordinación Nacional de la redPEA y el Ministerio de Educación), Museo Arqueológico Nacional en Madrid.
- Estudio del Patrimonio en el aula y de forma interdisciplinaria.
- Trabajo sobre patrimonio a través de concursos (implica previo estudio en el aula): a nivel, local, autonómico, estatal e internacional.
- Intervenciones en monumentos.
- Las adopciones o apadrinamientos de canciones tradicionales, obras de teatro, romerías, festejos, etc.
- La música y la diversidad cultural.
- Los juegos populares.
- Los remedios naturales, hierbas, ungüentos, entre otros.
- La literatura y lenguas, por ejemplo "La Meridienne de Griot Blanc".

- Visitas a lugares determinados según el tema. Una forma de acercar vivamente al patrimonio.
- Ejemplos significativos.
- Las escuelas asociadas en Madrid, que cada año eligen un sitio de patrimonio mundial, para trabajar conjuntamente. La actividad se concluye con la visita al lugar elegido que es mostrado vivamente por los estudiantes que se convierten en guías.
- Las escuelas asociadas en Galicia realizan actividades sobre el Camino de Santiago, y sobre la transmisión e influencia de usos y costumbres a ambas orillas del Atlántico "Caminos de ida y vuelta".

## **ENCUENTROS INTERNACIONALES, NACIONALES Y AUTONÓMICOS DE ALUMNOS DE LA REDPEA SOBRE PATRIMONIO:**

### ***Internacionales***

- Reunión Internacional en Bergen, Noruega: lanzamiento del proyecto internacional Patrimonio en Manos de los Jóvenes.
- Encuentro Europeo sobre Patrimonio y escuelas asociadas en Pont du Gard, Francia, 2005.
- Foro Iberoamericano de Jóvenes y Patrimonio, Sevilla, España, 2009.
- Experiencia Internacional de los Monumentos, con la entrega de los premios internacionales en el Consejo de Europa de Estrasburgo, Francia.
- Concurso UNESCO Internacional "Las Aventuras de Patrimonito".
- Participación en proyectos conjuntos con las escuelas asociadas de Europa, Cuba, México. Proyecto conjunto "La méridienne du Griot Blanc", Francia, España, Marruecos, Mauritania, Senegal, Mali.

### ***Nacionales***

- "Las Aventuras de Patrimonito, Plasencia, 2006.
- "El Patrimonio Mundial en España", Santiago de Compostela, 2008.
- "El Patrimonio Inmaterial de la UNESCO", Granada, 2011.

### ***Autonómicos***

- Encuentros de alumnos de las escuelas de cada autonomía para presentar trabajos conjuntos sobre un tema común.
- Participación de escuelas invitadas de otras autonomías.
- Estos encuentros se realizan cada año: Madrid, Aragón, Andalucía, Cataluña, Galicia, País Vasco, Cantabria, etc.

## **LAS ESCUELAS ASOCIADAS CONTEMPLAN EN SU PROGRAMA EDUCATIVO LAS CELEBRACIONES DE LOS DÍAS INTERNACIONALES RELATIVOS AL PATRIMONIO:**

- 18 de abril: Día Internacional del Patrimonio.
- 18 de mayo: Día Internacional de los Museos.
- 21 de mayo: Día Mundial de la Diversidad Cultural.

### **INTERVENCIONES – PATRIMONIO ACTIVO**

- a) Participación en fiestas, romerías y otros acontecimientos que forman parte de la identidad de la zona.
- b) La incidencia más significativa de las escuelas asociadas de España, no tenemos conocimiento de actividad similar en otras escuelas de la redPEA: como actividad excepcional, el trabajo realizado por las escuelas asociadas de Galicia y el norte de Portugal sobre el patrimonio Galaico-Portugués como propuesta para la promoción de la candidatura de la **Tradición Oral gallego-portuguesa como Patrimonio Inmaterial de la UNESCO**, un hecho único en la historia de la redPEA y que pone de manifiesto la calidad del trabajo, por su nivel de incidencia internacional, en cuanto al significado que tiene la propuesta.

## **5. ESTRATEGIAS EDUCATIVAS.**

### ***Metodología***

Para desarrollar estos aspectos relacionados con la preparación para la vida activa, las escuelas asociadas toman el punto de partida del Informe sobre la Educación para el siglo XXI (Delors J., 1996) "Cuatro Pilares de aprendizaje": **aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos, así** como el marco de Acción de Educación para Todos, Foro Mundial de Educación (Dakar, 2000) y Foro Mundial de Educación (Incheon, 2015).

### ***Una metodología:***

#### *Activa*

Las escuelas asociadas consideran que la preparación para la vida activa consiste en adquirir determinadas actitudes psicosociales que corresponden a tres categorías relacionadas entre sí:

**Cognitivas:** espíritu crítico, resolución pacífica de conflictos y toma de decisiones.

**Afectivas:** control de emociones, capacidad de respuesta y autoestima.

**Sociales:** capacidad de negociar, autoafirmación y cooperación.

### *Participativa*

Una educación dirigida a todos los niveles educativos y en todos los contextos sociales. Con la participación de toda la comunidad educativa, a partir de tres dimensiones fundamentales:

- **Promoción y mejora** de la calidad en la educación básica.
- **Reorientación** de los programas de enseñanza.
- **Sensibilización** del concepto desarrollo sostenible a través del Patrimonio.

*Los objetivos que se proponen:*

- Facilitar la formación de redes, los intercambios e interacciones entre los actores de la educación.
- Favorecer la mejora de la calidad de la enseñanza y aprendizaje sobre desarrollo sostenible.

## **6. CONCLUSIONES**

El proyecto Patrimonio en Manos Jóvenes, es una propuesta abierta (como todos los proyectos de la redPEA). Se pueden definir sus ventajas e inconvenientes, de la siguiente manera:

**Ventajas:** Por su dimensión internacional, es un proyecto que ofrece la posibilidad de poder adaptar en cada escuela, el tiempo, el espacio, la metodología y los materiales, para llevar a cabo su desarrollo.

**Inconvenientes:** En cuanto a la evaluación de algunos aspectos hay dificultades para realizarla desde la perspectiva de conjunto entre centros educativos y países tan diversos.

**Contemplar la posibilidad de incluir el patrimonio inmaterial en el ámbito educativo** desde todas las materias del curriculum, para el desarrollo de aspectos tan significativos para la formación integral del alumnado.

**Fomentar una pedagogía activa**, que significa poner en práctica acciones determinadas que conducen a la posibilidad de crear responsabilidad y coherencia en la toma

de decisiones con autonomía y con espíritu crítico en el alumnado, a través de la participación.

**Las sinergias: trabajo conjunto** entre expertos en patrimonio y escuelas. El trabajo conjunto es muy enriquecedor, integrador y da una perspectiva diferente. El trabajo entre escuelas asociadas sobre un tema de Patrimonio es uno de los éxitos conseguidos a lo largo de estos años. Vencer las dificultades para realizar una tarea conjunta entre centros educativos que son muy diferentes y que están a una distancia considerable es un gran logro.

**Desde la redPEA se consideran fundamentales los intercambios entre escuelas, tanto a nivel nacional como internacional. La red tiene una dimensión internacional (cooperación y comprensión).** La dimensión internacional nos hace acercarnos a otras culturas, otras formas de vida, para alcanzar una visión más global, con mayores horizontes del mundo en el que vivimos.

#### ***Consideramos que:***

**Los jóvenes constituyen un elemento esencial para la salvaguardia y la protección del patrimonio inmaterial.** Si hoy día reconocen el valor único e irremplazable de este legado, mañana, cuando sean adultos, serán conscientes de la importancia de preservar su patrimonio.

**El sistema educativo debe procurar ofrecer a la juventud la ocasión de expresar sus inquietudes por el futuro de su patrimonio y participar en la protección de éste.** A través de actividades educativas y concretas, los sistemas de educación pueden impulsar a los responsables de la toma de decisiones de mañana a reaccionar ante las constantes amenazas que se ciernen sobre el patrimonio inmaterial.

**Los elementos del patrimonio vivo, a veces desconcertantes, pero siempre llenos de sentido, ofrecen un vigoroso potencial pedagógico.** Ellos deben ser integrados en los cursos de artes plásticas, literatura, historia, historia del arte, música, manualidades, educación física, arte dramático, geografía, filosofía, matemáticas, en todas las materias del curriculum.

Igualmente, la **celebración de las fechas más significativas relacionadas con el Patrimonio**, es un motivo para incentivar, sensibilizar y actuar por parte de todos.

A lo largo de estos años, el proyecto "El Patrimonio Mundial en Manos Jóvenes", se ha extendido por la mayor parte de las escuelas asociadas y es mucho el trabajo desarrollado con interesantes aportaciones, siendo la creatividad de las escuelas una constante en el desarrollo del mismo.

Participar en las jornadas de formación del profesorado sobre los diversos proyectos que se están realizando, son motivo muy importante para trabajar de forma coordinada y con información adecuada. El efecto que produce convocar concursos con estas actividades siempre es positivo, puesto que les resulta más atractivo.

Es importante participar en campañas sobre la salvaguarda del patrimonio, y difundir los casos que se conozcan en los medios de comunicación (prensa, radio, TV, entre otros).

Es fundamental propiciar la participación activa, las adopciones o apadrinamientos de monumentos, esculturas públicas, canciones tradicionales, obras de teatro, etc. Es necesario solicitar a las administraciones educativas que permitan a las escuelas la posibilidad de "vivir" el patrimonio, a través de visitas a los lugares patrimoniales, o bien con la participación en aquellos espectáculos y celebraciones que forman parte del patrimonio inmaterial.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Texto de la *Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural 1972*. Conferencia general de la UNESCO-oct-nov-1972. París. <http://unesco.org>

Texto de la *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*, 2003 <http://www.unesco.org/culture/ich/es/convenci%C3%B3n>

Texto de la *Convención de 2005 sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002253/225383S.pdf>

Texto de la *Declaración sobre la Diversidad Cultural* (2001): [http://www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi36\\_culturaldiversity\\_es.pdf](http://www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi36_culturaldiversity_es.pdf)

El informe de la *Comisión Mundial sobre Cultura y Desarrollo* © UNESCO 1997 © De esta edición: Fundación Santa María/Ediciones SM 1997

*Plan Nacional del Patrimonio Inmaterial* Instituto del Patrimonio Cultural de España. Madrid-octubre 2011 <http://ipce.mcu.es/conservacion/planesnacionales/inmaterial.html>

El Kit de "*Patrimonio Mundial en Manos Jóvenes*" [whc.unesco.org](http://whc.unesco.org)

Delors, J. "Los cuatro pilares de la educación" en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, España: Santillana/UNESCO, 1996. pp. 91-103.

Neus González, Monfort. *El valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural*. Universitat Autònoma de Barcelona, 2006. pp. 3-4, 32-40

Moreno Fernández, Olga María "Educación y Patrimonio". *Revista Innovación y experiencias educativas*, nº 14 –enero 2009, Granada pp. 1-5

- Ruiz Luján, Amparo. *Didáctica del Patrimonio Experiencia en un centro de Educación Secundaria*. RedPEA UNESCO. IES Alfonso VIII, Cuenca, 2016.
- Declaración de Aichi-Nagoya* sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible. Japón, 2014. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002310/231074s.pdf>
- Declaración de Incheon*. Foro Mundial de Educación, República de Corea, 2015 <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137s.pdf>
- Educación 2030. Marco de Acción <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>
- Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) ONU, Nueva York, 2015, <https://myworld2030.org> *YouthX-change: jóvenes por el cambio, manual de educación para un consumo sostenible*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001240/124085s.pdf>
- Web UNESCO, 2016, [www.unesco.org](http://www.unesco.org)



# Proyectos educativos y Patrimonio Cultural Inmaterial: la experiencia de la redPEA Argentina

*Daniela Zallocco/redPEA Argentina*



*Alumnos del proyecto  
"La redPEA Qhapaq Ñan"*

Desde la coordinación de la Red del Programa de Escuelas Asociadas a la UNESCO (redPEA/UNESCO), la Comisión Nacional Argentina de Cooperación con la UNESCO ha propiciado el trabajo articulado de sus establecimientos educativos, promoviendo los ideales de la UNESCO y alentando el trabajo innovador en el aula. Este programa es una iniciativa única que cuenta con alrededor de 7000 escuelas en 170 países, empeñadas en difundir los ideales de la UNESCO. Pioneros de la educación internacional en red a partir de su lanzamiento en 1953, la red constituye un medio para contribuir a la calidad de la educación, en línea con el Marco de Acción de Dakar (Foro Mundial de Educación, Senegal, 2000) y ahora con el Marco de Acción 2030 (38° Conferencia General de la UNESCO, 2015 y la Declaración de Incheon, Corea, 2015).

En Argentina, el Programa se ha implementado ininterrumpidamente desde 1957. Tal como indican las bases del Programa, la redPEA de Argentina impulsa a las escuelas a actuar como laboratorios para la innovación, mejorando el contenido de la educación, materiales educativos y enfoques en los cuatro temas de estudio:

1. Las preocupaciones mundiales y el papel del sistema de las Naciones Unidas.
2. Los derechos humanos y la democracia.
3. El aprendizaje intercultural.
4. Las cuestiones relativas a la protección del medio ambiente.

En los últimos años, la redPEA en Argentina ha sido actualizada y su funcionamiento se ha visto reimpulsado. Hemos incluido escuelas favo-

reciendo la representación federal, la diversidad geográfica y la riqueza cultural de nuestro país. Al momento, cuenta con 97 instituciones educativas distribuidas federalmente en todo el territorio de nuestro país: Buenos Aires, Catamarca, Chaco, Chubut, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Córdoba, Entre Ríos, Formosa, Jujuy, La Pampa, La Rioja, Mendoza, Misiones, Neuquén, Río Negro, Salta, San Juan, Santa Cruz, Santa Fe, Santiago del Estero y Tucumán. Hemos promovido la incorporación de escuelas de todos los niveles: inicial, primaria, secundaria, superior y educación para adultos; así como también de distintas modalidades: agrotécnicas, artísticas, técnicas, de formación profesional, formación docente, de adultos, etc.

El principal objetivo de la redPEA en Argentina es promover la participación de las escuelas en la ejecución de proyectos piloto, reforzando los cuatro principales pilares del aprendizaje para el siglo XXI: aprender a hacer, aprender a conocer, aprender a ser y aprender a vivir juntos (Dakar 2000).

En el marco del trabajo llevado a cabo por la Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO, durante el año 2015 se seleccionó el tema del Patrimonio como eje transversal para trabajar con las escuelas miembros de la red en Argentina. Se organizaron dos proyectos diferenciados: "Mostranos la riqueza cultural de nuestro país" y "La redPEA Qhapaq Ñan".

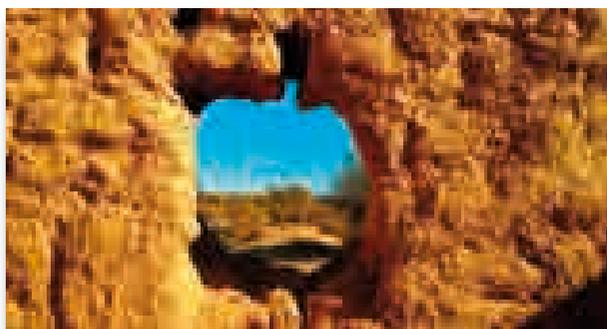
## **MOSTRANOS LA RIQUEZA CULTURAL DE NUESTRO PAÍS**

El concurso "Mostranos la riqueza cultural de nuestro país" se organizó en colaboración con

Wikimedia Argentina y con la Dirección Nacional de Patrimonio y Museos del Ministerio de Cultura. El objetivo del concurso fue trabajar sobre *la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial* de la UNESCO. Se invitó a los alumnos a tomar fotografías sobre las categorías de Patrimonio Cultural Inmaterial de la Convención y utilizarlas para enriquecer los artículos de Wikipedia que refieran a las temáticas seleccionadas. Participaron 120 alumnos de distintas instituciones de las diversas provincias y fueron seleccionados 9 ganadores los cuales, acompañados por sus docentes, viajaron a Buenos Aires para participar de una instancia de socialización y entrega de premios.

### FOTOGRAFÍAS GANADORAS:

#### LA REDPEA QHAPAQ ÑAN EN ARGENTINA



#### **Manzanita de Apple**

Luis Gonzalo Molina, Escuela Agrotécnica Villa Castelli, Provincia de La Rioja.

El uso del adobe para la construcción de casas es una técnica tradicional de la zona (Villa Castelli, La Rioja) que ronda los 150 años aproximadamente. Es un material noble y resistente a los sismos. La casa aquí retratada muestra una ventana orientada hacia el sur la cual fue moldeada por el paso del tiempo hasta parecer la manzana de "Apple" (marca). La figura muestra el símbolo de una marca conocida por sus avances tecnológicos sobre una pared de una vivienda antigua generando una paradoja.



#### **Fútbol Rural**

José Fernando Aciaras, Escuela Agrotécnica de Villa Castelli, Provincia de La Rioja

### **Vendedor Ambulante**

Daniela Inda Andrés, Colegio General Manuel Belgrano  
Vendedor ambulante de dulces caseros de la localidad de Ituzaingó, Buenos Aires, Argentina.

Artículo de Wikipedia: <https://es.wikipedia.org/wiki/Buhonero>



### **Pastel de Novia Norteño**

Micaela González, Universidad Tecnológica Nacional, Provincia de Buenos Aires

Artículo de Wikipedia: <https://es.wikipedia.org/wiki/Simoca>



### **Clase de Cestería**

Guillermo Ojeda, Universidad Tecnológica Nacional, Provincia de Buenos Aires.

Artículo de Wikipedia: <https://es.wikipedia.org/wiki/Cester%C3%Ada>



### **Orquesta de Tango**

Ángela Venturi, Universidad Tecnológica Nacional, Provincia de Buenos Aires.





### Vino de la Costa

Cristina Marzaro, Universidad Tecnológica Nacional, Provincia de Buenos Aires.



### Telar Rústico

Alvina Demetria Álzaga, Colegio Agrotécnica Villa Castelli, Provincia de la Rioja.

Formado por cuatro horcones y seis palos restantes, que dan el largo del telar, un envolvedor y el tirador que sirven para ir envolviendo y tirando la tela, se urde formando el número ocho para permitir el cruce de la tela, se realiza el enlizado todo a mano, en el telar moderno se llama malla esto sirve para cruzar el hilo. Se utiliza el peine o pala, con el peine se confeccionan alfombras, tapices y frazadas; con la pala se da textura a ponchos, sobrecamas y pullos, tiene pedales que ayudan a la confección.



### Fiestas Patronales Virgen de la Merced

Azucena Rodriguez, Colegio Agrotécnico Villa Castelli, Provincia de la Rioja.

En esta localidad se suele realizar como tradición año a año, elevar por los aires un rosario con globos, honrando y venerando a su patrona, la Virgen de la Merced con este particular gesto de catolicismo.

Preservar y mejorar el patrimonio cultural y natural es una tarea que trasciende la simple conservación de paisajes y monumentos, encontrando en la educación una herramienta fundamental para difundir, sensibilizar y concientizar a la población respecto a las problemáticas de interés común. La *Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural*, aprobada por la Conferencia General de la UNESCO en 1972, establece en su artículo 27 que todos los estados firmantes deben procurar “por todos los medios apropiados, y en particular, a través de programas de educación e información, estimular en sus pueblos el respeto y aprecio por el patrimonio cultural y natural”. Con este mismo espíritu, la Ley de Educación vigente en la República Argentina desde 2006, fija como objetivo prioritario para el sistema educativo nacional “la promoción del conocimiento y los valores que permitan el desarrollo de protección y cuidado del patrimonio cultural y el medio ambiente”. La Comisión Nacional Argentina de Cooperación con la UNESCO a través de la Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO, entiende la importancia de colaborar con esta tarea en una estrategia integrada que conciba la actividad turística como factor asociado a la preservación de nuestros sitios de Patrimonio.

Entre las Repúblicas de Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador y Perú se conforma un sitio con valor universal excepcional: “*Qhapaq Ñan, Sistema Vial Andino*”, cuya nominación a la *Lista de Patrimonio Mundial* de la UNESCO demostró ser un ejemplo de cooperación regional original e innovador. Al inscribirse el sitio, la Comisión Nacional Argentina de Cooperación con la UNESCO, que tiene a su cargo la coordinación de la redPEA a nivel nacional, decidió incluir entre las Escuelas Asociadas a instituciones cercanas al *Qhapaq Ñan* en las distintas provincias que lo componen, con el objetivo de sensibilizar a la comunidad educativa sobre la importancia de formar parte de un sitio de Patrimonio Mundial. Al mismo tiempo, la iniciativa representó una oportunidad para escuchar las voces de los jóvenes, convocándolos a relatar qué significa para ellos ser parte de sus comunidades, y cuáles son los desafíos que enfrenta la preservación del patrimonio local. Durante 2015, alumnos y docentes de esas escuelas participaron de capacitaciones brindadas por representantes de la Comisión Nacional, y recibieron materiales didácticos sobre el patrimonio mundial y la importancia de su conservación.

### **COLEGIO SECUNDARIO ALBERGUE DE MONTAÑA “EL ALFARCITO”, PROVINCIA DE SALTA**

El establecimiento educa y alberga de manera gratuita a egresados de 18 escuelas primarias y adolescentes de 26 comunidades diseminadas por los cerros del departamento de Rosario de Lerma. El estilo de construcción de la escuela respeta la arquitectura

de los cerros, integrándose a su fisonomía y a las construcciones ya presentes en el paraje. Vale destacar que se han combinado materiales y técnicas autóctonas (adobes y piedras regionales, tortas de barro en sus techos, aplicaciones en cardón y cañas) con tecnología sustentable (energía solar, vidrios de aislación térmica, entre otros) logrando componer un edificio andino con capacidad de almacenar el calor diurno, que amortigua el brusco descenso de temperatura por las noches. La institución también trabaja en torno a la formación en oficios que buscan prestigiar la cultura y los valores de esta quebrada, la belleza de sus paisajes, el legado de sus ancestros y sus riquezas arqueológicas.

Tras realizar una investigación sobre el *Sistema Vial Andino* junto a sus docentes, los alumnos de El Alfarcito optaron por escribir poesías y coplas referidas al patrimonio de la Quebrada del Toro, y contar las costumbres y tradiciones de los pobladores del lugar. También compilaron un diccionario del dialecto de la zona y vocabulario en Quechua, utilizado por los pobladores del lugar.<sup>1</sup>

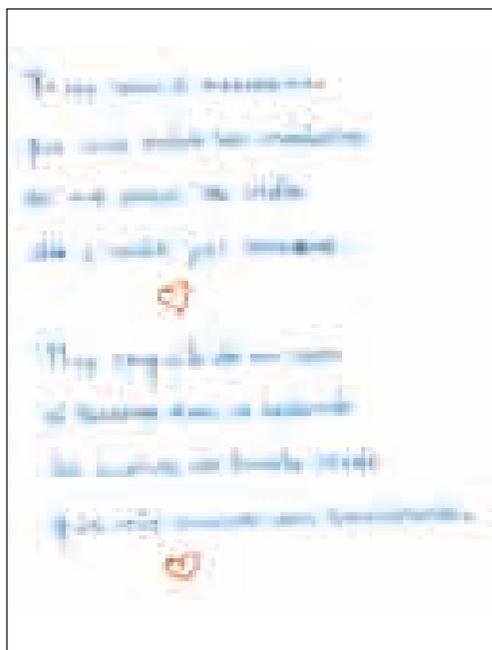
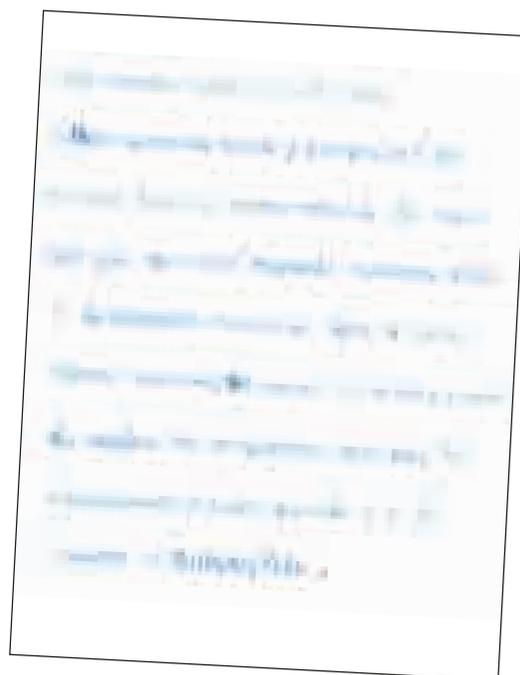
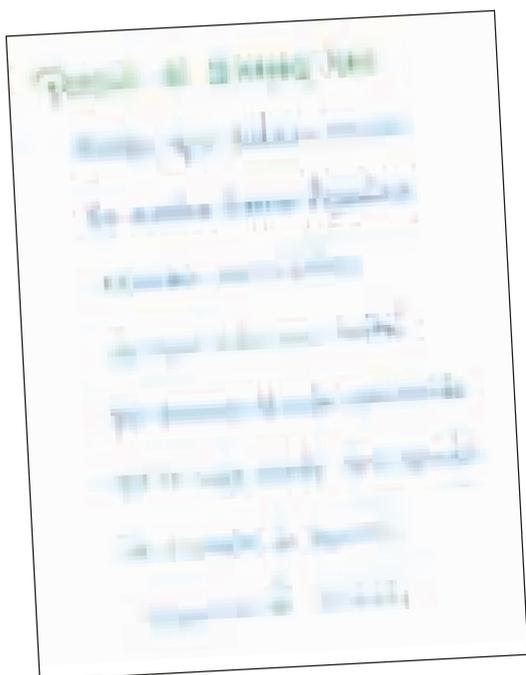
### **ESCUELA PROVINCIAL DE COMERCIO DE FAMATINA, PROVINCIA DE LA RIOJA**

Aunque entre los miembros de la comunidad educativa no había gran conocimiento sobre el *Qhapaq Ñan*, se mostraron muy movilizados en pos de la conservación. La población local se ha visto afectada recientemente por el interés de realizar exploración y explotación minera de oro en el Cerro Famatina, y su oposición al desarrollo de la minería a cielo abierto es considerada una lucha popular de relevancia en Argentina, apoyada por otras comunidades del país. Al finalizar la capacitación, los alumnos elaboraron un ensayo sobre la importancia del *Sistema Vial Andino* y las dificultades que implican su conservación y protección:

*"A lo largo de nuestro trabajo de recuperación de la memoria colectiva a través de anécdotas, sucesos y leyendas, en una palabra, de testimonios de vida en boca de aquellos habitantes de más largo arraigo, se ha ido tomando conciencia del extraordinario bagaje de experiencias, creencias, leyendas y cosmovisión propia de la gente del lugar y que, lamentablemente no figura en*

<sup>1</sup> Alumnos: Federico Ataco, Gastón Sulca, Ever Mamani, David Pintos, Hernán Cañizares, Carlos Gutiérrez, Alexander Sulca, Cristián Martínez, Claribel Coria, Daiana Gerón, Yenifer Olmos, Martina Olmos, María Ramos, Danesa Padilla, Noelia Vilca, Brian Ville, Violeta Vilte, Guillermo Salva, Alejandro Arancibia, Belén Cruz, Araceli Gerón, Macarena Arjona y Sandra Mamani.

Docente: Sonia Barboza.



*ninguna obra erudita, no logra superar la acción implacable del tiempo y desaparecerá lenta e inexorablemente a menos que se la rescate, se la preserve y dé a conocer parte indisoluble del acervo cultural de nuestro pueblo. Es nuestro deber y el de toda la comunidad cuidar, proteger y hacer buen uso de los recursos naturales y del patrimonio cultural, permiten que tengamos una mejor calidad de vida. Para fomentar la conservación de los recursos es necesario hacer un buen uso de ello y un control, tener buenas intenciones para con nuestro patrimonio para tener así una licencia social unánime e igualitaria para con la comunidad".<sup>2</sup>*

Es interesante destacar que en su gran mayoría las escuelas visitadas no conocen los tramos del

<sup>2</sup> Alumnos: Ulices Peñuela, Pia Vallejo, Francisco Arca y Betsabe Llerena. Profesor a cargo: Gastón Gonzalo Godoy.

sitio, aunque sea accesible. Además del trabajo sobre el sitio y la importancia de su conservación, los alumnos trabajaron junto al profesor de arte sobre distintas manifestaciones artísticas sobre la iconografía aborigen, haciendo uso de materiales del lugar para la técnica de mosaiquismo.

### **ESCUELA “NUESTRA SEÑORA DE LAS NIEVES”, PROVINCIA DE MENDOZA**

En el caso de esta institución ubicada en Uspallata, el trabajo en el marco de la redPEA *Qhapaq Ñan* inspiró una visita al sitio, que los alumnos no conocían. Los estudiantes optaron por realizar un video en el que hablan sobre la importancia de conocer el patrimonio y preservarlo; así como los desafíos que el *Sistema Vial Andino* plantea, ya que por la extensión y la ubicación de los distintos tramos se encuentra pobremente señalado, por lo que resulta importante trabajar sobre la sensibilización, en el marco de la protección del patrimonio, para protegerlo. El video realizado por los alumnos y docentes de la Escuela Nuestra Señora de las Nieves se encuentra disponible aquí<sup>3</sup>: <https://www.youtube.com/watch?v=2frAVtSVajk>

### **ESCUELA AGROTÉCNICA “CORNELIO SAAVEDRA”, PROVINCIA DE SAN JUAN**

Ubicada en la localidad sanjuanina de Rodeo, esta institución también funciona como albergue para alumnos de esa ciudad y de poblaciones cercanas. Los estudiantes de la Agrotécnica elaboraron un ensayo sobre el *Qhapaq Ñan*, pero eligieron abrir las puertas para realizar el trabajo junto a la comunidad. Con ese objetivo, y en contacto con las autoridades del Parque Nacional San Guillermo –que forma parte del sitio–, organizaron talleres para que participen las familias e instalaron un stand de información en la plaza central de Rodeo, para distribuir folletos que cuentan el significado de vivir en un sitio de Patrimonio Mundial y las acciones que cada persona puede realizar para cuidarlo.

*“Esta valoración de la que hablamos no se puede determinar ni estipular, ni condicionar, por lo que fue inevitable acompañar a la gente a interpretar su entorno natural y cultural de tal manera de descubrir el significado y las interrelaciones ecológicas, sociales y culturales existentes entre los*

<sup>3</sup> Participantes: Ángela Brizuela, Luciano Sosa, Santiago Parada, Yésica Mut, Leandro Rodríguez, Belén Pizarro, Nahuel Acoosano, Ángel Lucero, Santiago Parada, y Candela Gallo. Docentes: Mariana Areche, Yésica Mut, Silvina Peña, Ana Sali, Analía Páez, Iván Zuloaga, Miguel Zuloaga y Patricia Rivero.

*componentes presentes en ese entorno y entre ellos y las personas. De este modo organizamos una campaña de difusión, elaborando folletos que fueron entregados en el departamento Iglesia como así en la ciudad capital de San Juan, grabamos spot publicitarios que fueron reproducidos por los medios radiales de la zona, pusimos en práctica un Taller educativo dirigido a la comunidad toda.”<sup>4</sup>*

*“¿Y entonces? Seguiremos gritando a los cuatro vientos la necesidad de no dejar de lado la exquisita historia que envuelve cada tramo, cada trayecto del majestuoso Ohapaq Ñan; para así evitar el riesgo de importarlo al camino oponente: “el camino del olvido”, porque somos parte, porque nos identifica, porque lo tenemos aquí en el departamento de Iglesia, porque como jóvenes consideramos que es nuestro deber el preservar estos legados, sensibilizando y comprometiendo a toda la comunidad, promoviendo el sentido de pertenencia y la consolidación de la diversidad cultural”.<sup>5</sup>*

El objetivo principal del trabajo llevado a cabo en las escuelas fue sensibilizar a la comunidad educativa sobre la importancia del cuidado del Patrimonio Cultural y Natural y, al mismo tiempo, dar visibilidad a la tarea que cada escuela ubicada dentro del sitio desarrolla en pos de su conservación. Con el propósito de revalorizar “lo local”, comprometiendo a jóvenes y adultos en acciones que muestren la significancia de vivir en el lugar donde viven y fomentando el desarrollo de capacidades individuales y sociales orientadas a la protección del patrimonio local tanto tangible como intangible, para lograr la concientización de la población respecto de la importancia de la protección del sitio para su conocimiento y disfrute.

<sup>4</sup> Alumnos: Juan Diego Aguilera Castillo, Alexia Allegue Ruiz, Sofía del Milagro Castillo, Melanie Chávez, Dafne Espejo, Francisco Espejo, Martina Esquivel Ramos, Enzo Ferrer Montaña, Lurdes Montaña, María Rosa Pouza Rizzeto, Elisa Ramos García, Lucas Ramos Molina.

Docentes: Juana del Carmen Caballero García, Patricia Caballero García, Pablo Galleguillo y Federico Olmo.

<sup>5</sup> Alumnos: Juan Diego Aguilera Castillo, Alexia Allegue Ruiz, Sofía del Milagro Castillo, Melanie Chávez, Dafne Espejo, Francisco Espejo, Martina Esquivel Ramos, Enzo Ferrer Montaña, Lurdes Montaña, María Rosa Pouza Rizzeto, Elisa Ramos García, Lucas Ramos Molina.

Docentes: Juana del Carmen Caballero García, Patricia Caballero García, Pablo Galleguillo y Federico Olmo.



## La redPEA Brasil: la importancia del fortalecimiento de la identidad para la educación en valores

*Myriam Tricate/redPEA Brasil*



*Myriam Tricate,  
coordinadora de la redPEA  
en Brasil*

Para comprender el trabajo realizado por el Programa de las Escuelas Asociadas en Brasil es necesario, antes que nada, conocer un poco del vasto sistema educacional brasileño.

Hoy día están en el aula casi 50 millones de alumnos con edad entre 4 y 17 años, en nuestra educación básica. Esto es más que toda la población de Argentina, por ejemplo, y nueve veces la de Finlandia.

Esos niños y jóvenes estudian en 200 mil escuelas, distribuidas por todo Brasil, o sea, no solo en los centros urbanos, sino también en el interior, en la floresta, muchas en lugares inaccesibles, en los que se llega tan solo en barcos.

Decirlo es importante para que se comprenda la enorme diversidad que marca la sociedad y, por lo tanto, la educación brasileña. En Brasil, el término escuela pública abarca una vasta gama de establecimientos educativos que atienden a grupos de diferentes orígenes étnicos y raciales. Hay escuelas indígenas, escuelas que atienden a población descendiente de los esclavos, miles de escuelas del campo.

Además de todo eso, tenemos un sistema privado de enseñanza sólido, con escuelas más estructuradas, algunas de calidad internacional, pero también con sus especificidades y desafíos.

Cuando hablamos de la redPEA brasileña por lo tanto, es necesario tener en cuenta que necesita representar toda esta diversidad. Requerimos tener una distribución nacional - lo que no resulta fácil, aún más cuando se sabe que Brasil es el quinto país más grande del planeta, con 27 unidades federativas. Además, necesitamos también reflejar las diferentes demandas de educación que existen en la sociedad brasileña.

Y, ahora sí, es posible comenzar a comprender nuestro trabajo. ¿Qué es el Programa de las Escuelas Asociadas de UNESCO brasileño?

Tenemos una de las mayores redes de escuelas del mundo, pero aún muy lejos de ser proporcional al tamaño de nuestro país. Somos 300 escuelas asociadas, número que ahora debe crecer a eso de 360 establecimientos. Así, pasaremos de 400 mil alumnos y 30 mil profesores.

Entre las escuelas de la redPEA están instituciones de la red pública y particular, de diferentes orientaciones pedagógicas. Hay escuelas que atienden comunidades rurales, indígenas y quilombolas, y también establecimientos centrados en el trabajo con música y otras manifestaciones culturales y artísticas. Muchos de nuestros asociados representan proyectos sociales que atienden poblaciones muy vulnerables.

Esta es una conquista reciente de nuestro programa. No siempre ha sido así. Solo en los últimos 5 años es que logramos llegar a ese diseño más representativo de nuestra educación, lo que es muy importante, incluso porque la redPEA es nueva en Brasil. En 2016 cumplimos 20 años, pero hemos crecido rápidamente, llegamos a 300 escuelas, y pronto nos dimos cuenta de que nuestro problema no era la cantidad de la red, sino el nivel de participación de las instituciones. Empezamos entonces, una reorganización de la red, basada principalmente en 4 aspectos:

a) En la reafirmación del compromiso entre las escuelas asociadas y la redPEA. O bien se siente orgulloso por formar parte de esa red, o es mejor no involucrarse. Las escuelas de la redPEA necesitan reconocerse y ser reconocidas.

- b) En la administración centrada, que siempre busca la construcción de una identidad que nos caracterice y nos diferencie dentro de la redPEA, con un equipo de coordinadores regionales, que se encargan de hacer llegar a todos los lugares el mensaje de UNESCO.
- c) En la comunicación permanente, por todos los instrumentos: encuentros presenciales, comunicados por correos, contactos por teléfono, sitios y hasta una revista periódica. Cuidar de la comunicación no es solo realizar grandes acciones con los medios de comunicación, se trata de una cultura cotidiana, que exige atención a la planeación y sobretodo, constancia.
- d) En el estímulo al intercambio de experiencias, la apertura a nuevas ideas y asociaciones. En el ámbito del programa, no hay distinción entre las escuelas, las cuales deben trabajar juntas, apoyándose mutuamente.

Todo esto permitió que, al final de estas dos primeras décadas, la redPEA viva su mejor momento, incluso con reconocimiento internacional. Al tiempo en que escribimos este artículo, por ejemplo, acabamos de regresar de nuestra cuarta misión pedagógica. Llevamos a 30 administradores educacionales para visitar las escuelas en Finlandia y para encontrarse con nuestra coordinadora internacional, Sabine Detzel en París, Francia.

De este modo, más de cien educadores brasileños han viajado a conocer experiencias exitosas en Francia, Portugal, España, Holanda y Finlandia. Ahora ya pensamos en el quinto viaje, esta vez a los Estados Unidos. En unos pocos días, también, haremos nuestro Encuentro Nacional, que reunirá casi 500 educadores que cruzarán Brasil para reunirse en la capital del Río Grande del Norte, Natal, para discutir la educación, para fortalecer los lazos con otras escuelas, para celebrar su participación en PEA.

El Encuentro Nacional es un retrato del momento en que vivimos. Tendremos todo tipo de escuelas representadas, que trabajan en absoluta igualdad de condiciones. A la vez, el evento es un reflejo de nuestra preocupación por los lazos institucionales en Brasil y en el extranjero. Se confirmó la presencia de coordinadores de otros países, como España y Portugal, y las autoridades gubernamentales de Brasil y también la prensa, que acompaña nuestro trabajo.

Es importante establecer este contexto para aclarar mejor lo que es redPEA en Brasil, incluso para que uno comprenda nuestro principal reto actual: aumentar la participación de las escuelas públicas.

Por lo tanto, podemos decir que hemos logrado construir una red con una fuerte identidad que hoy se reconoce y muestra su trabajo en proyectos sólidos. Pero tene-



*Diversas reuniones de la redPEA Brasil*





*Diversas reuniones  
de la redPEA Brasil*

mos retos y metas. Hoy en día, el principal reto para la redPEA diría que es el fortalecimiento de las escuelas públicas.

La redPEA brasileña quiere ampliar el número de escuelas públicas asociadas que hoy en día representan alrededor del 30% del total. Esta desproporción nunca fue intencional, pero también retrata las dificultades del sistema de educación pública en Brasil y las características de la redPEA en Brasil.

Al contrario de lo que ocurre en otros países, por ejemplo, la Red PEA brasileña no tiene ningún vínculo formal con el Ministerio de Educación - y por lo tanto no recibe recursos o apoyo para trabajar con las escuelas públicas. De hecho, el programa no recibe fondos de ninguna institución y debe mantenerse con el esfuerzo voluntario de las escuelas y la búsqueda de apoyo institucional privado.

Esto explica sólo una parte de las dificultades. Las demás son debido a la baja autonomía de las escuelas públicas brasileñas y la alta rotación de sus directivos. Es una situación muy común en la que el cambio del director de una escuela pública puede llevarse toda la memoria de la participación en la redPEA, mientras que el director que lo reemplaza es posible que ni siquiera sepa que existe la UNESCO.

Del mismo modo, sin el apoyo de los órganos de administración (tales como los Ministerios de Educación), las escuelas públicas no pueden viajar para asistir a eventos de capacitación o desarrollar sus proyectos.

En ese sentido, contamos con la solidaridad entre las escuelas públicas y privadas, lo cual se convirtió, en sentido estricto, en un mérito y una diferencia del programa brasileño, que queremos fortalecer cada vez más.

Para ello también hemos intensificado nuestro diálogo con los directivos de la red pública, a nivel federal, estatal y municipal, con el fin de presentarles la UNESCO, la redPEA y motivarles a apoyar las escuelas públicas dentro del programa. Este esfuerzo ha dado resultados y nos conduce al camino ideal. Incluso en 2016 ya se podrá aumentar en gran medida la participación de las escuelas públicas.

Y una vez más, nuestro objetivo nunca ha sido la cantidad, sino la formación de una red de excelencia y calidad capaz de influir en el sistema educativo. Es decir, una red de escuelas que aprecien la calidad del trabajo académico, sin disociarlo de los ideales y principios humanistas globales, tales como la cultura de la paz y la sostenibilidad - no por casualidad los mismos principios rectores de la UNESCO.

Hablar de calidad y excelencia en el mundo contemporáneo globalizado implica principalmente la creación de una conciencia de ciudadanía planetaria. Somos ciudadanos del mundo, y como tal debemos portarnos.

Derivan de este principio, la celebración de la diversidad, la cooperación entre los pueblos, la apuesta por la democracia, la resolución pacífica de conflictos, entre otros. Y entonces llegamos al tema que nos tocó hablar: patrimonio. Hay muchos abordajes para el tema de patrimonio. Se podrían recordar las escuelas públicas brasileñas ubicadas en sitios reconocidos por la UNESCO como Patrimonio de la Humanidad, como Ouro Preto, por ejemplo. En todos estos lugares, nuestras escuelas siempre incluyen en sus proyectos la concienciación de los estudiantes para el reconocimiento, la valoración y preservación de estos tesoros de la humanidad.

Podríamos hablar de las escuelas de la redPEA en las regiones forestales, como ocurre en la Amazonia y nuestro compromiso con el patrimonio ambiental. Pero, sin escapar del tema, podemos decir también que la UNESCO es en sí mismo un Patrimonio de la Humanidad que debe ser comprendido, respetado y valorado como tal. Y es por esta razón que integrar el Programa de Escuelas Asociadas, en cualquier parte del mundo, debe ser visto como un acto consciente y proactivo en defensa de una visión de mundo, con implicaciones culturales, sociales y políticas.

Es por eso que hemos trabajado para la construcción de la identidad de las escuelas brasileñas asociadas. Formar parte de la redPEA no es una perfumería: es necesario tener un valor asumido por la escuela. Si la redPEA no es relevante para sus estudiantes, maestros, comunidad, si las escuelas no son embajadoras de una causa mayor, habremos dejado atrás la razón misma de este programa global. Por eso, defender este patrimonio simbólico de forma permanente es nuestro principal desafío y parte inseparable de nuestra identidad.



Fines educativos a los que puede contribuir el conocimiento del Patrimonio cultural inmaterial. Una propuesta para la redPEA

*César Guerrero Arellano/Comisión Mexicana de Cooperación con la UNESCO*



*Artista urbano Edgar Flores Saner. Dominio público.*

El 20 de julio de 2016, el Secretario de Educación Pública de México presentó a la sociedad el "Nuevo Modelo Educativo 2016", con el fin de analizarlo, debatirlo y enriquecerlo. Dicho modelo se compone de tres documentos: *Los fines de la educación en el Siglo XXI* (2 pp.), el *Nuevo modelo educativo 2016* (97 pp.) y la *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016* (376 pp.). Los tres documentos están disponibles en el sitio [www.gob.mx/modeloeducativo2016](http://www.gob.mx/modeloeducativo2016).

En la página 36 del segundo documento, se lee: "La evidencia demuestra que para favorecer el desarrollo del pensamiento complejo, así como los conocimientos, las competencias y los valores plasmados en el perfil de egreso del estudiante, es necesario superar la saturación de contenidos y seleccionarlos de manera cuidadosa". En el mismo sentido, Gilberto Guevara Niebla afirma: "Debemos decir no a planes de estudio que son catálogos exhaustivos de temas".<sup>1</sup>

Con base en el criterio previo, ¿resulta pertinente que escuelas y docentes incorporen el conocimiento del patrimonio cultural inmaterial? ¿Representa un exceso que los contenidos curriculares deban incorporar constantemente contenidos tales como equidad de género, derechos humanos, desarrollo sostenible, patrimonio mundial y, ahora, también patrimonio cultural inmaterial?

En su artículo 14, la *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*, estipula lo siguiente:

<sup>1</sup> Guevara Niebla, Gilberto (2016). *Poder para el maestro, poder para la escuela. La reforma educativa 2013*, Ediciones Cal y Arena, México, p. 118.

Artículo 14: Educación, sensibilización y fortalecimiento de capacidades

Cada Estado Parte intentará por todos los medios oportunos:

a) asegurar el reconocimiento, el respeto y la valorización del patrimonio cultural inmaterial en la sociedad, en particular mediante:

i) programas educativos, de sensibilización y de difusión de información dirigidos al público, y en especial a los jóvenes;

Limitar los contenidos curriculares a lo esencial, ¿resultará contradictorio para los Estados Parte con el compromiso que adoptaron mediante el artículo 14 de la Convención?

La respuesta es que no, porque el conocimiento del patrimonio cultural inmaterial no implica la obligación de engrosar la currícula con contenido enciclopédico, sino la oportunidad de incorporarlo de manera abierta y creativa a los fines de aprendizaje previstos en modelos curriculares modernos, como el Nuevo Modelo Educativo presentado en México.

Entre los fines de aprendizaje propuestos por este modelo, identifiqué tres a los cuales el conocimiento del patrimonio cultural inmaterial puede contribuir:

1. Asumir y valorar mi identidad
2. Reconocer como iguales en dignidad y en derechos a los demás
3. Desarrollar mi creatividad y sentido estético

## I. ASUMIR Y VALORAR MI IDENTIDAD.

Todos los seres humanos adquirimos una identidad en función de nuestro contexto socio-cultural. Comenzando por la adquisición de nuestra lengua materna, así como por los valores que nos identifican frente a los demás, la identidad define nuestra manera de relacionarnos con los otros.

Una persona no debería verse orillada a prescindir de las características que definen su identidad para ser aceptada entre miembros de otra u otras identidades mayoritarias. Tampoco la identidad debería definir la participación o no de las personas en contextos sociales diversos, como el lugar de residencia, el mercado laboral, entre otros.

Una identidad propia, se hereda y se construye. Estar en capacidad de reconocerla, pero además de asumirla y valorarla, permite a las personas sustentar su autoestima para una relación constructiva con otras personas, en plena libertad. Cuando esto no es así, las personas se ven orilladas a dos situaciones, igualmente lamentables: disminuirse ante los demás o bien, alimentar sentimientos de rencor y venganza ante quienes los rechazan en función de su identidad. Ni el sojuzgamiento ni la revancha son sustento de la paz.

A menudo, cuando los educadores y las personas en general buscamos identificar la necesidad del diálogo entre culturas, pensamos en construir diálogos con personas



*Romeyno Gutiérrez (pianista rarámuri). Dominio público.*



2008, Cumbre Tajín

de otros continentes que percibimos con diferencias culturales claramente marcadas respecto de las nuestras (Asia, África). Sin embargo, la primera tarea debería ser identificar quiénes en nuestro entorno inmediato nos resultan desconocidos y, por ende, no valorados.

Un ejemplo de una persona que participa en contextos sociales de una identidad mayoritaria sin que por ello deba renunciar a su identidad es el pianista Romeyno Gutiérrez. Gutiérrez es un concertista que usa su atuendo rarámuri frente al piano de cola, ya sea para interpretar obras de compositores europeos como para exponer al público la adaptación al piano de temas tradicionales del pueblo rarámuri, que originalmente se interpretan en violín o guitarra. Este pianista ilustra la forma en que el patrimonio inmaterial proporciona a los individuos una oportunidad de plantearse en una sociedad globalizada como auténtico y original.

Las tradiciones, valores y culturas locales incorporadas en el patrimonio inmaterial de un país son instrumentos que orientan al individuo respecto a su lugar en el mundo, pues le permiten observar su particularidad. Cuando este proceso se repite a nivel local en todo el mundo, proporciona un medio para percibir la importancia de las diferencias que dotan de diversidad a la sociedad global. Al conseguir esto, se da pauta para que el diálogo entre las culturas y sociedades se lleve a cabo como iguales en dignidad.

## II. RECONOCER COMO IGUALES EN DIGNIDAD Y EN DERECHOS A LOS DEMÁS.

*Para que pueda ser he de ser otro,  
salir de mí, buscarme entre los otros,  
los otros que no son si yo no existo,  
los otros que me dan plena existencia*

Octavio Paz, Piedra de Sol.

El patrimonio cultural inmaterial y su reconocimiento por la comunidad internacional es una acción que se basa en reconocer las identidades de un país y valorar su diversidad. Es por esto que permite fortalecer la identidad individual. Además de hacer a cada sociedad orgullosa de su propia cultura, permiten ver que los demás también contribuyen



2008, Cumbre Tajín.

a la diversidad. Esto, paradójicamente, muestra que somos iguales en la diversidad, pues nuestra originalidad sólo existe en la medida en que los demás son distintos a nosotros.

Esta aportación es un recurso que en sociedades cada vez más globalizadas e interconectadas se acentúa en tanto se tiene mayor interacción con los demás. Estudiar nuestras diferencias plasmadas en registros como el del patrimonio inmaterial es una forma de entender que las demás culturas y sociedades son igualmente valiosas que las nuestras.

El estudio de nuestras diferencias incorporado a la educación ha de plantearse como una vía efectiva para solucionar nuestros conflictos y malentendidos como individuos, sociedades y naciones. Uno de los objetivos de incorporar al patrimonio inmaterial a los planes de estudio es explicitar que todas las expresiones y prácticas de las diferentes comunidades obedecen a la cultura de cada una y son esenciales en su forma de vivir y relacionarse con el mundo. Al entender esto, se esperaría que los individuos valoren que las comunidades distintas a las de ellos son igualmente dignas que la propia.

Por ejemplo, se puede considerar a dos prácticas ya reconocidas como patrimonio cultural inmaterial: la Ceremonia ritual de los Voladores en el Totonacapan y los Lugares de memoria y tradiciones vivas de los pueblos otomí-chichimecas en Querétaro. Ambas son expresiones complejas que incorporan múltiples aspectos esenciales de la cosmogonía y forma de entender la realidad de dos comunidades distintas del país. Por un lado, en Veracruz, los totonacos llevan a cabo la ceremonia para expresar su respeto a la naturaleza y armonía con el universo, al mismo tiempo que interpretan el mito del universo<sup>2</sup>. En Querétaro se realizan rituales y oraciones para recordar a los antepasados, pedir lluvias y honrar la fortaleza de vivir en un territorio árido.<sup>3</sup>

<sup>2</sup> UNESCO, "La ceremonia ritual de los Voladores", Patrimonio Cultural Inmaterial, consultado el 7 de octubre de 2016, <http://www.unesco.org/culture/ich/es/RL/la-ceremonia-ritual-de-los-voladores-00175>.

<sup>3</sup> UNESCO, "Lugares de memoria y tradiciones vivas de los otomí-chichimecas de Tolimán: la Peña de

Si bien estas dos prácticas son muy distintas, ambas denotan una fuerte conexión con la naturaleza y el entorno que habitan las comunidades. Educar acerca de estas expresiones culturales permite entender al individuo que el contexto local no es la única forma de relacionarse con el mundo y que otras comunidades aprecian valores semejantes por medios diferentes. Estos dos ejemplos muestran la diversidad de las comunidades en todo el mundo y cómo el entendimiento entre ellas puede construirse al reconocer que comparten valores semejantes. Los acercamientos al patrimonio de comunidades distintas a la propia abren una ventana fecunda para el desarrollo creativo y estético de las personas a través de la educación.

### III. DESARROLLAR MI CREATIVIDAD Y SENTIDO ESTÉTICO

La familiarización con el patrimonio inmaterial cultural desde la educación es una oportunidad inigualable para introducir a los individuos a prácticas y expresiones originales de todas partes del mundo. Estas manifestaciones pueden resultar estéticamente estimulantes para quienes no las conocen. Son, por lo tanto, una puerta a diferentes formas de representar y entender el mundo. Exponer a los individuos a nuevas formas de ver la realidad, al mismo tiempo que se les reconoce como iguales en dignidad, representa una fuente inagotable de creatividad e inspiración estética.

El patrimonio inmaterial de México y de todo el mundo, permite reivindicar a múltiples expresiones que no figuran en los cánones más ortodoxos de lo estético y lo artístico. Por esto, introducirlos a la enseñanza artística es romper paradigmas y plantear las bases para que las nuevas generaciones propongan nuevas tendencias artísticas orgullosas de su identidad como mexicanos.

Un ejemplo de lo anterior es la obra del artista urbano Saner, quien ha realizado varios murales en las paredes exteriores de edificios, principalmente en la Ciudad de México, y cuya originalidad consiste en introducir a su obra temas prehispánicos y elementos visuales de varias comunidades indígenas del estado de Oaxaca. Este pintor contemporáneo ha desarrollado un estilo propio que gira en torno a animales representativos de las cosmogonías indígenas de nuestro país como el jaguar, el venado o el coyote, al mismo tiempo que aborda temas relacionados con la modernidad. Numerosos trabajos suyos destacan el misticismo y la naturaleza espiritual que estos animales

Bernal, guardiana de un territorio sagrado”, Patrimonio Cultural Inmaterial, consultado el 7 de octubre de 2016, <http://www.unesco.org/culture/ich/es/RL/lugares-de-memoria-y-tradiciones-vivas-de-los-otomi-chichimecas-de-toliman-la-pena-de-bernal-guardiana-de-un-territorio-sagrado-00174>.

tienen para comunidades de nuestro país a la vez que en sus obras aborda cuestiones como la urbanización, la violencia y la globalización.

Saner es un artista que obtiene sus fuentes de inspiración visual a partir de las representaciones indígenas mexicanas a la vez que pretende comprender la forma en la que la sociedad mexicana evoluciona en el presente. Esto es algo que la educación acerca del patrimonio cultural inmaterial de México puede hacer. Acercar estas prácticas y expresiones a los individuos les permitirá tener mayores herramientas creativas y estéticas para entender el mundo que los rodea y, en ocasiones, plantearlo a los demás de forma original.

#### IV. LA REDPEA Y EL APRENDIZAJE INTERCULTURAL

Nada de lo que se ha expuesto es ajeno a la Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO, la redPEA. Desde hace décadas, y con anterioridad a la entrada en vigor de la *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*, este Programa de la UNESCO fundado en 1953 ha demostrado que es real la oportunidad de lograr estos tres fines de aprendizaje con ayuda del patrimonio cultural inmaterial sin que ello implique la obligación de engrosar un plan de estudios con contenidos que abrumen a los alumnos y a sus maestros. Los objetivos actuales de la redPEA se prestan para incorporar a la enseñanza contenidos acerca del patrimonio cultural inmaterial sin la necesidad de crear nuevas asignaturas o designar programas que se dediquen exclusivamente a él.

Principalmente, destaca el papel que puede tener el patrimonio cultural inmaterial para el aprendizaje intercultural, pilar de la enseñanza en la redPEA. El estudio de otras culturas a partir de su patrimonio inmaterial es complementario a lo que ya hacen este conjunto de escuelas, pero añade riqueza al contenido de su programa. La forma en que puede contribuir este tipo de enseñanzas sostiene el carácter multicultural de la redPEA a la vez que refuerzan la educación sobre los derechos humanos al promover la igualdad.

Resta concluir que estos tres fines de aprendizaje apoyados por el conocimiento sobre el patrimonio cultural inmaterial en el ámbito de la educación conviven en una sinergia que los retroalimenta mutuamente. El fortalecer la identidad fomenta el reconocer en igualdad al otro, al mismo tiempo que permite valorar los elementos estéticos de otras culturas y liberar la creatividad. La igualdad en dignidad crea un ambiente en el que la identidad propia se fortalece y permite considerar a otras culturas como fuente de inspiración creativa. La apreciación estética y el uso de elementos de otras culturas

como fuente de esta inspiración creativa enriquece la identidad propia al dotar al individuo de medios para expresarse y entender el mundo, al mismo tiempo que pone en práctica el diálogo en igualdad por medio del arte y lo estético.

Con base en lo anterior, quizá no sea casualidad que a la *Convención del Patrimonio Cultural Inmaterial* (2003) haya seguido la *Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales* (2005), en cuyo preámbulo se exponen con mayor amplitud estas mismas valoraciones.





## MESA 2

EL TRABAJO DE LAS INSTITUCIONES GUBERNAMENTALES Y DE LA SOCIEDAD CIVIL EN EL BOSQUEJO E IMPLEMENTACIÓN DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN FORMAL Y NO-FORMAL EN LA TRANSMISIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL





Los procesos de transmisión/  
formación en el PCI:  
¿transmisión y/o formación?  
¿Quién forma a quién?

*Mónica Lacarrieu/Universidad de Buenos Aires, Red  
de Facilitadores de la UNESCO*



*Payadores*

*“Generalmente la gente ve el candombe pero no se ve la memoria... es necesario definir qué quieren transmitir de común acuerdo y de generación en generación. La oralidad es muy importante y es difícil no deformarla ante la organización de la oralidad. Tener la palabra de la comunidad es importante. Un papel, la gente no lo va a leer...”*

(Testimonio Movimiento Afrocultural,  
San Telmo, Buenos Aires,  
1 de marzo de 2013).

La perspectiva desde la cual encarar la problemática de la educación y formación en el campo del patrimonio cultural inmaterial, depende de las diversas pertenencias de los agentes y sujetos vinculados a esta temática. Es por ello que es necesario remarcar los múltiples y complejos lugares de enunciación desde los cuales, a lo largo de este texto, se pondrán en juego las tensiones que se producen en los procesos de formación. Provenir del ámbito de la antropología, ser profesora universitaria, además de formadora/facilitadora del Programa Global de Fortalecimiento de Capacidades de UNESCO, haber sido con frecuencia “capacitadora” en las provincias y localidades de Argentina, así como asesora en el área de PCI<sup>1</sup> del Ministerio de Cultura de la Nación, me han llevado a construir distintos puntos de vista en relación a los procesos de formación y/o transmisión relativos al PCI.

Todos esos lugares de enunciación no dejan de estar permeados por dos asuntos claves. Por un lado, generacionalmente y en relación a las

<sup>1</sup> A lo largo del texto continuaremos utilizando la sigla PCI para referirnos a Patrimonio Cultural Inmaterial.

trayectorias de formación mencionadas, hemos incorporado y naturalizado la visión hegemónica de la educación occidental que, a su vez, fue parte fundamental de la construcción del patrimonio histórico y cultural en torno de la modernidad occidental. Educar en patrimonio, valorar el patrimonio histórico desde la educación, concientizar sobre patrimonio desde el ámbito educativo, son solo algunas de las diversas afirmaciones mediante las cuales se vinculó la educación con el patrimonio –particularmente el patrimonio nacional-. La perspectiva asociada a la idea de “catequizar, civilizar, integrar y preservar (como) prácticas de educadores eruditos...” es hasta la actualidad una “mistificación de la escuela” y su relación con lo patrimonial (Bittencourt; Silva 2001: 75-76, citado en Da Silva 2014: 297).

Esta “colonización simbólica” que Da Silva retoma del texto citado, ha contribuido en la contemporaneidad, debido a la relevancia adquirida por las demandas de poblaciones relegadas de ese proyecto civilizatorio e incluso por la emergencia del campo del PCI; a pensar en lógicas binarias entre la educación hegemónica y la educación alternativa, entre la educación formal y la educación no formal. Por otro lado, nuestra *expertise* asociada a grupos sociales y poblaciones urbanas, escasamente vinculadas al PCI, genera ambigüedades y tensiones en relación a las comunidades sobre las cuales se focaliza la mirada en este campo. Es decir que, desde el PCI, tendemos a reproducir una visión ancestral, estrechamente asociada a grupos originarios, mayoritariamente no urbanos, poseedores de “conocimientos/saberes tradicionales” y distantes de la educación universalizada y cientificista.

Si la relación entre educación y patrimonio material se aleja de la articulación entre “educación no formal” y patrimonio inmaterial, cabe preguntarse si las palabras y conceptos, no neutrales, como educación, formación y capacitación son adecuados para la salvaguardia del PCI y apropiables por los grupos que suelen ser relacionados con este campo. En este sentido, este texto tiene por interés reflexionar críticamente sobre los modelos y procesos formativos vinculados a la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial y a los sujetos y grupos sociales involucrados con el mismo. Basaremos dicho análisis en dos preguntas que consideramos cruciales: ¿se trata de procesos educativos, de formación y/o transmisión?, considerando que los agentes comprometidos con dichos procesos son la UNESCO, las instituciones gubernamentales, los expertos/ académicos y las comunidades, ¿quién forma a quién? A fin de dar respuesta a estas preguntas, enfatizaremos en las experiencias desarrolladas con grupos sociales como los payadores de la Provincia de Buenos Aires, el Movimiento de afrodescendientes de la ciudad de Buenos Aires, los milongueros y los fileteadores de la misma ciudad. Asimismo, retomaremos el ejemplo de los Wajapi de Brasil a partir de textos escritos por la antropóloga Dominique Tilkin Gallois, quien ha trabajado arduamente con la comunidad.

### **EL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL: ENTRE LA EDUCACIÓN FORMAL, LA EDUCACIÓN NO FORMAL Y LA TRANSMISIÓN**

La definición de PCI elaborada y redactada para la *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial* (2003), hace mención a los procesos formativos y de transmisión de la siguiente forma:

Artículo 2: “El PCI, que **se transmite** de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos....”.

No obstante, en el Artículo 14 de la misma Convención, se solicita a los Estados Parte que cree programas **educativos y de sensibilización** dirigidos al público, así como **programas educativos y de formación** específicos en las comunidades y grupos interesados.

En vínculo con esta normativa, la UNESCO creó el Programa Global de Fortalecimiento de Capacidades con la intención de salvaguardar el PCI y difundir en qué consiste este patrimonio para los agentes de los Estados Parte, los académicos, los técnicos, las ONG’s, las asociaciones sociales, las comunidades. Para llevarlo adelante ha prepa-

rado materiales y contenidos de formación temáticos relativos a los conceptos y temas básicos, así como a otros asuntos más específicos como PCI y género, PCI y desarrollo sostenible, entre otros.

La UNESCO ha observado que pocos Estados Parte (12 de 41) que presentaron informes periódicos mencionaron la sensibilización como una prioridad: Burkina Faso, Zimbabwe, Perú y Letonia son 4 de esos países, en los que se ponen en juego programas que enfatizan en distintas nociones, por ende en diferentes modelos. En Zimbabwe se habla del fortalecimiento de capacidades, en Burkina Faso se impartió formación a funcionarios gubernamentales, en Letonia se han centrado en la transmisión de tradiciones a niños y jóvenes escolares mediante actividades extraescolares, en Perú se elaboró material pedagógico en español pero también en lenguas originarias para diferentes niveles de enseñanza formal (formando incluso a los docentes) (Evaluación UNESCO, Informe final 2013, p.53-54). Llama la atención que, aunque se diferencia entre educación formal y no formal, todos los modelos, incluso los de transmisión oral, apuntan al sistema educativo y a la escolarización de los niños y jóvenes. Y decimos que sorprende porque la folletería del Programa Global comentado, tiene una imagen secundaria de jóvenes afrodescendientes rodeados de papeles, pero la imagen principal es la de una comunidad ejecutando instrumentos ancestrales, en un entorno que, indudablemente, no es educativo.

La educación como concepto y como campo de sensibilización atraviesa mayoritariamente los modelos formativos asociados a la salvaguardia, si bien produciendo y reproduciendo una vieja antinomia entre: 1) el orden formal y 2) el no formal, ambas asumidas como parte de la promoción del PCI. En este sentido, retomando a Da Silva (2014: 297), la UNESCO, si bien valoriza las tradiciones culturales, observando que su salvaguardia solo es posible por vía de la transmisión de generación en generación, finalmente acaba reafirmando la "sabiduría de los no indígenas sobre los indígenas" y desde allí reproduciendo una visión que, según el autor, está muy presente entre los Wajapi de Brasil, particularmente entre los jóvenes que piensan que los blancos "saben más" que los ancianos de la comunidad.

Desde esta perspectiva, prevalece una tendencia educativa basada en la idea de "capacitación", la que conlleva una visión evolucionista de la formación que retrotrae a una definición arcaica de la cultura en su sentido antropológico, pues supone relaciones desiguales, poco reversibles, no obstante, siempre vista como la panacea que permitirá el cambio hacia lo mejor y hacia un rol de carácter igualador —es por ello que suele pensarse estrechamente asociada a poblaciones vulnerables—. Asimismo, una visión vinculada con el carácter verticalista y dirigista, donde la capacitación se consti-

tuye de arriba hacia abajo, siempre colocando al experto en un rol activo y generador de conocimiento y al "otro" en un lugar pasivo de recepción acrítica.

Resulta evidente que palabras como capacitación, formación y educación son términos propios del mundo occidental que acaban siendo impuestos en grupos sociales que, aunque vistos por estos mismos como desarticuladores del legado tradicional, terminan instaurándose como espacios de enseñanza-aprendizaje marcados por el formato escolarizado conocido y reconocido. Aunque el Centro de las Artes Indígenas de los Totonacas observa la educación formal como una educación impuesta, el modelo desde el cual se ha constituido termina atomizando el ámbito según espacios educativos: algunos trascendiendo la escolarización institucionalizada (como los espacios de diálogo que, en ocasiones, son criticados por agentes de otros ámbitos, por no separar), pero muchos otros generando ámbitos de formación "tallerísticos" como en el caso de la Escuela de los Voladores, o en los espacios de música. Como señalamos más arriba, al retomar un párrafo de las historiadoras Bittencourt y Da Silva (2002), estos formatos educativos de carácter escolarizado refieren a cierta "colonización simbólica" que, podemos especular, se refuerza incluso, en ocasiones, desde las mismas comunidades.

Si bien la "adquisición" de "capacidades" y/o enseñanza-aprendizaje se traduce fundamentalmente para este campo en la "transmisión" de tradiciones, de saberes y conocimientos, asunto que pone el foco de atención en comunidades en las que los saberes y prácticas deben transmitirse, generalmente de "boca a boca" y de generación en generación; muchos de los programas de transmisión de PCI desarrollados en diferentes países se organizan entre sistemas educativos escolarizados, actividades extraescolares, procesos bilingües o multilingües, espacios de educación no formal, en ocasiones en el seno mismo de las comunidades.

No solo en las ciudades se promueve la difusión de conocimientos asociados al PCI entre niños y jóvenes que asisten a las escuelas, sino también entre las comunidades originarias, habitantes de poblados alejados de las metrópolis, se espera que los niños y jóvenes vayan a los establecimientos educativos preparados para la educación intercultural, que los formadores se dirijan a las comunidades con manuales elaborados especialmente para la integración de conocimientos o finalmente, que los jóvenes de dichas comunidades se preparen en el mundo occidental urbano, nacional y transnacional, para que a su regreso integren saberes y conocimientos y los socialicen entre sus miembros. Esta última posibilidad es cada vez más frecuente, si bien tiene consecuencias sobre estos procesos: las mujeres tienen menos posibilidades de salir de la comunidad para formarse, pues son ellas las que deben cuidar a los suyos, mientras los

hombres tienen más opciones en ese sentido, y cuando lo hacen (hombres y/o mujeres) regresan con la necesidad de imponerse.

Sandra Benites (guaraní) y Nelly Duarte (Marubo), quienes relatan sus experiencias de formación, hablan de la tradición de dar voz al hombre o de que las mujeres adquieren voz cuando se hacen viejas. No obstante, ellas remarcan que son “las autoras de (sus) palabras”, que las otras jóvenes que no llegan a salir esperan tener voz a través de ellas, aun cuando en los retornos no son bien miradas por los hombres y la comunidad en general (Bonilla y Franchetto, 28 de noviembre de 2015). Pero efectos similares suelen ocurrir con los jóvenes (sin importar el género, aunque se observa más en los hombres) que, como en el caso de los Wayapi (tal como lo relata Da Silva, 2014: 295), encuentran buenos los conocimientos que les transmiten los blancos, incluso observan que “saben más”, en tanto esas formás de aprendizaje son complementarias del contacto que los jóvenes tienen con más frecuencia con las nuevas tecnologías.

Es evidente que estos procesos formativos, vinculados al campo del PCI, se construyen entre los “no indios” y los “indios” —en tanto es un ámbito que pone mayor atención sobre las comunidades originarias—, produciendo un debate temático con base en una lógica binaria que no termina de asumir algunas de las complejidades mencionadas antes y estrechamente asociadas a los jóvenes. Tal vez por ello es que la



*Afrodescendientes*

escuela como ámbito y la educación como concepto son el espejo desde el cual "materializar los saberes inmateriales" —retomando el título de un artículo de Dominique Gallois (2007)—.

Hablar de "adquirir capacidades" o de "transmitir de generación en generación" nos plantea dos problemáticas cruciales si lo vemos desde la perspectiva antropológica de la cultura. Las teorías de la cultura elaboradas en la organización inicial de la pregunta antropológica se constituyeron entre el evolucionismo transformador y progresivo (fines de siglo XIX), y el relativismo cultural asociado a la herencia cultural y a la continuidad de la misma (principios del siglo XX). Ambos planteamientos fueron sumamente cuestionados en su argumentación y explicación acerca de las culturas en el contexto de la antropología como disciplina, particularmente hacia la década de los '60 cuando el concepto de cultura comienza a ser denostado y la perspectiva marxista comienza a tomar sentido en el campo antropológico.

Ahora bien, estas concepciones teóricas no estuvieron al margen de la separación abismal, a partir de la cual la modernidad occidental construyó una lógica científicista que ha separado el conocimiento científico-racional de los conocimientos tradicionales. El debate contemporáneo que atañe a países de América Latina que han procurado transformar el sentido y la comprensión del mundo mediante nuevas perspectivas como las de la interculturalidad, las epistemologías del sur y la "ecología de los saberes"<sup>2</sup>, jaquea esas dos perspectivas como antagónicas: la del conocimiento científico asociada al adquirir, almacenar, archivar y objetivar (en sintonía con la lógica convencional del patrimonio histórico) y la de los conocimientos tradicionales basada en la práctica del conocer vinculada a las perspectivas comunitarias (Valladares y Olivé 2015: 70). No obstante, como veremos en el próximo tópico, y sobre todo en lo relativo al campo del PCI, se consigue des-estabilizar esta concepción moderna y científicista. Aunque la película colombiana "El abrazo de la serpiente" (2015) regresa a un tiempo en el que el viajero y antropólogo blanco se traslada al mundo de los indígenas a fin de "evangelizar" un "otro" romantizado pero al mismo tiempo que se desea integrar, consideramos que su éxito deviene, en gran medida, de la puesta en escena de una problemática que

<sup>2</sup> La Ecología de saberes se construye como "la posibilidad de que la ciencia no entre como monocultura sino como parte de una ecología más amplia de saberes, donde el saber científico pueda dialogar con el saber laico, con el saber popular, con el saber de los indígenas, con el saber de las poblaciones urbanas marginales, con el saber campesino" (De Sousa Santos, Boaventura. *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. CLACSO: Buenos Aires, 2006. Cit. por Grosfoguel, Ramón (2012). *La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonizar de Franz Fanon y la sociología descolonizar de Boaventura de Sousa Santo*. California: Universidad de Berkeley, p. 105, citado en el proyecto de Baranzoni y Vignola para la UArtes de Guayaquil, 2016).

continúa siendo parte de la visión hegemónica que nos atraviesa y del desencuentro en la alteridad.

Las apreciaciones que hemos desarrollado hasta aquí son de relevancia, en tanto el campo del PCI y quienes, como antropólogos, formadores, miembros de las comunidades, ONG's, etc., hemos ingresado al mismo, aún tenemos cierta ambigüedad acerca de las dinámicas asociadas a la producción, reproducción y circulación de los conocimientos/saberes, sobre todo cuando como antropólogos hemos asumido un camino unidireccional y de autoría asimétrica: del sujeto-otro hacia el mundo científico y universitario, reproduciendo mitos, rituales, narrativas, cosmogonías, entre otros tantos asuntos culturales.

**“SABER ESCUCHAR”/“SABER TRANSMITIR”/“SABER ESCRIBIR”:  
TENSIONES Y DISPUTAS EN EL SENO DE GRUPOS SOCIALES ASOCIADOS AL PCI**

“Tú no sabes escuchar,  
tendré que enseñarte a hacerlo”.  
“Tú no sabes escribir, ni entiendes el sentido de las palabras,  
tendré que enseñarte a hacerlo.”

La lógica binaria que se desprende de los testimonios mencionados provenientes del film “El abrazo de la serpiente”, recrea la clásica antinomia comentada en el punto anterior, con un agregado que la película acentúa y consigue dejar en nuestras retinas: la mistificación de los saberes ancestrales como saberes “puros” que, como señalan Baranzoni y Vignola (2015), “no tendrían que mancharse con la modernidad” o que “su contacto con la modernidad y con las tecnologías representan una “contaminación”. Los autores, como otros que retoman estas nuevas visiones, plantean la necesidad de construir una “pedagogía para producir un diálogo entre epistemologías y saberes” (Hidovro Quinónez 2015: 15), o bien de “dibujar un campo de saber que en diálogo con saberes occidentales críticos podrían emprender la elaboración de un campo de conocimientos alternativos”. (*Op.cit.* Baranzoni y Vignola)

No obstante, si volvemos al campo del PCI, estos debates de la contemporaneidad no parecen tener gran repercusión o solo la tienen parcialmente. El énfasis puesto desde las postulaciones que hacen los Estados Parte y desde las inscripciones en la Lista Representativa y en la de Salvaguardia Urgente que ha creado UNESCO, en las poblaciones originarias y/o en las denominadas minorías, antes relegadas por el patrimonio material e histórico, han llevado al incremento de publicaciones (particularmente de

*Milongueros*

antropólogos brasileños) que abordan la problemática de los “conocimientos tradicionales” en su vínculo complejo con el PCI. De hecho los saberes y/o los “conocimientos tradicionales” son asumidos como “el conjunto acumulado y dinámico del saber, la experiencia práctica y las representaciones que poseen los pueblos [...]. La posesión de esos conocimientos, que están estrechamente vinculados al lenguaje, las relaciones sociales, la espiritualidad y la visión del mundo, suele ser colectiva”.<sup>3</sup>

Los saberes, en ese sentido, son observados como necesarios para la producción de un objeto y/o práctica, pero fundamentalmente residen en los sujetos a los cuales les son transmitidos, aunque pueden existir independientemente de ellos: tanto por relación con su sistematización y archivo, cuestión que puede suceder cuando se actúa desde el PCI y asunto que lleva a que puedan ser apropiados por otros sujetos pertenecientes o no a la “comunidad de origen”, como por la cuestión asociada a que los saberes “vuelan” —en sentido metafórico— trascendiendo a los denominados “portadores” en este campo, transgrediendo la ancestralidad y el carácter originario que, no solo UNESCO pone en juego en los elementos seleccionados, sino también los ancianos de la mayoría de las comunidades indígenas, afrodescendientes y/o minorías distantes en tiempo y espacio. El primer tema vincula la organización patrimonial de los saberes con la promoción de los saberes a través de instituciones como los archivos, los museos y

<sup>3</sup> Párrafo extraído de un texto presentado bajo el tema “Conocimientos Tradicionales” preparado para la 7ª semana del 60º aniversario de la UNESCO (07-13/06/2006).

hasta las escuelas. En el segundo caso, probablemente el más complejo para el campo del PCI tal como ha sido y es trabajado, los saberes, así como las prácticas y manifestaciones sociales y culturales, suelen ser llevados de sus lugares y grupos de origen, reubicándose entre lugares diversos, mezclándose en sitios múltiples y entre sujetos diferentes –migrantes, nativos de otros espacios, etc..

Desde esta perspectiva, los procesos de formación en el campo del PCI, también suelen ser asumidos como procesos de transmisión de generación en generación, omitiendo que los mismos para producirse en ese sentido de continuidad, sin quiebres, discontinuidades y/o conflictos, deben fijarse y cristalizarse, volverse inmutables y particularmente deben ser transmitidos de boca en boca. Como veremos, este es un punto complejo en el mundo de la contemporaneidad, no obstante, aún visto como una cualidad de las comunidades por los expertos e instituciones patrimoniales, y asumido como tal por los propios sujetos y grupos sociales involucrados.

Algunos ejemplos tratados desde la *expertise* en este campo, pueden dar cuenta de la problemática. Hace tiempo los payadores de la provincia de Buenos Aires, solicitaron nuestro apoyo para declarar PCI a la payada (a nivel nacional y con posterioridad como patrimonio de la humanidad por UNESCO)<sup>4</sup>. Ellos querían desde el inicio llegar a UNESCO, pero nosotros planteamos que antes debían legitimarse a través de medidas diversas de salvaguardia en el ámbito local, nacional y regional. Aunque llamativamente ellos siempre nos llevaban a participar como espectadores de los festivales y eventos en que los payadores actuaban, especulamos que con el objetivo de que tomáramos conocimiento de sus saberes y manifestaciones que intuían desconocida para la práctica antropológica, las escasas veces en que logramos reunirlos, visibilizaban dinámicas disímiles en sus modalidades de construcción como payadores.

A fin de encontrar un acompañamiento del estado provincial, pensamos en el vínculo con el Instituto de Cultura de la Provincia de Buenos Aires, con el objetivo de iniciar un proceso de salvaguardia de la payada y los payadores, desconociendo algo fundamental: la organización de talleres de payada que la institución venía realizando desde hace tiempo. Esto llevó a cierto rechazo: "*No queremos una 'escuela de payadores'*". *El payador de taller tiene los conocimientos del payador pero no la esencia*", explicando desde esta frase que "ser payador" es más que una cuestión de técnica, es decir que implica una

<sup>4</sup> Improvisación de versos con acompañamiento de guitarra que hace un payador. Generalmente los versos relatan sucesos o sentimientos de la cotidianidad rural, y pueden tener un carácter lírico, trágico o humorístico. Los payadores suelen realizar competencias poético-musicales en la que, alternándose dos de ellos, improvisan cantos con la guitarra, sobre un mismo tema, tratando de superar al otro en originalidad y destreza poética.

mística que obviamente puede perderse en los talleres. Dicha mística se constituye desde niños y en el entorno del ámbito rural: para ellos había que volver a la transmisión y aprendizaje de esa esencia en el entorno del campo (aunque es posible que esto fuera imposible, porque la producción rural ya no se desenvuelve del mismo modo que en los primeros años del siglo pasado), para no crear nuevos formatos asociados, por ejemplo, a los géneros musicales elaborados por los raperos, denominados por ellos como "*nuevos payadores urbanos*", sobre todo cuando los payadores del campo siguen existiendo. Está claro que por este camino, los saberes y prácticas de los payadores que aspiraban a la patrimonialización se encontraban mediados por el lenguaje del PCI —asociado a la salvaguardia—, el lenguaje gubernamental-estatal —debemos conservar y reproducir la payada mediante modelos o programas culturales convencionales— y el lenguaje de la comunidad —ambivalente entre la espectacularización y el conocimiento tradicional—.

Algo similar ocurrió cuando algunos años después iniciamos un proceso de patrimonialización y salvaguardia, mediante un inventario y posterior presentación a UNESCO, del filete porteño<sup>5</sup> (inscripto en la Lista Representativa en 2015). En este caso, actuamos como asesores y formadores de UNESCO para la Dirección de Patrimonio del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Mientras en el caso de los payadores, la dicotomía se constituía entre patrimonializarse en la espectacularización y/o dar continuidad a la payada mediante la transmisión de saberes tradicionales que solo ellos conocen, en el caso de los fileteadores, la antinomia devenía de la división entre ellos. Algunos pocos que aprendieron/aprehendieron el "arte/técnica del filete" de sus ancestros y en la práctica del día a día, y otros —cada vez más— que provienen de ámbitos artísticos escolarizados, profesionalizados luego en esta técnica aprendida a través de algún "maestro" que da clases en su taller. Por ende, la patrimonialización dejaba al desnudo la dicotomía entre la transmisión oral y la formación escolarizada (asociada también al turismo y la venta). Esta dicotomía reprodujo un debate entre el lenguaje del PCI, el antropológico y el del estado local que solo aspiraba a conseguir la inscripción, pero también el de una comunidad diversa,

<sup>5</sup> El fileteado es un estilo artístico de pintar y dibujar típicamente porteño, que se caracteriza por líneas que se convierten en espirales, colores fuertes, etc. El filete ha tenido origen en la Ciudad de Buenos Aires a principios de siglo XX y creado para decorar los carros y luego los colectivos (transporte público de pasajeros para la ciudad). Llamativamente, el filete porteño fue prohibido por ley en la década de los '60, debido a que se decía que este decorado era distractor de los transeúntes. En los últimos años y justamente por renovación de quienes comienzan a asumirse como fileteadores, ha vuelto a desarrollarse en forma masiva y estrechamente vinculado al turismo y al mercado local de comercio. La nueva Asociación de Fileteadores condensa la tensión entre quienes se asumen como "tradicionales" y quienes han llegado más recientemente y se auto-observan como artistas.

múltiple y atravesada por conflictos vinculados a pertenencias diferentes, pero sobre todo a formaciones disímiles.

La tensión entre la transmisión oral y ancestral y la formación especializada e institucionalizada puede observarse, en este último ejemplo, que no es solo específico de comunidades indígenas o rurales. De hecho, el intento de patrimonialización de las relaciones sociales y prácticas culturales asociadas a los cafés tradicionales de Buenos Aires, reprodujo también esa tensión, sin embargo, en este caso no para la comunidad, sino para el lenguaje y la práctica del campo patrimonial: uno de los requisitos fundamentales para su postulación en UNESCO era que la comunidad participante de esos cafés transmitiera de generación en generación esa "cultura del café" tal como fue denominada. El problema de la transmisión es un problema no centrado en la falta de oralidad, pues efectivamente quienes usan y se apropian de esos espacios cuentan lo que hacen mediante relatos orales, sino focalizado en la discontinuidad —al menos relativa a ciertos sectores sociales— de esa transmisión —pocos adultos llevan hoy a sus hijos al café como experiencia cotidiana y en función de aprendizajes sociales vinculados no solo a la bebida de la infusión, sino fundamentalmente en relación a la conformación de relaciones sociales, intercambios e interacciones, y a la recreación de prácticas como el juego del billar por poner solo un ejemplo—. La comunidad según esta perspectiva, parecía estar resquebrajada, a punto de morir (si bien ello no autorizaba la postulación



*Fileteadores*

a la Lista de Salvaguardia Urgente), en la que los niños no existían o solo parcialmente y en la que las mujeres que nunca tuvieron un rol clave, tampoco eran nuevos sujetos y/o “portadores” de saberes.

Como ha señalado Tilkin Gallois (2007), la materialización de los saberes inmateriales se produce entre lo tradicional y lo nuevo, asunto que no solo atañe a las comunidades indígenas —como los Wajapi sobre los que la autora habla—, sino también y muy particularmente, en experiencias y manifestaciones urbanas —si bien, el problema no solo es urbano, sino sobre todo intergeneracional—.

Estos ejemplos revelan que la interpretación de los saberes comunitarios se realiza mucho antes de que llegue la posibilidad de la patrimonialización y en algunos casos de que llegue el antropólogo, por fuera de su ámbito y desde la racionalidad del conocimiento occidental. Asimismo, los primeros dos casos (la payada y el filete) ponen en cuestión la división entre patrimonio y arte: el patrimonio inmaterial vinculado a lo ancestral y lo puro, el arte como campo educativo, menos espontáneo, mucho más sistematizado. Simultáneamente, si tomamos la experiencia desarrollada con el Movimiento Afrocultural de la ciudad de Buenos Aires<sup>6</sup>, es posible observar que los procesos de aprendizaje y transmisión, visualizados desde la comunidad, son invertidos y desafiantes en relación a los itinerarios del PCI: en la primera reunión con los líderes del movimiento, uno de ellos remarcó que teníamos que ir a la próxima llamada de tambores para comprender ese desconocido fundamental de su cultura. Es decir quien/es tenía/mos que aprender era yo/nosotros, aun cuando contáramos con conocimientos académicos, institucionales y escolarizados legitimados por el mundo occidental.

Cada una de estas experiencias e incluso todas ellas en su conjunto, nos llevan a las dos preguntas con que iniciamos este trabajo: se trata de ¿transmisión y/o de formación o de ambas cosas a la vez?, ¿qué tipo de formación? y ¿quién transmite y/o quién forma a quién?

Por un lado, parte de estos interrogantes y dilemas se asientan en un campo que se concentra en ámbitos originarios y/o rurales donde las comunidades disienten con la producción y circulación de los conocimientos en formato occidental, mientras se fortalecen tendencias académicas que, como hemos observado previamente, procuran

<sup>6</sup> El Movimiento Afrocultural se sitúa en el Espacio Cultural Defensa del barrio de San Telmo en Buenos Aires. Es un grupo de afroargentinos que luego de un reclamo por el desalojo de otro sitio, llegaron a este centro cultural que depende del gobierno de la ciudad, pero que a la hora de establecerlos allí, los dejaron solos. En el comienzo fuimos consultados debido a un amparo llevado a cabo por vecinos del barrio debido a su instalación en el espacio mencionado y luego comenzamos a asesorar en relación a la obtención de aportes desde el campo del PCI.

discutir sobre la matriz de conocimientos hegemónica incorporando nuevas matrices asociadas a los saberes "alternativizados". Por el otro, los nuevos agenciamientos y los atravesamientos entre los agentes vinculados a la lógica del PCI, llevan a dinámicas complejas en relación a estos procesos: los gobiernos naturalizan la realización de talleres, de materiales curriculares y manuales escolares, piensan más en una "educación patrimonial" asimilada por el patrimonio occidentalizado. Los antropólogos, expertos por excelencia de estos patrimonios, cargan con el pecado original de que "cuentan todo errado" (como dicen las indígenas Duarte y Benites), debido a lo cual, estos pueblos prefieren hablar por ellos y hasta "estudiar a los antropólogos"; los formadores/facilitadores formados en relación a UNESCO, asumen un rol reproductor de los materiales realizados generalmente en continentes ajenos a nuestros territorios. Las comunidades, no tienen una perspectiva homogénea en ese sentido, pues los jóvenes suelen alejarse de los conocimientos tradicionales para llegar a la educación media y universitaria —si bien no dejan de aprender esos saberes de la mano de los ancestros— y los ancianos y no tanto, aspiran a que persistan en aquellos saberes.

La transmisión de unos a otros (dentro de las comunidades) parece prevalecer en las dinámicas de este campo. Ese ha sido el rasgo cultural que prevaleció en la concepción relativista de la cultura<sup>7</sup>, contribuyendo a la idea de tradición como elemento de inmutabilidad y estabilidad de la cultura y del patrimonio colectivo. Sin embargo, sorprende la prevalencia de este rasgo cuando esa concepción de la cultura ha sido fuertemente cuestionada por la propia antropología.

No obstante, por un lado, las comunidades internamente promueven procesos de transmisión oral, obviamente legitimados por las instituciones gubernamentales y los organismos como UNESCO, mientras por el otro, desde la "lógica patrimonial" se los educa en un plan de "alfabetización patrimonial" (Abreu 2014: 43) "que consiste en enseñar el 'lenguaje patrimonial' a los miembros de las comunidades tradicionales" y agregaríamos que también en un modelo de "alfabetización antropológica", considerando que la propia UNESCO ha retomado conceptos antropológicos pero sobre todo las técnicas antropológicas que los sujetos involucrados con el PCI, deben conocer y

<sup>7</sup> Esta visión proviene de la perspectiva culturalista norteamericana de principios de siglo XX, cuando Boas en debate con los evolucionistas de fines de siglo XIX, elaboró un concepto de cultura asociado a la diferencia y pensado en continuidad (más estable que cambiante) hacia el infinito, a través de la transmisión de generación en generación. Este rasgo es el que enfatizó en el carácter esencial de la cultura omitiendo los desajustes propios de los cambios generacionales, pues aunque Boas no negaba el sentido cambiante de la cultura, los cambios eran ubicados en la periferia del sistema cultural, no así en núcleo del mismo (no es casual que la "cultura de la pobreza" elaborada por Oscar Lewis se fundara en la idea de que si los niños llegaban a los 5 años con esta cultura, ya no saldrían de la misma).

ejecutar a la hora de hacer inventarios y planes de salvaguardia. Es decir, se trata de una necesidad de aprendizaje de "lenguaje patrimonial" a fin de llenar formularios, usar lenguas dominantes y crear medidas de salvaguardia en clave universalista desde donde se subalternizan los saberes comunitarios, obviamente en clave de contradicción.

Como señala Abreu (*op.cit.*), los sujetos "tendrán que iniciarse en el manejo de los portales de las agencias de patrimonio, comenzando por el de UNESCO, descifrar sus códigos y aprender a usarlos, lo que implica necesariamente la búsqueda de colaboración de mediadores y especialistas del campo patrimonial", cuestión que de acuerdo a la autora acaba generando una paradoja: por un lado, la salvaguardia de las diferencias, pero por el otro, el fortalecimiento de una lógica universal y racionalista "fundada en conceptos y categorías occidentales". Por ejemplo, la payada, así como la copla del noroeste argentino, son expresiones improvisadas no escritas, sin embargo, si los payadores y/o copleros quisieran postularse para ingresar a las Listas patrimoniales de UNESCO, requerirían de la escritura, y aun cuando por ser urbanos —la mayoría de los payadores lo son—, en su mayoría son sujetos escolarizados —incluso los copleros lo son—, no solo se trata de saber escribir, sino también de poseer habilidades para llevar adelante los procedimientos institucionales.

Pareciera que esto es solo un tema complejo para comunidades originarias, sin embargo, como hemos observado en algunos grupos urbanos —marcados por una mayor complejidad en tanto son sujetos atravesados por mezclas y heterogeneidades más visibles y potentes que en aquellos casos—, siempre se trata de operar con lenguajes diferenciados y desiguales, con jerarquizaciones diversas —los antropólogos y expertos provienen de matrices conceptuales que los grupos sociales no manejan y observan con recelo—, e incluso con procesos de enseñanza-aprendizaje fundados en la oralidad, nuevamente incluso en los ámbitos urbanos.

El inventario que en 2013 realizamos conjuntamente con referentes de la milonga porteña es un buen ejemplo de la problemática mencionada, asociada incluso a la traducción cultural que Tilkin Gallois (2005) y Abreu (2014) observan como asunto clave de regímenes culturales diferenciados. Davallon (2014) considera que el PCI se ha constituido como un régimen patrimonial diferente respecto del asociado al patrimonio material, sin embargo, ese fundamento no resuelve otros problemas de traducción cultural producidos en el seno de procesos de salvaguardia donde el encuentro entre expertos, académicos, técnicos y sujetos "portadores" del PCI se *conflictiviza* por dicha cuestión.

En el caso mencionado, el ejercicio del inventario fue parte del proceso de formación que había comenzado un año antes en relación al Programa Global de Capacita-



*Payadores*



*Fileteros*

ción de UNESCO para la región de Argentina, Paraguay y Uruguay. Las primeras sesiones caracterizadas por la identificación del elemento por parte de seis referentes escogidos como representativos, consistieron en un intento de extrapolación de los conceptos de la Convención de 2003 de UNESCO hacia la comunidad. Pero a medida que pasó el tiempo y estos referentes debieron salir a "campo", a sus milongas y a entrevistar y observar a sus propios pares que bailan en las milongas de la ciudad, esa traducción se volvió conflictiva.

Los problemas de traducción y transcripción se profundizaron al intentar que los milongueros utilizaran técnicas aprendidas por los antropólogos disciplinariamente y en el ámbito universitario (esta cuestión llevó a que utilizáramos espacios de reunión para "dramatizar" la forma de hacer entrevistas y observaciones de campo), asunto que se tensionó con la visión de los milongueros que señalaban que ellos "saben" de que se trata ese elemento o manifestación cultural, que no hace falta un inventario basado en entrevistas y observaciones, si ellos cotidianamente conocen y reconocen la práctica social. Como en el caso de los Wajapi trabajado por Tilkin Gallois, los milongueros sintieron confusión, ambigüedad, contradicción y hasta incomodidad con el uso de ciertos conceptos —a veces desconocidos por ellos—, con una mirada antropológica que no es la mirada del milonguero, con una dinámica corporal ajena a la del baile tanguero, e incluso con una idea de narrativa asociada a la escritura, propia del facilitador/experto, que ni siquiera los milongueros asumían como propia (debe considerarse que los consentimientos libres e informados se realizaron finalmente a través de la palabra en videos y entrevistas).

Una vez finalizado el proceso de inventario, más allá de darles a las asociaciones de milongueros participantes, los videos y grabaciones elaborados durante el inventario, consideramos conjuntamente con UNESCO que debía quedar un material sistematizado donde se materializaran esos saberes y prácticas vertidos en múltiples soportes audiovisuales. De ello resultó un libro que, en realidad, aunque retomó los datos surgidos del inventario, fue organizado y analizado, además de escrito, por las dos facilitadoras que habían acompañado el proceso.

Retomando los párrafos con que iniciamos este tópico, particularmente el que proviene de "El abrazo de la serpiente", cuando el indígena le dice al blanco: *"tú no sabes escuchar, tendré que enseñarte a hacerlo"*, en los procesos de patrimonialización el agente institucional, el formador y/o el antropólogo, podría redireccionar el dicho: *"tú no sabes escribir, ni entiendes el sentido de las palabras, tendré que enseñarte a hacerlo"*. Unos intentan des-legitimar una lógica blanca, mientras otros re-legitimar e imponer valores y matrices aprobadas por el mundo racional, blanco y occidental.

Las cuestiones de traducción cultural son experiencias de mucha complejidad cuando se trata de comunidades originarias, debido a que las creaciones de escuelas donde los profesores blancos, académicos y occidentalizados que aspiran a llegar al sujeto de la comunidad con palabras y ejercicios interculturales, no terminan de interpretar los saberes y conocimientos “tradicionales”, a lo que habría que agregar la problemática que introducen los jóvenes que traen lenguajes de la comunidad, conjuntamente con la avidez por el uso de nuevas tecnologías, la incorporación de la escritura y de palabras que cuando regresan ya no encuentran sentido. No obstante, como hemos podido observar, en el caso de los milongueros tampoco es muy diferente. Ellos suelen dar talleres y clases de milonga en un intento de enseñar sistemáticamente los movimientos y lenguajes asociados. No obstante, ellos mismos legitiman y jerarquizan el conocimiento que ellos traen de sus orígenes: haber aprendido de sus padres y en el patio de las casas antiguas. De allí que la tensión no solo se produce en el encuentro entre el antropólogo y el sujeto, sino también internamente a las comunidades.

Las dinámicas de patrimonialización no siempre son esperadas por los grupos sociales involucrados con los mismos intereses de quienes las llevan adelante institucionalmente. Es decir, es indudable que las medidas de salvaguardia que suelen involucrar procesos educativos, suponen, aun con la participación activa de las comunidades, acciones de materialización, ordenamiento y sistematización de los saberes y prácticas asociados al mundo de lo cotidiano. Sistematización producida a través de dossiers, archivos, portales, libros que tienden a des-cotidianizar las manifestaciones sociales y culturales. Este asunto es de gran relevancia a la hora de pensar en el dilema entre transmisión y formación.

En la relación que establecimos con el Movimiento Afrocultural y con posterioridad a aquella primera vez en que nos invitaron a aprender, fuimos convocados varias veces más, como cuando solicitaron ayuda para la escritura y concreción de un formulario a fin de pedir un subsidio para llevar adelante medidas de salvaguardia de su PCI. Si bien, el aporte fue fundamental para ese cometido, de hecho obtuvieron el financiamiento, una vez sucedido esto, ellos fueron los que tomaron las decisiones acerca de cómo organizar la salvaguardia. Resulta interesante que, sin embargo, intervinieron muchos agentes mediadores, pues fue una socióloga —incorporada al movimiento desde hacía tiempo— la que llevó adelante entrevistas a los negros en sus casas y muchas veces en grupos, para luego hacer un video que entre ella y algunos de los líderes lograron editar según su orden y su forma de exhibir las vivencias. Por otro lado, aquellos afrodescendientes que fungían como profesores en el espacio del Movimiento, fueron agentes de los procesos de mediación con el movimiento a fin de enseñar en el formato de talleres,

algunos asociados a la cultura afro, como la escuela de candombe, el taller de capoeira, el templado de tambores o la reparación y/o confección artesanal de los mismos, entre otros. Y como puede observarse en los siguientes testimonios, ellos sabían qué sistematizar y cómo sensibilizar y formar a otros:

*"Generalmente la gente ve el candombe pero no se ven las memorias. Nuestra intención fue definir que queremos transmitir de común acuerdo de generación en generación. La oralidad es muy importante y es difícil no deformarla ante la organización de la oralidad. Tener la palabra de la comunidad es importante. El papel (escrito) no es importante porque la gente de la comunidad no lo va a leer, pero sí es importante verse reflejados (en el video), son protagonistas. La comunicación fue por medio del tambor". (2013)*

Ellos decidieron por qué no harían una ficha de inventario y por qué era relevante el "poder de la palabra" pero, obviamente, de quienes conforman la comunidad. Es de destacar que cuando se resistieron a la ficha y nos relegaron de la confección de las entrevistas, entre otras cosas, se produjo cierta decepción e incluso la sensación de su incompreensión acerca de qué significaba inventariar y salvaguardar. Más aún, cuando un tiempo después nos mostraron el video en bruto, nuestra percepción fue que eso no serviría para mucho, aun cuando esta práctica fue seleccionada para quienes asistieron a uno de los talleres de formación de UNESCO que se realizó en Buenos Aires. Dicha selección no nos terminaba de convencer hasta que efectivamente estuvimos en el centro cultural donde tienen su sede y explicaron qué entendían por transmisión, cómo querían transmitir y sobre todo cómo querían y consideraban necesario organizar y sistematizar la "palabra".

Volviendo a las apreciaciones hechas más arriba sobre el inventario de milongas y su conexión/desconexión con el proceso llevado adelante por los afrodescendientes, cabe repensar quién tiene la legitimidad de la palabra, la metodología y la forma de relatar en los procesos de salvaguardia del PCI. La metodología implementada en el inventario de milongas se constituyó a partir de la utilización de estrategias técnicas antropológicas —entrevistas, observaciones—. Sin embargo, la incorporación de este tipo de trabajo de campo implicó una inversión de roles: mientras los técnicos y/o "expertos" en PCI son los facilitadores (tal como se denomina dentro de la jerga del PCI), los miembros de la comunidad (particularmente quienes, en este caso, fueron seleccionados para realizar el inventario) son quienes deben llevar a cabo el trabajo en terreno, mediante el uso de instrumentos como grabadores, cámaras de foto y de video. Colocar a los miembros de la comunidad en ese rol, generó numerosos desafíos que en el caso

del movimiento afrocultural se disuadieron con la presencia de una socióloga "adoptada" por la comunidad.

En el cambio de roles, los sujetos de la comunidad eran concedores del ámbito sobre el cual van a desarrollar el trabajo de campo. Es así que en el proceso de este inventario de milongas, uno de los mayores retos fue el cómo producir un extrañamiento, en otras palabras, como des-cotidianizar lo cotidiano, cómo construir lo obvio desde una mirada des-familiarizada de lo conocido. En los primeros momentos, casi todos los referentes, si bien solo uno lo explicitó directamente, plantearon que no sentían necesidad de de-construir lo obvio, pues no había necesidad de decir, relatar y/o describir lo observable en la milonga. Quien lo manifestó en mayor grado, dijo que él podía escribir sobre lo que acontece cada noche, en su propia casa, en otro día, por fuera del ámbito de la milonga. Esta cuestión pareció llamativa en el inicio, pues ellos mismos habían identificado y definido los elementos a salvaguardar, pero a la hora de ir a la milonga a realizar el inventario, estos elementos eran naturalizados, sin necesidad de ser inventariados.

Si bien es probable, tal como se observó, que el desconocimiento de las técnicas a desarrollar, llevó también a plantear esa innecesidad del trabajo en terreno (los referentes por un tiempo consideraron que las reuniones quincenales con las facilitadoras y los observadores, eran el espacio de elaboración del inventario). En consecuencia,

este fue un proceso arduo de internalización del nuevo rol que, asimismo, una vez concluido el inventario consideramos que debería repensarse, más allá de entender que los miembros de las comunidades son quienes poseen la voz autorizada y los saberes acerca de las prácticas que desenvuelven. Es decir que en cierta forma, el inventario se produjo en torno de una relativa controversia entre quienes consideraban que lo que acontece en cada noche es conocido para los habitués, aquellos que estos referentes sugerían eran poco concedores del tema y finalmente nosotras que como facilitadoras pensábamos que este proceso debía realizarse en el seno de un diálogo entre los diferentes actores ligados al elemento del PCI seleccionado.



Milongueros

Es evidente que la formación se construye en torno de dilemas, dudas, preguntas y controversias propias de sentidos diferenciados sobre la misma, que no solo se atribuyen a la dicotomía entre "blancos" y "no blancos" o "indios" y "no indios", sino que son parte de relaciones e interacciones mucho más complejas, fundadas en confrontaciones que no solo ocurren entre unos y otros, sino también en el seno de las mismas comunidades. La cuestión es si la formación es transmisión o si la transmisión es formación/educación y cabe preguntarnos ¿a quién transmitimos?, ¿para quién transmitir?, ¿por qué transmitir?

Otra de las cuestiones que, como en otras comunidades estuvo en el eje de ese debate, fue la de la "tradicionalización" del tango, o sea la persistencia de una comunidad que continúa —incluso en muchos jóvenes— admitiendo y consensuando la práctica tradicional. La pregunta clave era: ¿cuál es la milonga viable y a ser salvaguardada? ¿La milonga tradicional, el baile de tango u otros estilos de baile?

Este no es un tema menor para este trabajo, pues como se desprende del análisis que venimos realizando, una de las claves en las comunidades involucradas —tanto urbanas como rurales— es la de la transmisión de "viejos a jóvenes" y el de los procedimientos para garantizar esa sostenibilidad. Si bien el campo del PCI resalta este asunto de la transmisión y de la relevancia que deben tomar los jóvenes en este proceso, son ellos los que más se acercan a las visiones escolarizadas de la formación o incorporan nuevas tecnologías, constituyéndose entre los "continuadores" de los ancianos, pero también colocando en disrupción esa continuidad. En Argentina esto se ha hecho visible en los últimos años, por ejemplo, en el caso de los jóvenes mapuches que aunque se reapropian de vestimentas "tradicionales" en determinados momentos, y re-aprenden la lengua con los ancianos, por otro lado, se vuelven agentes de comunicación creando radios comunitarias en las que difunden músicas fusión que mezclan los géneros mapuches, los instrumentos originarios, pero también el rap, por solo poner un ejemplo.

El caso de los Wajapi resulta interesante en ese sentido. Como señala Tilkin Gallois (2005; 2007) la patrimonialización de las artes Kusiwa a nivel de la humanidad, permitió visibilizar no solo la comunidad y su cultura, sino también los problemas que poseían al momento de esa inscripción y que obviamente, se continuaron con posterioridad. Uno de ellos y que compete a este artículo nos lleva a observar el lugar de la escuela y de los profesores Wajapi, experiencia que se inició en 2003, con la intención de valorizar los saberes y prácticas originarios en el ámbito educativo convencional. Pero uno de los desafíos más controvertidos fue la escritura, o el tránsito de lenguajes no convencionales hacia la narrativa escrita, generando disputas y confusiones acerca de las versiones que comenzaron a prevalecer para los jóvenes y un intento de "resumir la cultura Waja-

pi”, como dice la autora (2007:113), discutiendo con el concepto de cultura, pero sobre todo con el sentido de la cultura Wajapi cuando los más ancianos continúan pensando que no existe como tal, si ellos mismos “robaban” elementos culturales de otras comunidades y hasta de los animales.

En ese proceso, más que educarse en un camino (el de los ancianos) o en otro (el de los blancos), aun cuando esta antinomia los atravesó, los jóvenes se mostraron interesados por su “reinmersión en los saberes tradicionales”, procurando un “movimiento de reaproximación entre las generaciones” (*Op.cit*:113-114), al mismo tiempo en que comenzaron a reconocer el conocimiento del blanco, creando nuevas demandas más allá de la escuela (Da Silva 2014: 295). Los ancianos reclaman salir de la escuela y que los jóvenes vuelvan a la comunidad —en la escuela prevalecen categorías únicas aun cuando los profesores sean indígenas, mientras en la cultura no hay palabras fijadas como conceptos universalizados—, pero al mismo tiempo formar a los blancos según estos saberes tradicionales.

#### **REFLEXIONES FINALES PARA PENSAR Y REPENSAR EL CAMPO FORMATIVO/EDUCATIVO Y DE TRANSMISIÓN DEL PCI: ¿QUIÉN FORMA/TRANSMITE A QUIÉN?**

Se ha dicho que el PCI debería constituirse en la “metáfora del diálogo” (Cruces, 2010), sin embargo, en las mismas comunidades suelen producirse diálogos cortados, rotos o discontinuados relacionados con los intereses divergentes o ambiguos intergeneracionales. Podemos aventurar que el campo del PCI no ha zanjado esa problemática del diálogo y si lo miramos desde el ámbito formativo, más bien ha contribuido en la conformación de un diálogo de gran incompreensión: el ejemplo descrito en este texto acerca de los talleres de UNESCO y los milongueros del inventario, da cuenta de ello. Ellos participaron pero no encontraron un lugar claro de pertenencia en el lenguaje, las formas de decir, la transmisión y la transposición de palabras y conceptos. Nos preguntamos: ¿ellos debían aprender las técnicas, vocablos y dinámicas del PCI según el conocimiento institucional/occidental?

Aunque los sujetos de las comunidades con elementos potencialmente patrimonializables se interesan por participar en el campo del PCI, por otro lado lo hacen con regímenes culturales diferenciados. Y ello se hace más evidente en los procesos de formación, si estos se desarrollan según formatos modelados desde el mundo científico, académico e incluso técnico. En el último taller del Programa de Facilitadores de UNESCO que se desarrolló en la provincia de Santiago del Estero en Argentina (2013), participó un indígena guaraní proveniente del Paraguay. Él intervenía constantemente,

pero siempre lo hacía en clave de reclamo a los referentes institucionales que desarrollaban el taller o se encontraban presentes. También se encontraba una referente institucional del gobierno paraguayo que procuraba traducir el sentido de lo que el guaraní expresaba, pero él se reiteraba en demandas y ello llevó a que los demás participantes (mayoritariamente eran técnicos, referentes institucionales y solo unos pocos miembros de comunidades como la afrouroguaya, y la tanguera de Buenos Aires) desistieran de escucharlo y reclamaran que el taller era para “aprender” sobre cómo hacer formularios de inscripción, presentarlos, etc.

En consecuencia, el riesgo se encuentra en generar dos mundos paralelos y aparentemente desconflictivizados. El de los técnicos y expertos puestos a “capacitar” y “educar” el cómo deben realizarse los procedimientos del PCI y el de las comunidades, centradas en la necesidad de transmitir sus saberes tradicionales pero complejizadas en estas dinámicas, sobre todo por relación a ciertas demandas de interculturalidad y al lugar de los jóvenes. En ambos espacios pueden construirse situaciones de invitación: los expertos y capacitadores invitan a los miembros de las comunidades (sobre todo en el caso de talleres) —en este punto hay que dejar en claro que ello no sucede cuando el ámbito de formación es extremadamente escolarizado, como en la universidad—, o bien las comunidades convocan a los técnicos a sus espacios de transmisión pero más por relación a solicitudes ligadas a las traducciones, que de participación activa.

Podríamos aventurar que la pregunta por la formación/educación/transmisión en el campo del PCI puede llevarnos a debatir sobre los derechos educativos, sociales y culturales. En el caso de los afrodescendientes de Esmeraldas de Ecuador, el ser excluidos del derecho a la alfabetización les ha permitido hacer de la oralidad un sistema donde se almacena y codifica su patrimonio inmaterial. Las expresiones que lo constituyen han sido codificadas y sistematizadas por las comunidades a través de la oralidad, entendida como un mecanismo de salvaguardia de la cultura que se va transmitiendo de generación en generación, y donde los mayores tienen un rol preponderante, no porque la población no tenga la capacidad de abstracción para expresar las ideas por medio de la escritura, sino porque el sistema social dominante los ha excluido del derecho a la alfabetización. Por ende, la transmisión oral, como proceso de salvaguardia del PCI, podría también contribuir a la valorización de derechos.

Pensando en la visión acerca de la matriz productiva de conocimientos que el gobierno ecuatoriano valoriza, y en las perspectivas asociadas a la ecología de los saberes alternativos, pero en un mundo en que aun pensamos desde y con el conocimiento escolarizado, científico y moderno, el campo del PCI, mirado hacia el futuro puede contribuir a repensar qué vínculos establecer entre lo tradicional y lo moderno, sin quedarnos

en la formación educativa o en la transmisión "no formal" o comunitaria. Al menos no solamente en ello como si se tratara de mundos paralelos y desencontrados.

### BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Abreu, R. (2014) "Dinámicas de patrimonialización y 'comunidades tradicionales' en Brasil" en: *El valor del patrimonio: mercado, políticas culturales y agenciamientos sociales*, Margarita Chaves, Mauricio Montenegro y Marta Zambrano (compiladores), Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Colombia, p. 39-66.
- Baranzoni y Vignola (2016) "Universidad, Tecnología, Saberes, Diferencias", Proyecto de Investigación, UArtes, Guayaquil.
- Bonilla, O. y Franchetto, B. (2015) "Os antropólogos contam tudo errado! Nós somos as autoras das nossas falas", Entrevista com Nelly Duarte (Marubo) e Sandra Benites (Guarani). <http://scl.io/SWfTppdQ#gs.zvf5a28>.
- Cruces, F. (2010) "Sobre el diálogo como metáfora del patrimonio cultural" en: *Gestionar el patrimonio en tiempos de globalización*, Nivón y Rosas Mantecón (coord.), UAM Iztapalapa, Juan Pablos Editor, México.
- Da Silva, G. (2014) "História e Antropologia nas fronteiras do extremo norte do Brasil: O PATRIMÔNIO CULTURAL DOS WAJĀPI E UMA REFLEXÃO SOBRE AS ARTES INDÍGENAS" En: *Antiteses*, v. 7, n.14, dez. 2014, p. 282-300, Londrina, Brasil
- Davallon, J. (2014) "A propos des régimes de patrimonialisation: enjeux et questions" en: HAL, archives-ouvertes.fr, Lisboa, Portugal, 1-28 (<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01123906>).
- Hidovoro Quinónez, T. (2015) "Ciencias y saberes ancestrales: relación entre dos formás de conocimiento e interculturalidad epistémica", Depu, Manta, Manabí, Ecuador, p.1-32.
- Tilkin Gallois, D. (2005) "Wajapi frente a su cultura" en: *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, vol. 32/2005, Río de Janeiro, p. 1-14.
- (2007) "Materializando saberes imateriais: experiencias indígenas na Amazonia Oriental" en: *Revista de Estudos e Pesquisas*, vol. 4, n. 2, FUNAI, Brasília, p. 95-116.
- UNESCO (2013) Evaluación de la labor normativa del Sector de Cultura de la UNESCO Parte I - *Convención de 2003 para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial* INFORME FINAL. Octubre de 2013 Barbara Torggler Ekaterina Sediakina-Rivière Servicio de Supervisión Interna – Sección de Evaluación Janet Blake Consultora.
- Valladares, L. Y Olivé, L. (2015) "¿Qué son los conocimientos tradicionales? Apuntes epistemológicos para la interculturalidad" en: *Cultura y Representaciones Sociales*, Año 10, num. 19, 61-101. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/mx/>



El modelo educativo del Centro  
de las Artes Indígenas:  
*Xtaxkgakget makgkaxtlawana,*  
“El esplendor de los artistas”.

Sistema holístico de formación totonaca  
para transmitir a las nuevas generaciones  
el legado milenario de los ancestros

*Francisco Acosta Báez/CAI, Veracruz*



*Casa de la música  
tradicional*

## **PAXKAT KATSINI: MUCHAS GRACIAS**

En primer lugar muchas gracias a los organizadores de este VII Coloquio Internacional por invitarnos a compartir la experiencia educativa del Centro de las Artes Indígenas (CAI) con sede en El Tajín, territorio totonaca del estado de Veracruz. El agradecimiento es doble porque el estar aquí y el conocer sus experiencias, nos enriquece. Muchas gracias.

Al camino que hemos andado en el Tajín le llamamos: *regeneración cultural* porque a partir de la raíz cultural propia que el proceso colonial no pudo aniquilar, hemos ido tejiendo una "escuela" también a la manera propia para compartir el legado milenario de nuestros pueblos indígenas. Lo que aquí se ha definido como educación formal, oficial, para los pueblos originarios ha sido una educación impuesta: *escuela de silencio*, dicen los abuelos, *la escuela nos duele*.

Así pues, a partir del reconocimiento de *Nuestra Diversidad Creativa* por la UNESCO, nos propusimos crear una Escuela de Artes *a la manera propia*, aunque el concepto de arte en la estética occidental, quizá no alcanza para nombrarla, el Arte para los totonacas es una ofrenda para la vida, nuestra *escuela es del arte de la vida: el Arte de Ser Totonaca*.

## **ALGUNOS CONCEPTOS DE LOS ABUELOS**

"Todos los seres humanos estamos hechos de lo mismo, no importa el color, el tamaño, el idioma, somos de la misma materia esencial... pero también la tierra, las plantas, las piedras, el agua, el fuego, los animales, las estrellas... ¡los sueños!...

Todos en el universo estamos hechos de lo mismo. Todo es sagrado y merece respeto".

### **Formar para el porvenir:**

"La semilla vieja comparte su legado a la nueva semilla: nuestros nietos".

"Cuando los Abuelos educamos a nuestros nietos, estamos formando a los Abuelos del Futuro".

"Cuando hacemos arte estamos ofrendando y respetando a nuestros dueños y dioses..."

Agradeciendo los dones que nos han dado y compartido".

### **El concepto de cultura:**

"Cultura es algo así como una temperatura, una atmósfera, un ambiente, donde todas las percepciones de la realidad adquieren sentido. Es el marco donde se inscribe la visión del mundo, la cosmovisión de los miembros pertenecientes a cada cultura. Es lo que permite y condiciona cualquier interpretación de la realidad. Es el territorio de sentido en el que se basan por igual pensamientos y comportamientos... Cada cultura es una galaxia que alberga la experiencia y percepción del mundo a partir de las cuales surge la comprensión de uno mismo y de los demás, de la realidad a nuestro alrededor". *Gustavo Esteva*

### **El concepto de Arte:**

"Es lo más importante, lo esencial, lo que no se puede perder, es nuestro legado, la herencia que dejamos a nuestros hijos, a nuestros nietos. Es nuestro patrimonio".

### **La regeneración cultural:**

Es un modelo holístico, integral, donde el sentido



*Casa de la música  
Tradicional*



*Elaboración  
de estructuras en  
madera utilizadas para  
las danzas tradicionales.*



maestros y guías para que ese *staku* se desarrolle, crezca, muestre su luz, haga lo que haga, si la persona desarrolla su don, será un artista, eso quiere decir el nombre del Centro de formación: *Xtaxkgakget makgkaxtlawana*, "el esplendor de los artistas", donde los artistas muestran su luz, la ofrendan, la comparten... Si la persona desarrolla su don, será una persona sana, plena, feliz; si no, se sentirá mal, triste, deprimido, se puede enfermar, morir.

Esta es la base del Modelo Educativo Totonaca, el desarrollo del don, pero la estructura de la estrella tiene más significados. En el centro, hay 2 triángulos, uno oscuro y otro de luz: en uno está el *Malaná*, el gran dios creador, los abuelos, la vida. En el otro triángulo está el inframundo, la oscuridad, lo de abajo, la muerte.

Los 2 triángulos se mueven, se intercambian, se reacomodan, a veces forman un rectángulo, una mesa, la mesa de la vida, *la mesa de la creación*. Esta *Gran Mesa de la Creación* en el universo totonaca siempre está al Oriente, por donde sale el sol, lo primero que hace un totonaca al despertar, al *recordarse* en este mundo, es mirar al oriente y agradecer por un nuevo día, porque se iluminen y abran los caminos.

Se dice que los seres humanos también tenemos estos triángulos, uno del ombligo para arriba y otro del ombligo para abajo, el gran secreto de la vida es mantener el equilibrio de estos 2 triángulos, la armonía, necesitamos de los 2 para estar completos.

Con esta misma estructura se construyen las casas totonacas, el altar, el palo del Volador, el universo, todo tiene *dueños*, entidades con las que debemos armonizar, dialogar, intercambiar, ofrendar, compartir, convivir, todo es sagrado. Si alguien está molesto, aunque esté en el otro lado del mundo, habrá problema, tarde o temprano.

## EL KACHIKIN DE LOS ARTISTAS

El modelo operativo del CAI es el de un *kachikín* (poblado) con las casas de sus familias, espacios sagrados, órganos de gobierno, plazas y espacios públicos. En el proceso de consulta para crear el Centro, entre los totonacas y las entidades sagradas o no visibles, se acordó que la primera Escuela o Casa de Tradición que se debía de crear es el *Kantiyán*, la Casa del *Napuxkún Lakgkgolon* o del Consejo de las Abuelas y Abuelos.

*Kantiyán* quiere decir Casa Grande, grande en lo espiritual porque es sagrada, ahí está el Altar donde se ofrenda, se hace oración, se apacigua el espíritu, se arreglan conflictos, se toman los grandes acuerdos para la comunidad y se recibe a los visitantes que lleguen con respeto.

El Consejo de los Abuelos es el órgano de gobierno tradicional y también académico de las Escuelas del CAI, ellos guían y orientan a los maestros y a los alumnos en los

procesos formativos de transmisión del legado y supervisan que se haga lo que se tiene que hacer, que no se pierdan en el camino, "que saquen el surco".

Todos los que se forman en el CAI tienen que pasar por el *Kantiyán*, ahí se comparte la esencia del Arte de Ser Totonaca, después, ya de acuerdo a su don, los discípulos se integran a la Casa de Tradición de su especialidad: lengua, sanación, música, danza, cocina, teatro, cultivos, cine, radio, recibir a los visitantes (turismo), entre otras.

Actualmente tenemos las siguientes Casas/Escuelas:

*Kantiyán* / Casa de los Abuelos  
*Pumastakayawantachiwín* / Casa de la Palabra Florida  
*Pulhtáwan* / Casa del Mundo del Algodón  
*Pumánin* / Casa de las Pinturas  
*Katuxawat* / Casa de la Tierra  
*Pumakgpuntumintakatsín* / Casa de Medios de Comunicación y Difusión  
*Pumakgpuntuminli' ukxilhtin* / Video indígena  
*Pumakgpuntumintachiwín* / Radio Tajín  
*Pumakgatáwakga* / Casa de la Música  
*Puma' akgsanin* / Casa del Arte de Sanar  
*Xpumalakakxtukán takatsín* / Casa del Arte de la Representación  
*Pulhtáman* / Casa de la Alfarería Tradicional Totonaca  
*Pulakgtáwakga* / Casa de las Danzas Tradicionales  
 Escuelas de Niños Voladores  
*Pulakgkaxtlawakantawá* / Casa de la Cocina Tradicional Totonaca  
*Listakayawan Púxwakni Xlamakspuxtu* / Casa del corazón de la madera  
*Pulakgatayan*, Casa de Turismo Comunitario  
*Xatakatsín Limaxkgakgentastakat* / Escuela de Museología Indígena  
*Xochikali Tepeko: Moyolitia Sintsi* / La Casa de la Flor en Tepeko: Maíz que renace

## LA OFRENDA

Cada cierre de año, todos los que trabajamos en el CAI entregamos a los Abuelos las flores y frutos de nuestro trabajo y ellos lo ofrendan en el Altar, ahí se velan durante el tiempo que los maestros ritualistas determinan y se comparten entre todos los participantes de las Casas/Escuelas.

Al día siguiente, en procesión se llevan hasta el Templo Mayor, en El Tajín, donde



*Ceremonia de cierre  
de actividades anuales  
del CAI en 2014.*



*Ceremonia de cierre  
de actividades anuales  
del CAI en 2014.*

moran las deidades mayores y también se sahúman y se ofrendan para compartirles el resultado de nuestro trabajo y agradecerles los dones que nos otorgaron y las condiciones que nos dan para hacerlos florecer.

### **MATERIALES DIDÁCTICOS**

En los 9 años de existencia del CAI, se han desarrollado algunos recursos o materiales didácticos para facilitar la transmisión del legado. La mayoría de los maestros no escriben ni hablan español, pero sí bordan, pintan, sanan, modelan, danzan, cocinan, adornan. Así se creó la "*Kiwekgaxi xla listakayawan panamak*" o batea pedagógica de El Mundo del Algodón.

La batea de madera es un elemento cargado de significados para los totonacos, se labra de la mejor madera, casi siempre de cedro, se pule muy bien y se pinta o adorna con flores talladas. Cuando los totonacos comparten algo valioso lo hacen en una batea, por ejemplo, ahí el novio entrega a la novia su ajuar para la boda, el abuelo hereda su legado material a los hijos o nietos. Así las maestras de la Casa del Algodón en su batea pedagógica comparten su patrimonio con los discípulos.

Dentro de la batea van varias bolsitas de tela de algodón cerradas que cuando el alumno las abre, encuentra, por ejemplo, las semillas del algodón, semillas porque son varios los colores del algodón natural: blanco, verde, *coyuchi* o café, dicen que también hay algodón púrpura, "así como los colores del maíz, también son los colores del algodón". En otra bolsita está el huso para hilar y los "machetes de madera" para el telar, los tintes naturales para colorear y los cantos para pedirle al algodón que nos comparta sus secretos, "lo hace por medio de los sueños".

Así como la batea pedagógica del algodón, también las maestras alfareras han moldeado su "libro" con placas de barro que ilustran todo el proceso de creación de la alfarería. Los Voladores ya diseñaron su primer libro para formar a los nuevos *kgosnin* o niños voladores. Los médicos tradicionales están haciendo sus manuales con apoyo del video que se enseña en la Casa de Medios de Comunicación: manuales de terapias, masajes, temazcales, herbarios, etc.

### **CONCLUSIÓN**

El CAI contribuye en la salvaguardia de las tradiciones culturales del pueblo totonaca a través de los espacios de educación–acción. Desde la raíz propia se construye el sueño del futuro.

El Centro de las Artes Indígenas es un vivero en el cual se ha sembrado la semilla Totonaca. Es la matriz que engendra vida. Es un espacio de diálogo, de reflexión y análisis para la regeneración cultural.

El CAI se ha construido como un organismo público, donde los portadores del patrimonio cultural inmaterial son los protagonistas y conductores de la planificación, seguimiento y evaluación de este espacio, definen sus alcances y también sus metas.

La participación de la comunidad es una de las grandes fortalezas del Centro de las Artes Indígenas. En él confluyen personas de todas las edades, de diversas formaciones, que tienen la oportunidad de reflexionar de manera permanente y sistemática sobre su cultura, así como participar en todos los procesos de diseño, organización, ejecución, formación y divulgación del patrimonio cultural totonaco.

El proceso de construcción y operación del CAI constituye un modelo mediante el cual se hace la identificación e inventario de las diversas manifestaciones del patrimonio cultural a la vez que se generan acciones para su valoración, fortalecimiento y desarrollo.

El Centro alienta proyectos que generan ingresos económicos y sientan las bases para la autogestión de las comunidades. El patrimonio cultural inmaterial está favoreciendo el impulso de proyectos productivos que se constituyen bajo los principios de una economía creativa.

## **AMENAZAS**

El riesgo para el CAI se cristaliza en la falta de apoyos para su operación, continuidad y proyectos de inversión. Si bien desde la Declaratoria de UNESCO el Gobierno de Veracruz, a través del Sistema DIF, se hace cargo del pago de la nómina a los maestros del Centro, muchos de los alumnos ya no pueden asistir a sus sesiones semanales de formación porque no cuentan con recursos para su traslado, comida y materiales. Nuestros pueblos indígenas siguen siendo una población muy vulnerable económicamente.

En las regiones indígenas se vive una contradicción, por un lado altos índices de pobreza material, económica y de servicios; pero por otro una gran riqueza en sus patrimonios culturales y naturales. Ahí encontramos grandes reservas de recursos: agua, bosques, petróleo, zonas arqueológicas, artesanías, atractivos turísticos, formas tradicionales de organización social y comunitaria y transmisión de valores, conocimientos, artes, oficios y saberes milenarios. Pero en muchas ocasiones el usufructo de este patrimonio no beneficia a los habitantes más antiguos de estos territorios. Las estrategias neo-colonialistas acechan.

## ALTERNATIVAS

- El reconocimiento de la UNESCO ha sido para nosotros una “llave de gestión” para abrir oídos y corazones para sumar esfuerzos y recursos, para tejer una red de alianzas.
- También esperamos que sea un blindaje para la continuidad, el fortalecimiento de nuestros pueblos y la gestión de un mejor futuro para las generaciones de relevo.

## LOS RETOS Y SUEÑOS DE FUTURO

- Lograr el reconocimiento de la diversidad cultural y creativa como patrimonio de la humanidad.
- Fomentar un diálogo intercultural efectivo y respetuoso.
- Combatir la discriminación y el racismo.
- Descolonizar la visión del Arte Indígena.
- Fortalecer las capacidades autogestivas de los creadores y sostenedores del patrimonio cultural de nuestros pueblos.
- Reconocimiento de los modelos educativos propios en la transmisión del legado milenario de los ancestros.
- Inversión social para el desarrollo.
- Impulso a la sostenibilidad bio-cultural de nuestros pueblos y regiones indígenas.

*Paxkat katsini, tlasohkamati*: muchas gracias por la palabra.



## Experiencias en el fomento del Patrimonio Cultural Inmaterial en comunidades indígenas de Chiapas.

*Maribel Bolom Gómez/CELALI Chiapas*



*Músicos jóvenes  
tseltales de San Juan  
Cancuc, Chiapas*

## A MODO DE INTRODUCCIÓN

El Patrimonio Cultural Inmaterial en los pueblos y comunidades indígenas no puede ser concebido sin un proceso de transmisión que involucre conocimientos, saberes, sentimientos y valores en las expresiones socio-culturales. La instrucción y el aprendizaje son actos simbióticos que se ha desarrollado en los personajes (el que instruye y el que aprende) que intervienen en la adquisición del conocimiento y habilidades intelectuales, sociales, afectivas y culturales para dar continuidad al PCI. Generalmente, los procesos educativos naturales se realizan en espacios (no formales) de la vida cotidiana, las etapas de enseñanza y aprendizaje son graduales y sistemáticas, que se llevan a cabo en espacios privados o públicos.

También existen otros espacios de transmisión del PCI que son formalmente instituidos. En este sentido, compartiré experiencias en el fomento del Patrimonio Cultural Inmaterial implementadas por el Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígenas (CELALI) de Chiapas, México, instancia gubernamental que impulsa el reconocimiento, respeto y valoración de las diversas expresiones inmateriales a través de espacios formales y no formales.

Si bien la cultura está en constante transformación adaptándose a las necesidades de la vida, con el paso del tiempo las expresiones culturales tales como las formas de organización social, las celebraciones, prácticas religiosas, música, danza, oralidad, entre otros elementos inmateriales se han ido debilitando paulatina y generacionalmente; de modo, que la población infantil y juvenil ha focalizado su atención a otras prácticas ajenas a su cul-

tura y la población adulta ha disminuido sus procesos de enseñanza, ocasionando que la transmisión de los conocimientos culturales vaya en declive. Al percatarse de la prisa con que los elementos inmateriales se están abandonando, es necesario plantearse preguntas que orienten el quehacer en la valoración del PCI, entre estas: ¿cuál es la visión de formación-educación para los pueblos indígenas?, ¿en qué contextos socio-culturales se realizan los procesos de transmisión del PCI?, ¿quiénes son los personajes idóneos para transmitir estas enseñanzas?, ¿se deben replantear los programas de Educación Indígena que incluyan contenidos del patrimonio inmaterial en los centros educativos formales? Estas interrogantes posiblemente se responderán a medida de un largo quehacer en el fomento del Patrimonio Cultural Inmaterial.

## EDUCACIÓN PARA LA VIDA: HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL *LEKIL KUXLEJAL*/BUEN VIVIR.

La educación no formal dentro de los pueblos indígenas, es una formación para la vida que se logra a través de un proceso de crecimiento y maduración biológica, intelectual y afectiva dentro del espacio socio-cultural como es el familiar y el comunitario. El aprendizaje se adquiere generalmente a través de la observación, escucha y en el hacer cotidiano, dentro de las labores del hogar, en el campo, en la organización y convivencia comunitaria que estén asociadas al aprendizaje pragmático (conocer-haciendo), adquiriendo obligaciones y aprendizajes que requieren esfuerzos constantes para lograr la formación del *ch'uulel*<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Palabra tsotsil-tseltal que tiene connotaciones subjetivas.

(estado de consciencia) de una persona consecuente dentro de la vida comunitaria, este estado de madurez socio-afectiva generalmente se complementa en los espacios de manifestaciones del patrimonio inmaterial (en las festividades, ceremonias, rituales, danzas, entre otras), donde niños y jóvenes son involucrados progresivamente, asumen papeles secundarios desempeñándose como ayudantes otros como acompañantes de portadores; según el contexto cultural algunos pueden llegar a ser portadores principiantes, en el caso de niños y de los jóvenes alférez, músicos o quienes realizan representaciones de personajes durante el carnaval. Posteriormente, en la juventud toman cargos comunitarios ya establecidos, hasta adquirir cargos con mayor responsabilidad en la vida pública y privada, deben caminar con el paso del tiempo a través de peldaños imaginarios para involucrarse en la comprensión y ejercicio del *lekil kuxlejal*<sup>2</sup> (buen vivir) donde coexiste un bienestar en el terreno psicológico, social, económico y cultural.

### **LA EXPERIENCIA DE LAS CARTOGRAFÍAS CULTURALES PARTICIPATIVAS EN LOS TALLERES DE TRANSMISIÓN: VISIONES EN LA PROMOCIÓN DEL PCI.**

En este apartado expondré dos experiencias de fomento al PCI: cartografías culturales participativas con una orientación artística y la transmisión del PCI desde una visión proveniente de promotores y hacedores culturales comunitarios.

Las cartografías o mapas, se han empleado para ubicar y encontrar espacios territoriales, poblacionales, estadísticos, bienes culturales materiales, inmateriales, etc. Estas cartografías culturales participativas en el PCI tienen 3 componentes cualitativos: *la representación a través de las artes plásticas*, incluyendo lo inmaterial y material de las expresiones (ceremonias, danzas, música, oralidad, personajes, objetos inherentes, territorio, etc.), *la integración y colaboración* (fomenta las expresiones imaginarias de su cultura, interacción entre adultos y otros niños, búsqueda de estrategias de trabajo) y *la sensibilización lúdica* (valores que proyectan los participantes, actitudes, recreación y reflexión a través del juego).

Las primeras actividades que dieron pie a la utilización de las cartografías culturales participativas se desarrollaron en las localidades de Los Ángeles, Plátanos y San Pedro Nichtalucum, municipio de El Bosque, hablantes de la lengua tsotsil; Agua Azul, Taniperlas y El Censo, del municipio de Ocosingo, con niños tseltales, en las localida-

vas relacionadas a lo sagrado. Ciertos académicos lo relacionan con el alma y con el estado de consciencia.

<sup>2</sup> El *Lekil kuxlejal* o buen vivir, se compone de una serie de principios y acciones individuales congruentes para llegar a un estado de bienestar individual y colectivo en todos los ámbitos de la vida.

des zoques de San Miguel la Sardina, municipio de Francisco León, así como Emiliano Zapata y La Libertad, municipio de Tecpatán.

Posteriormente, se implementaron talleres de sensibilización sobre el patrimonio inmaterial utilizando las cartografías culturales participativas, esta vez complementándose con otros elementos didácticos para generar ya no sólo la identificación, definición y ubicación del PCI, sino para propiciar procesos reflexivos de los elementos inmateriales reconocidos por los niños, realizándose en los municipios de Ocotepéc, Tapalapa, Aldama, Larráinzar, Sitalá y Tila.

Las cartografías culturales participativas son herramientas indispensables para la identificación de elementos físicos correspondientes a espacios naturales o edificados (montañas, cuevas, lagunas, ojos de agua, volcanes, pozos, iglesias, casas ceremoniales, panteones, calles, etc.), así como de objetos inherentes a la expresión inmaterial (instrumentos musicales, indumentaria, artilugios, utensilios, accesorios, juguetes, etc.), y por supuesto de elementos inmateriales (fiestas patronales, carnavales, ceremonias de petición de lluvia, siembra, música, danza, relatos, técnicas en textil, alfarería, juegos tradicionales, etc.), en este caso, igualmente se incluyeron personajes que reproducen y transmiten continuamente las manifestaciones culturales (mayordomos, consejeros, paxiones, alférez, músicos, danzantes, rezadores, artesanas, animadores, ayudantes, etc.), con las siguientes temáticas: carnavales, celebración del Día de Muertos, ceremonias de petición de agua y siembra, leyendas regionales y locales (Piowachuwe/La Dueña del Volcán, Xpakante'/La Llorona, La quebrantahuesos/Yalan Beket'), fiestas patronales, danzas y música tradicional de arpa, flauta, tambor y guitarra, arte textil (vestimenta tradicional de uso cotidiano y ceremonial), bebidas y alimentos típicos (preparación del atole agrio de maíz, tamales, chicha, etc.), técnicas de labranza y juegos tradicionales.

Con la utilización de esta estrategia, los niños representaron artísticamente los elementos y personajes que mantienen y transmiten su patrimonio cultural inmaterial, además reconocieron los atributos de las manifestaciones culturales identificadas que les generan: conocimientos, identidad, orgullo, alegría y convivencia. Para lograrlo, se generó un ambiente de confianza a través de actividades lúdicas que propiciaran la participación e integración grupal, mismas que mediante actividades didácticas como la lotería cultural en lenguas maternas, adivinanzas en sus propias lenguas, relatos locales de tradición oral y otras técnicas básicas de dibujo y pintura, fueron primordiales para conjugar la identificación de elementos de su PCI a través de las artes plásticas.

Por otra parte, el proceso de producción de las cartografías participativas, ha implicado ajustes y conciliaciones según el contexto educativo y cultural, además que las percepciones e imaginarios de los niños, conllevó a tomar acuerdos para los diseños de

las cartografías que elaboraron, asimismo se asumieron distintas actitudes (de interés, algunos reacios, otros tímidos), así como liderazgos dentro de los grupos de trabajo.

Al aplicar esta técnica se descubrieron atributos y desventajas a considerar. Es una estrategia amigable y flexible para su uso, genera la participación grupal, permite proyectar la representación que tienen los niños referente a su identidad cultural, se conocen técnicas artísticas como el dibujo y la pintura, propicia el trabajo en equipo, promueve la inclusión de género y la convivencia y, finalmente, no requiere de materiales costosos o aparatos tecnológicos para su realización. Las desventajas que se pueden notar es que el trabajo en equipo también genera conflictos entre los participantes durante su elaboración, se omiten manifestaciones culturales al cartografiar otros elementos.

Por otra parte, se ha observado que son escasos los proyectos donde se incluyen a portadores y promotores culturales locales para la transmisión del PCI con el público infantil, a pesar de la presencia de éstos actores comprometidos en la continuidad y preservación de su patrimonio inmaterial, carecen de apoyos para realizar acciones comunitarias. De manera que se han desaprovechado sus conocimientos y capacidades, por ese motivo se propusieron talleres comunitarios para la transmisión del PCI. En esta labor, el portador y promotor cultural tomó un papel protagónico ya que fomentó técnicas y conocimientos que compartieron a jóvenes y niños de su localidad a través de talleres comunitarios de *Ejecución de la música tradicional de cuerda* en la localidad de Natividad, municipio de Chenalhó; *Elaboración de objetos en mimbre* en la localidad de Santa Catarina, en el municipio de Sabanilla; *Ejecución de música de tambor y flauta* en Ocoatepec, así como en el ejido Nuevo Carmen Tonapac, municipio de Chiapa Corzo; *Alfarería* en Amatenango del Valle, *Elaboración de máscaras tradicionales del carnaval* de Huixtán y *Tradición oral* en San Juan Cancuc. Durante este proceso, los promotores y hacedores culturales, gestionaron espacios físicos, recursos y tiempos con la comunidad para implementar los talleres de transmisión.

A los promotores se les facilitó formar parte del mismo contexto comunitario para el desarrollo de los talleres, permitiendo establecer sus propias dinámicas de trabajo, en diversos espacios físicos formales e informales, utilizando centros educativos, domicilios particulares, casas ejidales y plazas. El proceso de enseñanza se basó en métodos habituales de los facilitadores comunitarios, generando en un primer tiempo la *inducción* y *exploración* del material asociado al elemento inmaterial, posteriormente se propició el *diálogo y conocimiento del PCI* y finalmente se llevaron a cabo *ejercicios prácticos* en el caso de la música, modelado en barro y en la elaboración de máscaras tradicionales; en tanto que el taller de tradición oral se fomentó con la utilización de títeres para compartir y



*Niña tsotsil de Aldama, Chiapas. Cartografiando PCI*

transmitir relatos orales, tales como cuentos y leyendas locales. En estas experiencias se estrecharon relaciones intracomunitarias entre el adulto-promotor y la población infantil de la localidad; algunos talleres propiciaron la enseñanza no formal en espacios físicos formales, otros se desarrollaron de manera natural; ambos favorecieron la transmisión de saberes, conocimientos y técnicas del PCI en un ámbito comunitario.

### **TALLER DE SENSIBILIZACIÓN: UNA EXPERIENCIA FORMATIVA DESDE LA COMUNIDAD.**

Para contextualizar esta experiencia formativa que se desarrolló en la localidad de Guadalupe Victoria, municipio de Chapultenango, es necesario conocer los sucesos naturales que marcaron la vida cultural de los zoques en Chiapas. Guadalupe Victoria es una localidad contigua a uno de los volcanes más grandes de Chiapas, el Volcán Chichonal, que hizo erupción en 1982 y que cobró muchas vidas, provocando desplazamiento de la población; este siniestro natural influyó en la modificación o al menos provocó algunos cambios en los espacios territoriales y culturales de la región zoque. No obstante, se reafirmaron elementos inmateriales, principalmente a través de la oralidad, manteniéndose hasta la fecha en la memoria colectiva de la región.

En esta localidad se llevaron a cabo reuniones previas con autoridades (agente rural, comisariado ejidal, integrantes del grupo de músicos y danzantes, docentes de las escuelas de la localidad) para dar a conocer los propósitos y contenido del *Taller de sensibilización comunitaria acerca del Patrimonio Cultural Inmaterial*. En esta primera etapa, se realizaron encuentros para dar a conocer la información, así como para conseguir su autorización y aprobación. Entre los acuerdos tomados se fijó la duración del taller, fechas de realización, distribución de las actividades a desarrollar, así como los participantes. Los talleres de sensibilización se desarrollaron con tres grupos, según rango de edad:

**Taller con población infantil.** Se trabajó con niños de nivel primaria, en este proceso los niños compartieron conocimientos de su patrimonio inmaterial, organizaron los elementos identificados, consensuaron lo que deseaban cartografiar, entre estos, las danzas: del caballito, de la Niña (niña *etse*), de San Miguel Arcángel y el Diablo; la música y los instrumentos musicales, así como festividades: Virgen de la Candelaria, Virgen de Guadalupe, y de la tradición oral: la Leyenda de la Piowachuwe/la Mujer del Volcán, y también ubicaron espacialmente los elementos a dibujar en gran formato, finalmente tomaron decisiones para organizarse por grupos y consensuar la forma de presentación de sus productos culturales.

**Taller con población juvenil.** Fue orientado a jóvenes de nivel bachillerato y secundaria, con dos temas específicos: danza de Caballito y la danza del Chundi; ambas aún se recrean y reproducen dentro de sus festividades y en el calendario agrícola. La danza del Caballito está asociada a la conquista española que se vinculó a San Martín Caballero y actualmente se danza en honor a la Virgen de la Candelaria; la danza del Chundi, está asociada a las técnicas y conocimientos de la siembra y cosecha del maíz principalmente, se realiza en agradecimiento a la madre tierra en la época de la cuaresma. Un grupo abordó la danza del Caballito, elaborando el caballito con material reciclado. Por otra parte, los estudiantes de secundaria realizaron la demostración de la danza para replicar la manifestación. Para ambas actividades, los jóvenes efectuaron una previa investigación a fin de obtener información complementaria para su representación; algunos jóvenes recurrieron directamente a los portadores, otros tomaron en cuenta su propia experiencia y conocimiento y algunos más indagaron con familiares. En las dos actividades se exploraron habilidades en la música y la danza, así como de iniciación a las artes plásticas.

**Taller con población adulta.** En este taller se contó con la participación de músicos, danzantes, autoridades locales e integrantes de la comunidad; se realizaron ejercicios para la *Identificación del Patrimonio Cultural Inmaterial*, en el que construyeron un calendario de manifestaciones culturales, mediante el cual reconocieron elementos de sus expresiones inmateriales. Posteriormente, se hicieron actividades de *definición del PCI tomando en cuenta* su contexto lingüístico y cultural. Los participantes definieron los usos y prácticas de su cultura, reconociéndola como *peka züky* (sus costumbres y tradiciones).

Otro momento importante fueron los ejercicios para la detección de fortalezas y debilidades, amenazas y posibles propuestas de injerencia en su PCI, se percataron que dejaron de reproducir algunos elementos como la danza del Gigante y técnicas artesanales, ya que los portadores de esta danza, todos finados, no transmitieron la expresión, pero tampoco se interesaron los ahora adultos en conocerla. También comentaron no tener un espacio adecuado para resguardar los bienes entre ellos los trajes e instrumentos musicales propiciando descuido y deterioro, como el caso de la estructura del Caballito. Igualmente expresaron que existen prejuicios en la práctica de la medicina tradicional y la curación de enfermedades espirituales, por lo que muy pocas personas la transmiten actualmente. Identificaron como fortalezas el conocimiento y habilidades que aún poseen en la práctica de las danzas (del Caballito, el campesino, la Niña, San Miguel Arcángel, el Chundi) y la ejecución de la música de tambor y flauta, por lo que propusieron la creación de grupos voluntarios que fomenten la enseñanza a jóvenes y niños de su localidad mediante pláticas y talleres. En este espacio de reflexión



*Grupo de Danzantes de  
Guadalupe Victoria, municipio  
de Chapultenango, Chiapas*



*Personajes de los Negritos  
ik'aletik en el Carnaval  
de Chenalhó, Chiapas*

los portadores culturales repararon la estructura del Caballito para presentarlo en el cierre del taller, a la cual asistieron niños, jóvenes, adultos y docentes generando otro posible espacio de transmisión.

**Intercambio de experiencias.** Los talleres concluyeron con un intercambio de experiencias con la participación conjunta de niños, jóvenes y adultos asistentes de cada taller. Los niños presentaron las cartografías culturales con las temáticas de sus festividades, música, danza y tradición oral; los jóvenes destacaron la materialización del Caballito, otros demostraron la danza del Chundi. Finalmente, los músicos y danzantes presentaron la danza del Caballito ante su misma comunidad.

### **LA DOCENCIA EN EL PATRIMONIO INMATERIAL DESDE ESPACIOS CULTURALES FORMALES.**

Uno de los ejes de acción que fomenta el CELALI, es la enseñanza en espacios formales como son las Casas de Cultura. En este caso particular, me enfocaré en los talleres que promueven el patrimonio cultural inmaterial, como la música tradicional, que se llevan a cabo en los municipios de San Juan Cancuc, Tenejapa, Oxchuc, Chamula y Zinacantán, con una metodología que procura armonizarse con la realidad de la vida comunitaria y es implementada en la modalidad de cursos y/o talleres considerando contenidos temáticos, estrategias de enseñanza, criterios de evaluación y con duración determinada. Para su implementación se realizan diversos pasos:

**Promoción.** Se efectúan visitas a los centros educativos de la localidad y comunidades aledañas del municipio para promover el ingreso a niños y jóvenes al taller de música tradicional.

**Contenidos temáticos.** En esta etapa, se desarrollan los contenidos a través de tópicos según el contexto cultural de cada municipio, abordándose en 4 unidades distribuidas en 4 trimestres al año. El taller comienza de manera gradual (de lo elemental a lo complejo), los temas se abordan en el formato teórico-práctico, con los siguientes subtemas generales: historia de la música local, orígenes, clasificación y partes de instrumentos musicales, significado de los instrumentos, identificación de tonos, sones y su clasificación, ejecución de los instrumentos musicales (percusión, cuerda, de viento), tipos de afinación y finalmente ejecución sistematizada de la música tradicional local.

**Estrategias de enseñanza.** En los talleres cada instructor tiene su propio estilo de enseñanza para las lecciones de acuerdo a sus experiencias, algunos instructores desarrollan habilidades de investigación con los alumnos para propiciar la interacción y conocimientos con otros músicos, asimismo se instruyen las ejecuciones de manera

individual y posteriormente se forman equipos para sincronizarlos a nivel grupal. Otra estrategia práctica que utilizan es la participación en diversas ceremonias con grupos de músicos de mayor experiencia en el acompañamiento de fiestas y ceremonias, en un primer momento, como apoyo y posteriormente para participar como ejecutores de la música logrando obtener confianza y experiencia de forma gradual ante su comunidad.

**Criterios de evaluación.** En la enseñanza sistemática para la transmisión del PCI, se valora objetiva y cualitativamente al aprendiz, considerando que los alumnos tienen diferentes grados de aprendizaje (iniciales, intermedios y avanzados), se toma en cuenta las habilidades teóricas y técnicas (ejecución y manejo de la música), interés, constancia, así como las participaciones que el alumno tenga durante su aprendizaje en espacios informales y formales de transmisión como eventos culturales, ceremoniales, festivos y rituales.

**Perfil de los facilitadores.** Es importante mencionar que los instructores de este tipo de taller cumplen con características singulares que potencia la enseñanza, ya que al mismo tiempo que se desempeñan como músicos al servicio de la comunidad, también han desempeñado otros tipos de cargos tradicionales importantes (mayordomo y/o alférez), que fortalecen la transmisión de este elemento cultural inmaterial a los niños y jóvenes.

## REFLEXIONES FINALES

Estas experiencias formativas desde la comunidad permiten involucrar a diferentes actores: niños, jóvenes y adultos, así como su implementación en diferentes espacios **físicos formales e informales:** casas ejidales, centros educativos, explanadas o domicilios particulares. La participación colectiva en estos talleres propicia espacios de opinión, debate, motivación, convivencia, así como reflexiones en torno a su patrimonio; sin dejar atrás la creatividad e interés que los participantes demuestran cuando el tema es totalmente identificado por la comunidad. Las acciones de sensibilización exigen tiempo y generación de estrategias para lograr una comunicación efectiva, obtener un pleno consentimiento, acuerdos convenidos entre todos los actores: institución, comunidad, promotores y portadores.

Por otra parte, los procesos metodológicos implementados desde los espacios culturales formales, como es el caso de los talleres de música tradicional, orientan a la promoción y fortalecimiento de la música como elemento del patrimonio inmaterial, que es fusionada por dos modelos de enseñanza-aprendizaje, estructurado y no estructurado por la institución. Es decir, existe una guía de enseñanza en la transmisión, pero



*Talleres de sensibilización comunitaria en casa ejidal*

que pueden conciliar con otros espacios no formales de aprendizaje. Por ello, radica la importancia que en los espacios culturales no sólo se fomente la enseñanza exclusiva de la técnica de un elemento (danza, música, textil, etc.) como un mero formulario, sino además se pueda dar una transmisión sobre su significado y simbolismo, pues los niños y jóvenes cada vez más desconocen la riqueza y valor de su patrimonio.

Transmitir el patrimonio cultural inmaterial, sea en espacios formales o no formales, debe tener la finalidad de consolidar procesos de aprendizaje y enseñanza mutua, en donde las instituciones son coadyuvantes en el proceso, pero en el que sin duda la familia y la comunidad juegan un papel primordial en la educación.



“Para educar a un niño  
hace falta la tribu entera...”

(proverbio del lenguaje popular africano)

*Sol Rubín de la Borbolla/Centro Daniel Rubín de la Borbolla*



*Tixcacal Guardia.  
Frances Rhoads Morely,  
1936. Foto: Archivo Harold  
B. Lee Library, Brigham  
Young University*

Quisiera compartir con ustedes algunas reflexiones en torno a la importancia y los peligros que hoy en día acechan la preservación de los saberes que le dan sustento a uno de los aspectos más ricos del patrimonio cultural inmaterial de México, la *Cultura Culinaria*.

En el año de 2010, *La cocina tradicional mexicana, cultura comunitaria, ancestral y vigente: el paradigma de Michoacán*, fue declarada como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad, lo que dio pie a desarrollar estrategias para dar cumplimiento al Plan de Salvaguardia que asegurara la permanencia de esta expresión patrimonial.

En el expediente, Cultura Culinaria, -amplio concepto rector-, se observa cómo ésta da origen al Sistema Alimentario Mexicano compuesto por diferentes sectores, bienes, servicios, políticas, actividades públicas y privadas que están presentes en la vida cotidiana, festiva y ceremonial del México de hoy.

Dentro de este Sistema existen bienes, servicios, saberes y tradiciones que por su trascendencia y en especial, aquellas que reúnen los criterios de originalidad, antigüedad, continuidad histórica, diversidad, identidad cultural y legitimidad comunitaria, conforman el Patrimonio Gastronómico de México. (Ver esquema 1)

Al Sistema Alimentario Mexicano lo integran:

- El **medio ambiente y los recursos naturales** que juegan un papel fundamental, por la riqueza de nuestra diversidad biológica, variedad de climas y suelos, y por el aprovechamiento que se hace de él; conviven en el país las más antiguas técnicas de producción

agrícola como la milpa con las más avanzadas formas de producción agroindustrial.

Grandes extensiones del territorio se rigen por los conocimientos tradicionales que marcan el ciclo agrícola de siembra y cosecha, enmarcados en la cosmovisión de pueblos originarios que organizan su vida alrededor de este ciclo. Así, diversas formas de petición y agradecimiento por una buena cosecha se realizan a lo largo de todo el año y de todo el país, prácticas que siguen vigentes por su utilidad y representatividad cultural, mismas que se conservan por la transmisión oral.

- En el sector de la **economía** están consideradas todas aquellas actividades productivas que hacen llegar a la mesa los productos del campo y la ciudad.

- La **industria alimentaria**, donde se encuentran desde las pequeñas empresas familiares hasta los grandes corporativos de bebidas y alimentos, nacionales o extranjeros, que transforman los productos del campo por medio de técnicas tradicionales o nuevas formas de procesamiento y conservación. En este sector también existen empresas industriales que utilizan los conocimientos ancestrales como la nixtamalización del maíz para su aprovechamiento alimenticio, pues no han encontrado aún otra técnica más eficaz para hacer que el maíz sea digerible; a nivel comunitario o familiar, estas técnicas de transformación de los productos como son el secado, el ahumado, el salado, etc. se enseñan por imitación o dentro de la misma actividad laboral.

## ESQUEMA 1



• El **comercio** es sin duda una de las formas más variadas de actividad económica en el país, las recauderías, los mercados locales, los tianguis, las grandes centrales de abasto y los supermercados conforman esta red, donde se observan desde prácticas como el trueque, por ejemplo, en mercados de los estados de Morelos o Michoacán, hasta el manejo de las bolsas de futuros alimentos que se rigen por la oferta y la demanda a nivel internacional. En muchas de estas formas de comercio persisten maneras de organización, presentación y estacionalidad de los productos alimenticios, tal como está documentado en textos antiguos como el del mercado de Tlatelolco del siglo XVI.

• En la **industria manufacturera** se producen todos aquellos utensilios y herramientas para los diferentes sectores del Sistema Alimentario, desde los necesarios en la producción agrícola y pesquera tradicional o industrial, hasta el menaje de la mesa y la cocina. En ella están presentes tanto las fábricas de tractores, como los morrales de fibras naturales que tejen artesanos para cargar las semillas al momento de la siembra, o las redes para pescar; así como las ollas de fabricación industrial y las cazuelas y tinajas de barro vidriado hechas por alfareros. Éstos

son sólo dos ejemplos de cómo conviven procesos industriales con formas tradicionales de producción; gran parte de la producción artesanal se enseña dentro del taller familiar, normalmente bajo un esquema progresivo en que los niños van poco a poco aprendiendo el proceso completo de producción y a la vez ayudando para adiestrarse en el manejo de los materiales, de las técnicas y de los elementos culturales que llevan implícitamente los objetos.

- Para el **sector turismo**, la gastronomía mexicana es el componente más relevante después del sol y la playa en una experiencia de viaje, y eso ha hecho que desde este sector se esté dando un importante impulso a la cocina mexicana, tanto la tradicional como nuevas propuestas.

- El **consumo de alimentos**, como parte del Sistema Alimentario, lleva implícitas actividades que se realizan en los ámbitos familiares, comunitarios y de negocios, muchas de ellas permeadas por prácticas sociales y rituales que determinan el lugar, el horario, la forma y en algunos casos hasta la fecha para el consumo de ciertos platillos y bebidas. Los olores y sabores de las cocinas tradicionales pasan a los establecimientos de comida o viajan con los migrantes, dada la representatividad cultural que significan; sin embargo, no debemos dejar de asentar que éstos se aprenden usualmente en la casa familiar, en las prácticas ceremoniales comunitarias o festivas locales.

- Otro elemento imprescindible en el Sistema Alimentario Mexicano son las **manifestaciones artísticas**, como parte de la creatividad popular. En la música, la literatura, las expresiones artesanales y las plásticas, pero también en artistas que aún pasando por la academia encuentran en la cultura culinaria su inspiración, basta con visitar un mercado y admirar la manera en que colocan la fruta para vender, como lo vio Olga Costa cuando pintó a la vendedora de fruta, o al escuchar a Jesús Echeverría quien dentro del rigor de la música académica no puede negar sus raíces populares en su obra *Canasta de Frutas Mexicanas*.

- Al **sector salud** hay que verlo desde dos perspectivas, a la primera la conforman las prácticas de medicina preventiva en las que la dieta alimenticia tradicional juega un papel fundamental, y la segunda como parte de un proceso de curación en el que la medicina tradicional se alterna con los sistemas de salud públicos y privados que utilizan la tecnología más avanzada en el diagnóstico y tratamiento de enfermedades. Dentro del Sistema Alimentario Mexicano, este sector cobra importancia en estos momentos en que las enfermedades derivadas por una dieta alimenticia inadecuada están en los primeros lugares de mortalidad y morbilidad de los mexicanos.

• **La educación, saberes, conocimientos, habilidades: ¿quién forma a quién?**

Para algunos autores existen tres tipos de educación: la formal o escolarizada, la no formal a través de cursos para mejorar habilidades y destrezas, y la informal, que el individuo recibe de su medio social, en la cual la familia ocupa, en la mayoría de los casos, el lugar principal. (Ver esquema 2)

Los alumnos de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) pasan entre 4 y 6 horas al día en los recintos escolares; en cambio, durante su formación -desde que nacen hasta la adolescencia-, la mayor parte del tiempo lo pasan con la familia y en su interrelación con otros miembros de la comunidad.

Derivado de esta educación —formal, no formal e informal—, se crea en la comunidad el capital social, resultado de las relaciones de una comunidad basadas en la confianza mutua, las normas afectivas y las redes sociales. Este concepto es fundamental para plantear las estrategias que aseguren la trasmisión de los saberes, habilidades, conocimientos y valores tradicionales a los jóvenes que van a preservar las cocinas de México como patrimonio cultural.

**ESQUEMA 2**



La política pública ha puesto sobre la mesa el tema, instituciones de los sectores turístico, cultural, agropecuario y hasta de las relaciones con el exterior están planeando y llevando a cabo acciones asociados a organismos no gubernamentales y privados que buscan fomentar y salvaguardar las cocinas de México, sin embargo, aún no se consideran acciones concretas en el sector educativo que sirvan como eje integrador de estas políticas públicas. Tampoco los programas que se realizan desde el sector gubernamental contemplan fortalecer el contexto y las formas de transmisión oral para la formación de un capital social. Mientras no se diseñen de manera integral las estrategias de salvaguardia por parte de los diferentes sectores que integran el Sistema Alimentario Mexicano, el riesgo de perder el patrimonio gastronómico es real.





### MESA 3

## EL PAPEL DE LOS MUSEOS Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA TRANSMISIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL





## La mediación de los mundos virtuales en la difusión del patrimonio cultural

*Marco Antonio Chávez Aguayo / Universidad de Guadalajara*



*Tixcacal Guardia.  
Frances Rhoads Morely,  
1936. Foto: Archivo Harold  
B. Lee Library, Brigham  
Young University*

Es indudable que las nuevas tecnologías de las comunicaciones han incidido notablemente en la vida cotidiana. Internet se ha vuelto una herramienta democratizadora de la información a la que cada vez más gente tiene acceso alrededor del mundo. A través de él, se puede obtener información de cualquier tipo, además de comunicación inmediata y directa con cualquier persona del otro lado del planeta, más allá de las fronteras, a través de las culturas, océanos y los husos horarios.

En la actualidad, muchos gobiernos y empresas se han dado cuenta de las ventajas que ofrece el internet como medio de comunicación y de interacción, ya que las posibilidades que ofrece son innumerables. La tendencia actual es incluirlo cada vez más como herramienta de comunicación directa, tanto interna como externa con el consumidor o el usuario, logrando una retroalimentación e interacción más efectiva. De esta forma, empresas, gobiernos e instituciones educativas y culturales optan en sus distintos niveles por un dominio y una página institucional en la red con múltiples funciones en línea. Sumado a esto, los avances que se dan simultáneamente en los formatos multimedia que pueden mezclar gráficos tridimensionales animados con sonido en tiempo real han llevado a crear plataformas virtuales de interacción multiusuario.

Dentro de esta tendencia de aprovechar las nuevas tecnologías para encontrar un medio de comunicación ágil y actual, se han ido desarrollando a lo largo de la última década los entornos tridimensionales, virtuales e inmersivos, llamados "metaversos", como palabra que refiere una metáfora del universo real; lugares donde las personas interactúan social y económicamente a través de representaciones gráficas de su cuerpo que, mediante un soporte lógico en un ciberespacio, actúa como una metáfora del mundo tangible, pero sin las limitaciones físicas.

Este capítulo busca presentar las aplicaciones que tecnologías como los mundos virtuales tienen en la difusión del patrimonio cultural. Es el resultado del trabajo realizado a lo largo de casi una década de desarrollo de un proyecto de gestión cultural impulsado por un organismo no gubernamental, Ópera Joven, AC, que incluye la difusión del patrimonio cultural del Estado de Jalisco, México, en *Second Life* y la reflexión resultante a partir de este trabajo. Estas aplicaciones tecnológicas en la difusión del patrimonio cultural han sido presentadas en distintos foros de diversas disciplinas en varios países con la finalidad de dar a conocer las novedades y ventajas de esta mediación, con el fin de sensibilizar a ciertos sectores de la comunidad científica que aún se muestran reticentes de que estos desarrollos puedan constituirse como herramientas científicas de difusión y divulgación, así como para asociarse con otros sectores que ya utilizan tecnologías como ésta, aunque de otra forma y en otros ámbitos. El resultado de las retroalimentaciones recibidas en estos espacios ha nutrido este documento que en esta obra se presenta actualizado. Estas aplicaciones tecnológicas propician el consumo e intercambio cultural a través de experiencias inmersivas que se pueden ofrecer al usuario, por las características de estas plataformas, muchas de las cuales están todavía pendientes de ser investigadas.

## EL MUNDO DE *SECOND LIFE*<sup>1</sup>

Si bien no es el único "metaverso" que existe actualmente en el ciberespacio, aunque sí es por mucho el más popular, *Second Life*<sup>®</sup> es la plataforma

<sup>1</sup> *Second Life*<sup>®</sup>, *Linden*<sup>®</sup> y *Linden Lab*<sup>®</sup> son marcas registradas de Linden Research, Inc. Este trabajo no está afiliado a dicha empresa ni recibe apoyo económico o de otra índole de su parte.

virtual tridimensional en línea desarrollada en 2003 por la compañía Linden Research, Inc. (llamado comúnmente Linden Lab®) que tiene su sede en San Francisco, California, Estados Unidos. Es el entorno virtual con la comunidad más grande y diversa del mundo. Es un mundo diseñado y creado mayormente por sus propios usuarios, llamados "residentes", los cuales conectados a internet pueden interactuar en tiempo real a través de texto o voz mediante representaciones de sí mismos llamados "avatares" en un espacio de alta calidad gráfica.

Los residentes de *Second Life* pueden explorar el mundo; viajar; conocer lugares y a otras personas; participar en actividades grupales de acuerdo a sus gustos; asistir a conciertos y otros eventos artísticos en vivo; reunirse en distintas partes del mundo por asuntos sociales, culturales o de negocios; tomar cursos en línea de distintas materias y niveles, entre muchas otras cosas.

Una de sus características más importantes es la capacidad que cada usuario tiene de crear sus propios contenidos como objetos, aspecto corporal, ropa, peinado, calzado, casas, paisajes, oficinas, movimientos, textos, cartas, sonidos y programaciones informáticas. Además, la propiedad intelectual de los elementos creados permanece en manos de quien lo creó, por lo que asegura su pertenencia y le reserva el derecho de modificarlo, otorgar permisos a terceros para ello e incluso obtener beneficios económicos por su producción, su venta o uso. Esto da lugar a un intercambio comercial de casi cualquier producto y servicio, incluida la venta de terrenos, inmuebles, empleo y servicios profesionales que se pagan con una moneda local llamada *Linden® dollars* (L\$) que está sujeta a las leyes del mercado de la oferta y la demanda y que puede intercambiarse por monedas del "mundo real" (llamado en el argot "*Real Life*" y abreviado RL), como el dólar estadounidense (USD) (con un tipo de cambio aproximado de L\$270 por dólar), el euro y monedas de diversos países a través de distintos métodos como pagos mediante tarjeta de crédito o débito, transferencias bancarias internacionales o el sistema PayPal®.

La capacidad de creación de los contenidos de la plataforma que tiene cada uno de los residentes, el intercambio comercial que esto permite y el nivel de interacción que puede darse entre los usuarios son los elementos que diferencian los metaversos de los videojuegos en línea, ya que en los mundos virtuales no se trata solamente de vencer a un contrincante, ganar puntos, pasar niveles o alcanzar algún objetivo; ni tampoco de satisfacer necesidades del personaje como comer, dormir, socializar o adquirir habilidades, como en algunos juegos de simulación social. Por eso, la interacción social y económica que se hace a través de esta plataforma virtual y la capacidad de ir acrecentando la red mediante la creación de contenidos que cada uno tiene facultad, hace muy atractivas sus posibilidades y su capacidad de captar un público muy amplio.

La programación de este mundo virtual es abierta y libre. El código de *Second Life* permite a los residentes decidir y modificar absolutamente cualquier aspecto de su avatar: su sexo, su aspecto físico, color, rasgos, complejión, cabellera, vestimenta, movimientos, perfil, creando una "persona" y una "personalidad" totalmente configuradas por el usuario y que pueden o no ser acordes con la realidad del mismo.

La facilidad con la que es posible crear una cuenta permite que el perfil de sus residentes sea muy amplio cultural, demográfica y socialmente, ya que sólo es indispensable tener una cuenta de correo electrónico y escribir una fecha de nacimiento que implique la mayoría de edad. La declaración del lugar de residencia sirve para determinar si las transacciones que hará el usuario con moneda real serán tasadas, ya que en algunos países de Europa estas transacciones están sujetas al IVA.

Incluso, esta facilidad para crear cuentas permite que una misma persona, mientras tenga varios correos electrónicos, pueda tener distintos avatares a la vez, incluso con datos y características diferentes. No obstante, también existe una opción de pago para que la empresa permita tener otro avatar relacionando una misma cuenta de correo. También hay otros planes de membresía que no son gratuitos y que dan derecho a distintos privilegios como la recepción de un bono semanal en *Linden dollars* y la capacidad de comprar tierras directamente a la empresa. No obstante, un usuario con membresía gratuita puede comprar y alquilar tierras de otros particulares.

La popularidad que ha tenido *Second Life* ha hecho que distintas empresas, organizaciones y gobiernos se interesen en incursionar en esta plataforma para crear proyectos específicos que les permitan utilizar este espacio como un canal de comunicación e interacción con sus clientes o usuarios. En el ámbito empresarial, diversas compañías multinacionales han tenido una presencia en este entorno para realizar una exposición virtual e interactiva de sus productos, como Coca-Cola®, Nissan®, Macintosh®, Manpower®, Starwood®, Sony®, BMG®, Wells Fargo Bank®, Reebok®, Dell®, General Motors®, Intel®, Microsoft®, PSA Peugeot®, Citroën®, entre muchas otras. A mediados de 2007, el número de negocios en *Second Life* con flujo de caja positivo superó los 40.000 y más de 45 multinacionales tienen ahora presencia en el mundo virtual.

Por otro lado, en el ámbito educativo, diversas universidades e instituciones de todo el mundo han decidido tener presencia en *Second Life*, ya sea para promocionarse o para impartir en línea programas oficiales y reconocidos, así como cursos no oficiales. Al día de hoy, hay registrados centenares de colegios y universidades y decenas de instituciones reales con presencia en *Second Life*, además de las organizaciones educativas que también imparten formación en un amplio rango de materias y que sólo existen dentro de *Second Life*.

## APLICACIONES ARTÍSTICAS Y CULTURALES

La capacidad que tiene cada uno de los residentes de acrecentar, enriquecer y actualizar el mundo virtual mediante su capacidad de creación e interacción en tiempo real, es un aliciente para la creatividad y la producción cultural. Existe una gran cantidad de actividad artística que es compartida en el mundo virtual, en donde los artistas pueden dar a conocer sus productos en tiempo real a personas conectadas a lo largo del mundo de forma sencilla, rompiendo barreras de tiempo y distancia. Gran cantidad de residentes han decidido construir en sus terrenos espacios dedicados a albergar distintas manifestaciones artísticas. Por ejemplo, se han construido una gran cantidad de galerías de arte dedicadas a la exposición de obras artísticas gráficas y plásticas: fotografía, pintura, escultura, etc.

Colgar una pintura en *Second Life* es tan sencillo como subir a la red una textura que luego se adhiere a un objeto colocado en la pared. El costo de este proceso es de unos L\$ 10 que equivale a 4 centavos de dólar estadounidense. De esta manera, artistas profesionales en la vida real pueden exhibir sus obras junto con otros creadores incipientes con la misma oportunidad de ser vistos. Además, en *Second Life* existen distintos tipos de canales de comunicación que permiten hacer publicidad sobre las exposiciones que se organizan. La página web de *Second Life* incluye un espacio donde se pueden anunciar los eventos que ocurren dentro del metaverso. Igualmente, dentro del programa, cada avatar puede suscribirse a grupos que reúnen a personas con intereses similares, creados y gestionados por los propios usuarios y que pueden comunicarse mediante chat o enviando noticias. Otras aplicaciones que utilizan la familia de formatos de fuentes web codificados con el lenguaje XML, como las fuentes RSS, que sirven para enviar información actualizada a sus suscriptores, también se han integrado a *Second Life* para enviar anuncios sobre las actividades que se llevan a cabo en tiempo real dentro del universo virtual. Lo que genera suficiente información como para crear blogs, revistas virtuales y otros soportes de la web 2.0 que constantemente informan de lo que acontece a cada momento en la plataforma virtual de *Second Life*.

Por su parte, la música ha tenido un gran impulso dentro de *Second Life*, ya que los artistas también pueden dar a conocer sus productos con gran facilidad. Ya no es necesario convencer a una discográfica para que produzca un álbum. Sólo es necesario reunir unos requisitos técnicos mínimos para poder enviar la señal auditiva con la propia música al ciberespacio y que ésta pueda reproducirse dentro del entorno de *Second Life*. Diversos programas de software, algunos gratuitos y otros de pago, permiten recoger la señal de audio que sale del ordenador local del usuario y enviarlo vía internet a través

de un servidor especializado. Con este sistema se puede reproducir música grabada y llevar a cabo un concierto tipo "playback", mezclar música cual DJ para ambientar una fiesta virtual o incluso conectar un micrófono o un instrumento al ordenador para cantar o interpretar un concierto en vivo y en tiempo real para un público internacional alrededor del mundo.

De esta manera, el acceso a la producción cultural y las artes se hace más democrático, al igual que la difusión y distribución del material artístico. Por tanto, *Second Life* no sólo sirve para dar a conocer creaciones artísticas o producciones culturales hechas en la vida real, sino también es un motor de creación de obras realizadas expresamente para el entorno virtual y permite una interacción más cercana entre el creador y su público.

El artista real y su avatar (el artista virtual) pueden tener una conexión muy estrecha, ya que un buen currículum real puede dar un buen respaldo y reconocimiento al artista virtual para que su trabajo sea más visitado y mejor valorado y éste puede a su vez ser una vía muy eficaz de promoción del artista real. Varios artistas se han inspirado en el entorno virtual para hacer creaciones en el mundo real y también, por otro lado, creaciones reales también se han podido vender en el universo virtual una vez convirtiéndolas al formato digital, generando un ingreso real al artista real.

El diseño y la arquitectura tienen también un protagonismo notable en los metaversos, ya que desde la elaboración de los avatares (la forma del cuerpo, la piel, vestimenta formal, casual, deportiva, ropa interior, calzado) como el del espacio donde se "habita" (casas, edificios, paisajes, monumentos, plazas, calles, mares, ríos, océanos, etc.) propicia la creatividad de los creadores que elaboran estos contenidos.

El cine y la televisión tienen su contraparte en los llamados "machinima" que son videos de animaciones realizadas con contenido digital tridimensional. Es un recurso muy utilizado por las cadenas virtuales de televisión. A través de estos recursos pueden hacerse programas de televisión, videoclips musicales, videos promocionales y hasta cortos y largometrajes.

La elaboración, exposición e intercambio de estos contenidos artísticos permite la organización de empresas dedicadas a todos los campos de la cultura: grupos musicales, representaciones de artistas, lugares de conciertos y eventos, teatros, auditorios, galerías de arte, productoras audiovisuales, emisoras de radios virtuales y televisión local. Algunas de ellas son empresas exclusivas del mundo virtual y otras son contrapartes de organizaciones reales. No obstante, estas empresas manejan un presupuesto, generan empleo virtual, promueven a los artistas y les pagan, y establecen sus propios canales de comunicación y marketing que muchas veces se complementan con una página *web*.

## LA DIFUSIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL

Una de las aplicaciones más atractivas que ha tenido mucho éxito dentro de *Second Life* ha sido la promoción cultural de varias ciudades y regiones del mundo real, puesto que las características de esta plataforma tridimensional del metaverso permiten crear réplicas exactas a escala real de los paisajes, lugares, monumentos y objetos más representativos de un determinado lugar con el fin de promover su visita, primero de forma virtual y quizás luego en la realidad.

Son innumerables las ciudades que han creado en *Second Life* su réplica virtual, entre las cuales se encuentran: Nueva York, La Habana, Milán, Asís, Santorini, Barcelona, Pamplona, Sevilla, Moscú, Jerusalén, Beijing, México, Guadalajara, entre muchas otras.

Estas réplicas pueden ser creadas y mantenidas por instituciones privadas o públicas, entidades gubernamentales o grupos de particulares. Su objetivo principal es generar una atmósfera que dé la sensación de estar en ese lugar aunque sea virtualmente. La gente no escatima a la hora de presumir los edificios emblemáticos de su ciudad, sus paisajes característicos, sus costumbres, su cultura, su gastronomía, su folklore y su indumentaria; en definitiva, toda la gama del patrimonio: tangible, mueble, inmueble, intangible, subacuático, que refleje toda su diversidad cultural.

Desde 2007, una asociación mexicana llamada Ópera Joven, AC, organismo no gubernamental, ha desarrollado un proyecto de promoción y difusión del patrimonio cultural del Estado de Jalisco, México, en esta plataforma virtual. Se trata de una isla entera donde los usuarios de alrededor del mundo pueden interactuar con distintos elementos del patrimonio cultural de Jalisco, tanto tangible como intangible, en diálogo y aplicación de teorías y metodologías de la gestión cultural. Ahí, los usuarios pueden encontrarse dentro de espacios como el Paisaje Agavero (Patrimonio Cultural de la Humanidad por la UNESCO), el Lago de Chapala y la playa de Puerto Vallarta; inmuebles representativos de Guadalajara, la capital de Jalisco, como su Catedral, los Arcos y la Glorieta Minerva, al igual que con elementos del patrimonio cultural intangible del Estado: la gastronomía, los trajes tradicionales, la música, las artesanías y otras tradiciones.

Los residentes, desde estos espacios, pueden acceder a representaciones realistas del patrimonio cultural tangible e intangible de alrededor del mundo. No es solo un escaparate para admirarlo, sino que es posible también interactuar con él: vestirse con la indumentaria, subirse a una torre, admirar un paisaje, etc. Incluso pueden interactuar también con otros usuarios dentro de esos espacios, lo cual puede darle un sentido social a la experiencia. Las aplicaciones del uso de este tipo de tecnología en la difusión del patrimonio cultural aún están en vías de ser explorados, analizados y sistematizados

para sacarle el mayor fruto y poner con el uso de éstas y otras tecnologías la gestión del patrimonio cultural al día.

## EN CONCLUSIÓN

*Second Life* no es el único mundo virtual que existe en línea actualmente, aunque sí es el más poblado. Existen otros mundos virtuales que, a partir de un código abierto buscan ofrecer una experiencia más democrática y menos empresarial que *Second Life*. Se trata de un mundo con muchas alternativas todavía por explorar y muchas aplicaciones a la gestión cultural por investigar.

Así como hay muchos proyectos de educación existentes en *Second Life*, también hay muchos otros dedicados a la difusión del patrimonio cultural que, a través de experiencias inmersivas en estos metaversos, buscan acercarse al público que consume cultura digitalmente. Ésta puede ser una herramienta interesante para analizar sus aplicaciones, no sólo en el ámbito virtual, sino cómo se relacionan estas experiencias también con el mundo físico.

## REFERENCIAS

- Carr, P., Pond, G. (2007). *Second Life*. Barcelona: Random House Mondadori.
- Castronova, E. (2005). *Synthetic worlds: The business and culture of online games*. Chicago: University of Chicago Press.
- Castronova, E. (2007). *Exodus to the virtual world*. New York: Palgrave Macmillan.
- Corbett, S. (2009). *Portrait of an artist as an avatar*. The New York Times. Disponible en [http://www.nytimes.com/2009/03/08/magazine/08fluno-t.html?\\_r=2&pagewanted=all](http://www.nytimes.com/2009/03/08/magazine/08fluno-t.html?_r=2&pagewanted=all)
- García, A., Martínez, R. (2008). *Exprime Second Life*. Madrid: Anaya Multimedia.
- James Au, W. (2008). *The Making of Second Life*. New York: Harper Collins.
- Lessig, L. (1999). *Code and other laws of cyberspace*. New York: Basic Books.
- Lessig, L. (2004). *Free culture: how big media uses technology and the law to lock down culture and control creativity*. New York : Penguin Press. Disponible en <http://free-culture.org/freecontent/>
- Senges, M. (2007). *Second Life*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.



## Patrimonio Inmaterial, nuevas tecnologías y museos: las posibilidades y controversias de los distintos caminos hacia la salvaguardia

*Lucas dos Santos Roque/Brasil, Red de Facilitadores de la UNESCO*



*Figura 1.  
Joven indígena durante  
Los Juegos Mundiales  
de los Pueblos Indígenas,  
2015*

*Fuente: Ministerio del Deporte  
de Brasil, Roberto Castro*

*"Queremos saber qué van a hacer  
con las nuevas invenciones  
queremos noticia más seria  
sobre la descubierta de la antimateria  
y sus implicaciones  
en la emancipación del hombre,  
de las grandes poblaciones.  
Hombres pobres de las ciudades,  
de las estepas, de los rincones."*

(Gilberto Gil – Queremos saber – traducción libre)

## **INTRODUCCIÓN**

En primer lugar, me gustaría resaltar la importancia de la realización de este Séptimo Coloquio Internacional sobre Patrimonio Inmaterial *"Identidad y educación: formar para el porvenir, una visión desde América Latina y el Caribe"*. Este evento ya se ha consolidado como una importante referencia para nosotros que trabajamos el tema del Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI) en toda América Latina y el Caribe, pero también en otros países del mundo. En ese sentido, agradezco al Instituto Nacional de Antropología e Historia y al Gobierno de Quintana Roo, por brindarnos la posibilidad de realizar este encuentro, profundizar nuestros conocimientos y, sobretodo, aportar al desarrollo de las temáticas relacionadas con el PCI.

Me pidieron que hablara sobre el patrimonio inmaterial, nuevas tecnologías y museos en la experiencia de la Estrategia Global de Fortalecimiento de las Capacidades Nacionales llevada a cabo por UNESCO a lo largo de los últimos años, más precisamente desde el año 2011. Pero, antes de adentrarme en este tema, me pareció importante

hacer algunas reflexiones respecto a las nuevas tecnologías. Así que mi ponencia va a estar dividida en dos partes:

1. Reflexiones sobre el uso de las nuevas tecnologías:

- a. ¿Hay un destino inexorable hacia las nuevas tecnologías?
- b. ¿Hacia quién se dirige esto? ¿Hay equidad de acceso a las nuevas tecnologías?
- c. ¿Cuál es la capacidad de soporte de la educación patrimonial o de la salvaguardia del PCI? ¿Se puede decir que hay una educación patrimonial en estos procesos?

2. Las experiencias originadas a partir del desarrollo de la Estrategia Global de Fortalecimiento de las Capacidades Nacionales.

- a. ¿Qué significa este Proyecto de UNESCO?
- b. ¿Cuáles son los aportes de este Proyecto desde el punto de vista de las nuevas tecnologías y cuál es su relación con el PCI?
- c. Descripción de algunas experiencias y las implicaciones de cada una de ellas.

No es demasiado hablar de la importancia del tema de las nuevas tecnologías en relación al Patrimonio Inmaterial, en primer lugar porque hay una cierta comprensión general de que el camino hacia nuevas tecnologías es inexorable, pero, por otro lado, hay, por parte de las comunidades tradicionales, el cuestionamiento de lo que uno gana o pierde con el uso de estas nuevas tecnologías. Los jóvenes están cada vez más involucrados con las nuevas tecnologías, en detrimento de los contenidos y formas de educación de sus grupos y

comunidades. Este límite entre lo que se gana o se pierde es bastante delicado cuando uno se plantea pensar en tradición y modernidad.

De todos modos, es imposible cuestionar la gran capacidad que las nuevas tecnologías ofrecen en términos de contribuir a la salvaguardia del PCI, sea por el soporte tecnológico de registro y almacenamiento de los datos referentes a estas manifestaciones, sea por el incentivo a los jóvenes en función del manejo de dichas tecnologías.

Justamente por esta gran capacidad de contribución de las nuevas tecnologías, es que en la Estrategia Global de Fortalecimiento de las Capacidades Nacionales fueron utilizadas en distintas situaciones, estos recursos como forma de salvaguardia de estas expresiones culturales. Sobre ello se hará mención en este texto, como estudios de caso ejemplares de dichas posibilidades de uso.

### **DE LA CULTURA TRADICIONAL AL HOMO SAPIENS *DIGITALIS*: UN LARGO CAMINO**

El mundo moderno está poblado de imágenes que, nos hacen creer, resumen lo que son las nuevas tecnologías y lo que es la vida de la humanidad en estos tiempos pos-modernos. Hay todo un contenido de símbolos y significados asociados a nuevas tecnologías que nos parecen muy familiares, como los que se presentan a continuación:



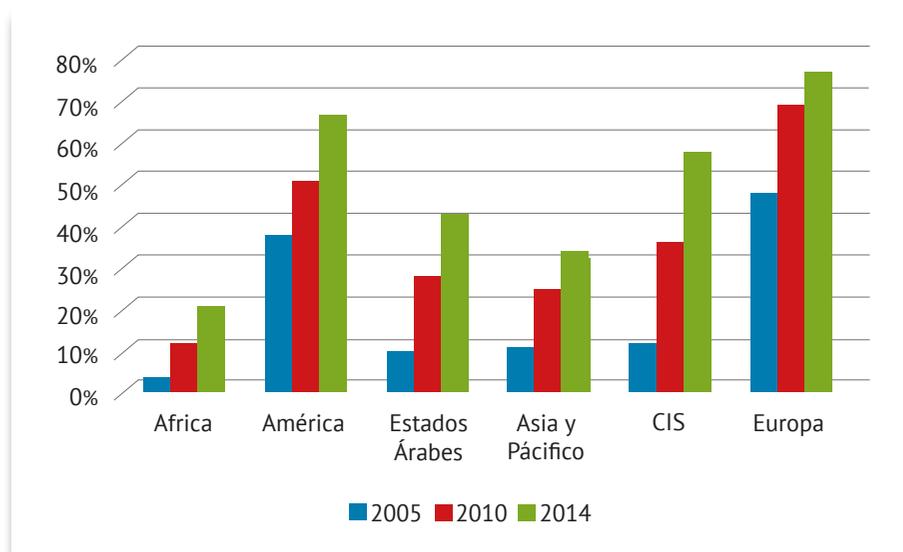
De hecho estos logos están cada vez más presentes en nuestra cotidianeidad y, además de eso, hay otras señales que nos muestran el gran avance del uso de dichas tecnologías por comunidades tradicionales: pueblos indígenas cantan rap en YouTube y pueblos tradicionales utilizan el internet como medio de comunicación y de divulgación de sus patrimonios culturales. Y eso nos da la impresión de que nos hemos convertido en el "homo sapiens digital", este es nuestro camino inexorable. Esta percepción puede ser atribuida, también, a la gran expansión del número de usuarios de internet<sup>1</sup> en los últimos años.

<sup>1</sup> En ese trabajo asumí el acceso a internet como el termómetro al uso de "nuevas tecnologías", así que cuando presento datos sobre el uso de esa herramienta, estoy buscando la comprensión de las tecnologías, sabiendo que el uso de ellas es aún menor que el del internet.

Al respecto, el gráfico siguiente presenta el incremento del número de usuarios por región del mundo desde 2005 hasta 2014.

Gráfico 1. Porcentaje de usuarios de Internet por región/año

Fuente: Elaboración propia, basado en los datos de International Telecommunications Union  
Los datos de 2014 fueron estimados por la institución  
CIS = Comunidad de los Estados Independientes



Sin embargo, hay una serie de planteamientos posibles respecto a la naturalización de la idea de que el mundo actual es un mundo tecnológico. Como también de una noción de que hablar de redes sociales es lo mismo que hablar de nuevas tecnologías.

El primer planteamiento es que el acceso a dichas nuevas tecnologías es extremadamente desigual en el mundo. El mapamundi de acceso a internet, presentado en la Figura 1, deja claro que hay una concentración de ese acceso en el mundo desarrollado y que más de la mitad de la población mundial (53%) no tiene acceso a internet, según los datos de la International Telecommunications Union —ITU— órgano de las Naciones Unidas especializado en información y comunicación. Además de eso, igualmente es posible decir que en el mundo desarrollado, como en Europa, donde cerca del 21% de la población no ingresa a internet, este acceso es desigual, dependiente del poder adquisitivo, género y de la edad, por ejemplo. En África, el número de no usuarios de internet llega a 75%. Este acceso enfocado en el internet, también puede ser extendido al acceso a otras tecnologías, y con una claridad aún mayor.

Otro dato que ejemplifica las desigualdades en el acceso a internet (y nuevas tecnologías, por extensión) es el aumento del 11% al 12% de la brecha de acceso a internet entre hombres y mujeres, en 2013 y 2016, respectivamente.

Estos datos dejan claro que el uso de nuevas tecnologías está concentrado en los grandes centros urbanos, predominantemente entre los hombres y de personas con de-

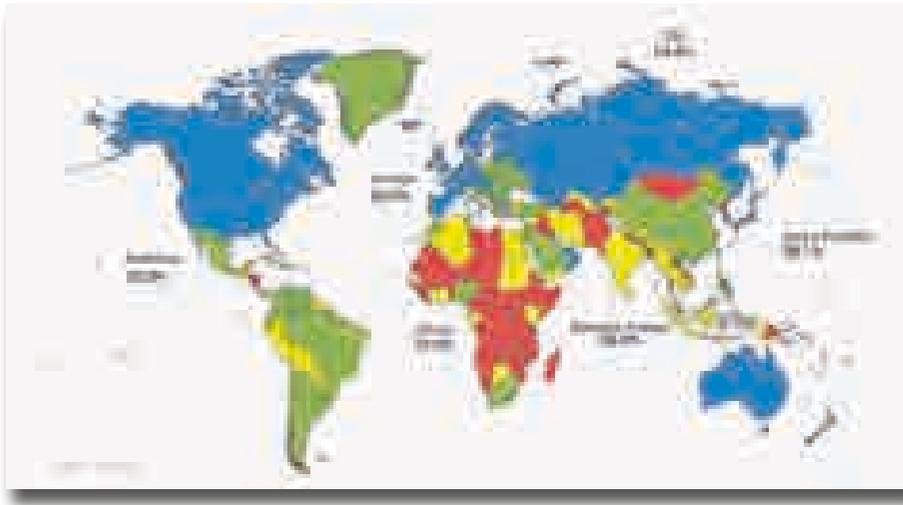


Figura 1. Mapa del porcentaje de individuos que NO acceden a internet

Fuente: ITU - ICT Facts and Figures, 2016

terminado poder adquisitivo. Además, el gran crecimiento de este uso está relacionado con la expansión del modelo occidental y ahora capitalista, basado en patrones relativamente recientes, si se compara con las culturales ancestrales tradicionales, y que busca imponerse como el patrón general vigente —incluso con graves problemas para las culturas tradicionales por su gran llamamiento a los jóvenes que pertenecen a estos grupos—.

Todas esta información sirve para que asumamos una postura crítica en relación a los procesos de adopción del uso de nuevas tecnologías junto a grupos tradicionales y tratemos de comprender bien lo que nos plantean estas personas. Así, muchas veces podemos llegar con un “paquete tecnológico estándar”, mientras las comunidades po-

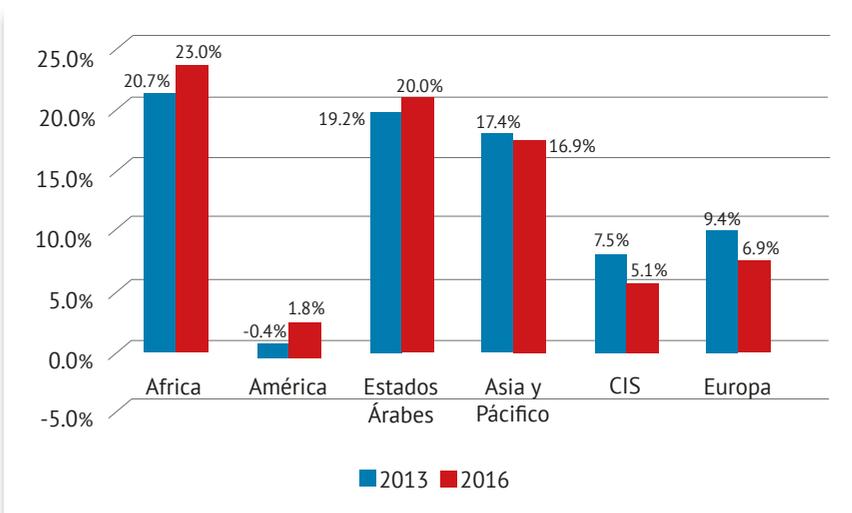


Gráfico 2: Brecha de género en el acceso a internet, 2013 y 2016

Fuente: ITU - ICT Facts and Figures, 2016

seen otras demandas mucho más sencillas. En este contexto, considerar que estamos todos en el mundo digital, puede forzar una situación cada vez más desigual y que, muchas veces, se basa en cuestiones que las comunidades no están demandando.

Otra cuestión importante es que el uso de nuevas tecnologías rompe con procesos tradicionales de enseñanza. En ese sentido, es necesario tener cuidado con la forma de inserción de las nuevas tecnologías en comunidades tradicionales, pues puede agrandar la brecha entre jóvenes y ancianos y, con eso, impedir la imprescindible comunicación intergeneracional que posibilita la supervivencia de las manifestaciones del PCI.

Por otro lado, no es posible pensar el mundo actual sin considerar el uso de todos los medios de comunicación y la tecnología. Además de eso, la cultura es viva y siempre ha echado mano de "nuevas tecnologías" para garantizar su viabilidad.

Es necesario reconocer también el gran aporte que las nuevas tecnologías suelen proporcionar en los procesos de salvaguardia de los bienes de naturaleza inmaterial. Uno de los puntos clave de este aporte está relacionado con el hecho de que las nuevas tecnologías promueven la autoría en los procesos de generación del conocimiento y de la información. Esta autoría implica dar voz a grupos históricamente constituidos y que no figuraban como agentes dentro de la historia de los "grandes hombres y de los grandes hechos". Es decir, el proceso de reflexión y el acceso a las herramientas tecnológicas de registro y divulgación del patrimonio cultural inmaterial de una comunidad, promueve la consciencia y transforma esta misma comunidad en sujeto de su propia historia. Y permite que esta historia sea mostrada y valorizada por otros grupos y personas.

Otra importante ventaja de las nuevas tecnologías es el hecho de que permiten la difusión de información a todo el mundo en tiempo real. Esto ha garantizado un importante elemento de registro y divulgación de las manifestaciones culturales, además de un importante instrumento en la lucha por el respeto de sus derechos y denuncia de problemas vividos por estos grupos.

No obstante, es fundamental hacer que el uso de las nuevas tecnologías se adecúe a la manera de la Educación de Forma Originaria, o sea, que tome en cuenta los aspectos tradicionales de cada una de las naciones y pueblos tradicionales. La inclusión de las concepciones de enseñanza de los pueblos tradicionales, así como la inclusión de los ancianos debe ser condición para la inserción de las nuevas tecnologías en los procesos de registro y salvaguardia del PCI. Esta cuestión fue debatida durante los Primeros Juegos Mundiales de los Pueblos Indígenas realizados en Brasil en el año 2015, en el marco del Foro Social Indígena desarrollado durante los días de dicho evento.

Concluyo esta parte del texto con un extracto de la ponencia de Francisco Acosta y Eneida Hernández: *Diálogo y tejido de legados para la Salvaguardia. Xatakatsin limaxkgakgen/*

*Escuela de Museología Indígena*, durante el Coloquio “Voces y raíces de la Identidad - 10 años de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial: Avances y Perspectivas”, organizado por la Dirección de Patrimonio Mundial (Instituto Nacional de Antropología e Historia-Secretaría de Cultura) de México. Este texto sintetiza los preceptos que deben dar un norte sobre el uso de nuevas tecnologías en comunidades tradicionales:



## **LA ESTRATEGIA DE FORTALECIMIENTO DE LAS CAPACIDADES NACIONALES Y EL USO DE NUEVAS TECNOLOGÍAS**

La Estrategia Global de Fortalecimiento de las Capacidades Nacionales es una gran herramienta de capacitación de gobiernos, comunidades e instituciones para la gestión del PCI. Promovida por UNESCO desde el año 2011, con recursos de diversas fuentes —siendo las aportaciones más representativas las de Noruega y Japón— esta acción se destinó a 65 países alrededor del mundo y contó con más de 80 facilitadores (más del 40% de África y más del 40% mujeres).

Los objetivos de esta acción son:

- Rediseño de las infraestructuras institucionales
- Revisión de las políticas y leyes culturales y otros
- El desarrollo de métodos de inventario
- El desarrollo de medidas eficaces de salvaguardia
- La participación en los mecanismos de cooperación internacional de las capacidades nacionales

De manera general, el proceso de capacitación preveía la realización de 4 talleres, entre ellos uno de elaboración de inventarios comunitarios del PCI. La siguiente figura presenta esa estructura general, que era adaptada a la realidad de cada uno de los países.

De 2011 a la fecha, ha sido más de 1600 personas formadas y dada la gran diver-

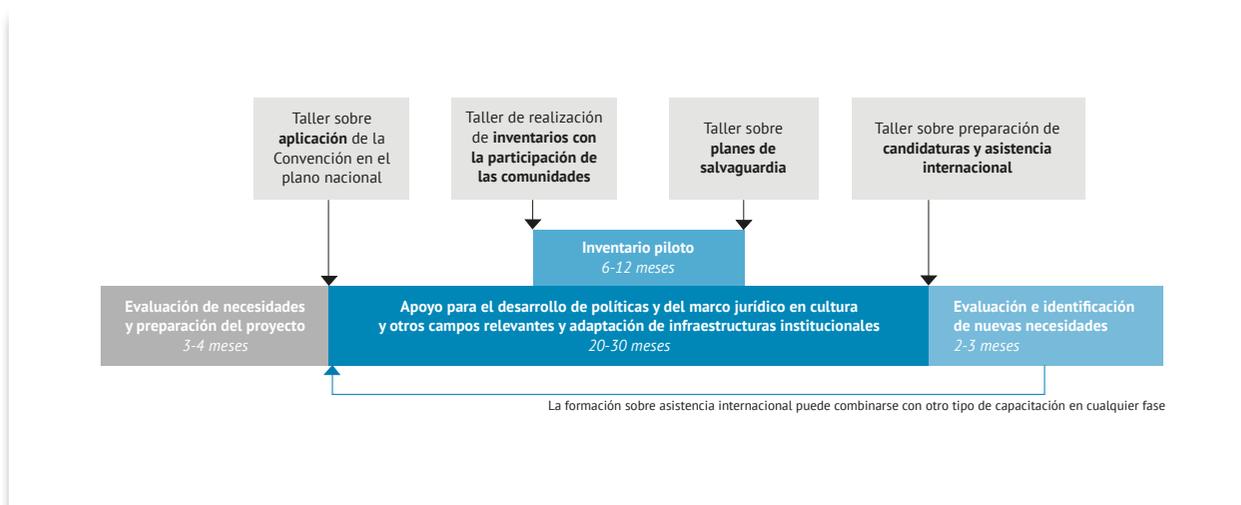


Figura 3. Estructura general de la Estrategia Global de Fortalecimiento de las Capacidades Nacionales

Fuente:  
www.unesco.org

En función de la diversidad de temas y contextos, hubo también una serie de soluciones distintas en cada situación. A continuación presento algunos de los proyectos que han utilizado distintos tipos de nuevas tecnologías.

## MOZAMBIQUE

Uno de los proyectos conducidos en el ámbito de la Estrategia Global fue el del Fortalecimiento de las Capacidades Nacionales de los Países Africanos de Habla Portuguesa (PALOP)<sup>2</sup>. En los inventarios realizados bajo este proyecto, dos de ellos ofrecen interesantes experiencias del uso de las nuevas tecnologías. En Mozambique, el inventario piloto realizado en la comunidad de Chindhambudzi, provincia de Manica, fueron identificados 32 bienes culturales entre los cuatro barrios ahí existentes: Chaia, Chindhambutu-pwi, Nhora y Bomba. Una gran cantidad de material fotográfico y de video fue colectada y producida, se realizó un video de divulgación y una publicación sobre el trabajo y sus resultados. Es interesante percibir que, aún con la producción del video, el gran reconocimiento tecnológico por parte de la comunidad fue dado a la publicación hecha por los miembros de la comunidad en conjunto con los técnicos del Instituto de Investigación Socio Cultural – ARPAC. Eso porque fue justamente esa publicación la que garantizó a la comunidad el reconocimiento de su autoría en el proceso de inventario. Tener ahí escrita su historia, costumbres y tradiciones fue causa de valoración para ellos, así

<sup>2</sup> Para mayor información: <http://www.unesco.org/culture/ich/en/projects/strengthening-national-capacities-for-effective-intangible-cultural-heritage-safeguarding-in-selected-palop-countries-00279>



*Figura 4. Portada de la publicación producida en Mozambique*

como un medio concreto de enseñanza de estos contenidos en la escuela local. Este ejemplo deja claro cómo el concepto de las nuevas tecnologías puede ser relativizado en el trabajo con las comunidades. La comunidad de Chinhambudzi no contaba con energía eléctrica cuando elaboraron el inventario. Quizás, por eso el gran instrumento de renovación ha sido la publicación de un libro.

### **CABO VERDE**

Otro ejemplo en el ámbito de este proyecto con los PALOP fue el inventario en Cabo Verde, donde fueron identificados 27 bienes en las 3 comunidades involucradas: Calabaceira, Cidade Velha y Salineiro. En esta situación, donde hubo también recolección de fotos y donde también se hizo un video y una publicación de divulgación del trabajo y sus resultados, los participantes de la oficina de inventario, involucrados en la siste-



*Figura 5. Jóvenes de Cabo Verde en el proceso de levantamiento de información en el terreno y en la confección del material audiovisual*

matización de los datos, priorizaran sobretodo la producción del video. Para ellos, el aspecto novedoso y que permitía el ejercicio de autoría era manejar las herramientas de producción del video, en contraposición a la dificultad enfrentada para la producción textual a partir de las grabaciones de las entrevistas hechas.

Es necesario decir que los involucrados en el equipo del inventario que pertenecían a las comunidades eran jóvenes, es decir, estaban muy interesados en el lenguaje audiovisual y presentaban una inmensa voluntad en aprender a manejar estas herramientas de producción de videos. En ese sentido, el proceso de aprendizaje del manejo de software de producción de video fue un gran estímulo para el involucramiento de estos jóvenes.

En el enlace <http://www.unesco.org/culture/ich/en/inventorying-in-cabo-verde-and-mozambique-a-documentary-00847> es posible consultar el documental de estas dos experiencias de inventario.

### **PAÍSES DE ÁFRICA MERIDIONAL**

En el ámbito de la gestión del PCI, el proyecto de fortalecimiento de la cooperación sub-regional y de las capacidades nacionales en países de África meridional<sup>3</sup>, llevado a cabo en Botswana, Lesotho, Malawi, Namibia, Swazilandia, Zambia y Zimbabwe, implantó una plataforma de cooperación sub-regional para apoyar a estos países en sus esfuerzos para

<sup>3</sup> Para mayor información: <http://www.unesco.org/culture/ich/en/projects/strengthening-sub-regional-cooperation-and-national-capacities-in-seven-southern-african-countries-for-implementing-the-2003-convention-for-the-safe-guarding-of-the-intangible-cultural-heritage-00359>

salvaguardar el patrimonio vivo presente en sus territorios. Tal objetivo se alcanzó a través de la creación de un grupo directivo formado por miembros de cada país beneficiario.

Esta plataforma permitirá la inclusión de datos del PCI de estos siete países, través de un servidor localizado en una universidad. Por medio de la cooperación entre estos países fue posible crear una base de datos común con la cual se podrá fortalecer la gestión del PCI a nivel regional. Cada país ingresa, para la inserción de datos, solamente respecto al área de su país, pero puede consultar la información de todos los otros. Además del fortalecimiento de las relaciones entre estos países, ya que han formado un consejo de gestión de esta iniciativa, esta iniciativa permitió bajar los costos con la implantación de la base de datos y garantiza una plataforma estable para la conservación de estas informaciones.

Lo que me parece muy interesante en esa experiencia es que la noción de propiedad nacional de los datos es subvertida, ya que el servidor se encuentra fuera del país, aunque cada país tenga una copia de estas mismas informaciones.

## URUGUAY

El proyecto de documentación, promoción y difusión de las llamadas de tambor tradicional Candombe, expresiones de la identidad de los barrios Sur, Palermo y Cordón en la ciudad de Montevideo<sup>4</sup>, ofrece un interesante ejemplo de cómo las nuevas tecnologías contribuyen al proceso de sensibilización y de educación patrimonial. Los datos del Candombe en Uruguay son presentados en un sitio web, que contiene información sobre la historia de la manifestación, su organización, artistas involucrados, etc.

El objetivo principal del proyecto es facilitar los intercambios entre los jugadores de las llamadas tradicionales de tambor Candombe, así como entre los profesionales, los maestros, los padres de los estudiantes y los escolares, siendo el sitio web una importante herramienta de promoción de estos contactos y de su interconectividad.

## CHILE

En Chile, el Sistema de Información para la Gestión Patrimonial SIGPA creado por el Departamento de Patrimonio Cultural del CNCA, aunque no tenga financiamiento de la

<sup>4</sup> Para otras informaciones: <http://www.unesco.org/culture/ich/en/assistances/documentation-promotion-and-dissemination-of-the-candombe-traditional-drum-calls-expressions-of-identity-of-the-sur-palermo-and-cordon-neighborhoods-in-the-city-of-montevideo-00555>



Portal  
Candombe

UNESCO y no esté asociado de manera directa con la Estrategia Global llevada a cabo por UNESCO, da cumplimiento al compromiso suscrito por el país con la Convención de 2003 para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial. Este sistema permite registrar los acervos culturales tradicionales contenidos en el territorio chileno de manera abierta y participativa, donde las personas pueden ingresar los datos de sus patrimonios (<http://www.sigpa.cl/>).

Cada interesado puede crear una cuenta e insertar información sobre su patrimonio inmaterial. Este sistema de obtención de la información da una idea de cómo las nuevas tecnologías pueden contribuir con el proceso de gestión del PCI llevado a cabo por los Estados Parte, en la medida en que ofrecen otra posibilidad a la realización de los inventarios en el terreno, que son caros y llevan mucho tiempo para su realización.

Busqué presentar aquí distintas experiencias del uso de nuevas tecnologías en los procesos de inventario, gestión y sensibilización y educación patrimonial llevados a cabo alrededor del mundo, ligados directamente o no a UNESCO y a la Estrategia Global de Fortalecimiento de las Capacidades Nacionales. Estos ejemplos dejan clara la variada gama de posibilidades que las nuevas tecnologías aportan al proceso de salvaguardia del PCI.

patrimonial llevados a cabo alrededor del mundo, ligados directamente o no a UNESCO y a la Estrategia Global de Fortalecimiento de las Capacidades Nacionales. Estos ejemplos dejan clara la variada gama de posibilidades que las nuevas tecnologías aportan al proceso de salvaguardia del PCI.



# Trabajo participativo en el registro fotográfico y audiovisual del Patrimonio Cultural Inmaterial. Retos y fortalezas

*Gabriela Valenzuela Bejarano/CRESPIAL*



*Ofício das Baianas de Acarajé - BRASIL  
Foto: Archivo IPHAN*

El registro fotográfico y audiovisual es una herramienta imprescindible para el desarrollo de la investigación, promoción y salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial latinoamericano. La acción de construir imágenes es tan común que muchas veces perdemos de vista los tipos de relaciones y procesos que podemos construir a partir de esta acción. Verticalidad, intromisión a la privacidad, falta de diálogo, convertir a los sujetos en objetos o en formas puramente compositivas, son algunas de las prácticas que se deslizan en lo que genéricamente denominamos "registro".

¿Cuál es la alternativa? ¿Podemos construir procesos más democráticos, inclusivos y horizontales? ¿Cuáles son las dificultades y retos de dichos procesos?

Actualmente, existe un amplio desarrollo latinoamericano en materia de trabajo fotográfico y audiovisual con metodologías participativas. Sin embargo, estos procesos alternativos no están exentos de retos. Contradicciones entre el discurso y la imagen, conflictos en el trabajo grupal, divergencias entre los lenguajes visuales usados por cada miembro del grupo, son algunos de los puntos que debemos enfrentar, para crear una práctica que sea efectiva, factible y no sólo un ideal.

¿Es posible trabajar la visualidad como un proceso colectivo entre los especialistas del PCI y los mismos portadores?

A partir de esta pregunta, el Centro Regional para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de América Latina (CRESPIAL)<sup>1</sup>, ha ido impul-

sando a lo largo de los últimos años, estrategias participativas de registro en PCI, difundidas a partir de una serie de talleres y capacitaciones que buscan impulsar la reflexión e implementación de metodologías que busquen construir puentes entre la producción fotográfica y audiovisual y la salvaguardia del PCI.

Llegar a este punto de trabajo, implicó un proceso de aprendizajes y andares por parte del Centro, el cual continúa en constante desarrollo y transformación.

A continuación, algunos antecedentes del proyecto, así como los retos y fortalezas que tenemos en la actualidad.

## ANTECEDENTES

El CRESPIAL, a partir de su plan estratégico 2010-2015, buscó impulsar el conocimiento, la identificación y la salvaguardia del PCI en la región, a través de una estrategia de comunicación integral, que consideraba diversas líneas de acción, entre ellas el uso de fotografías y videos como medio para promover un conocimiento del PCI, más amigable y atractivo. Para lograr este objetivo, se abrieron dos líneas de proyecto, paralelas y complementarias: el "Concurso de Fotografías y Videos del PCI de Latinoamérica (CFV)" y el "Banco de Fotos y Videos del Patrimonio Cultural Inmaterial de Latinoamérica (BFV)".

El Concurso buscó premiar los mejores regis-

trados por el Centro Regional para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de América Latina (CRESPIAL) y el Gobierno del Perú con el objetivo de promover y apoyar acciones de salvaguardia y protección del vasto patrimonio cultural inmaterial de los pueblos de América Latina. Al ser un Centro de Categoría 2, cuenta con los auspicios de la UNESCO. Más información: [www.crespial.org](http://www.crespial.org)

<sup>1</sup> El Centro Regional para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de América Latina (CRESPIAL), fue creado en febrero de 2006, a partir de la suscripción en París del Acuerdo de Constitución del CRESPIAL, firmado entre la

tros tanto de aficionados como de profesionales, que mostraran diversas expresiones del PCI de los países miembros del CRESPIAL. A través de esta acción, se recopilaron fotos y videos creando un Banco de Fotos y Videos (BFV)<sup>2</sup> con el objetivo de poner a disposición de la comunidad, personas e instituciones comprometidas con la salvaguardia del PCI, una colección de registros proporcionados por sus propios protagonistas y gestores.

El desarrollo de los Concursos (2011 y 2012) nos enfrentó a diversos retos y descubrimientos en el proceso. Lo primero fue observar que había una falta de claridad con respecto a qué es el PCI, confundiéndose con otros temas y tipos de registro. Se presentaron, por ejemplo, muchos materiales de paisajismo, arquitectura, patrimonio monumental, espectáculos musicales contemporáneos, artes plásticas, entre otros ítems.

Lo segundo a resaltar, fue que dentro de los registros que sí tenían claro el enfoque de PCI que solicitaba la convocatoria, el énfasis se encontraba en festividades, carnavales y producción artesanal, siendo pocos los registros postulantes de otros ámbitos del PCI.

El tercer aspecto que también se observó, fue la tendencia a presentar escasa información sobre las fotos y videos presentados, a pesar que el formulario de la convocatoria lo solicitaba.

Estos aspectos fueron debatidos ampliamente por los jurados internacionales convocados para las calificaciones de las dos ediciones del Concurso. El espacio de evaluación internacional nos ayudó a observar que las tendencias presentadas en los Concursos (falta de claridad en qué es el PCI, poca información de las expresiones registradas, énfasis en sólo algunos ámbitos del PCI), eran tendencias compartidas en otros países latinoamericanos y que se necesitan acciones paralelas para impulsar un mejor conocimiento e identificación de las expresiones culturales.

Es a partir del debate y sugerencias de diversos especialistas latinoamericanos en fotografía y video del PCI, que se planteó, en paralelo a los concursos, una mayor promoción de expresiones culturales en la página web y en las redes sociales del CRESPIAL,

<sup>2</sup> El Banco de Fotos y Videos del Patrimonio Cultural Inmaterial de Latinoamérica (BFV) del CRESPIAL, es una fuente de información para portadores y gestores del PCI, al alcance tanto de representantes de gobiernos locales y regionales, funcionarios de organismos estatales, como miembros de organizaciones de la sociedad civil vinculadas con las artes, la cultura, las tradiciones, la investigación, los grupos étnicos, la educación y de particulares en general. El objetivo es poner a disposición de la comunidad de personas e instituciones comprometidas con la salvaguardia del PCI, una colección de registros fotográficos y de video, proporcionados por sus propios protagonistas y gestores. Se trata así de ofrecer una herramienta de búsqueda de información mediante la cual los usuarios interesados encuentren sistematizadas y documentadas expresiones del PCI latinoamericano. Más información en: <http://www.crespial.org/es/Seccion/index/19/banco-fotos-videos>

*Taller Básico de Registro Sonoro, Visual y Catalogación del PCI organizado por el CRESPIAL – noviembre 2010, Cusco – Perú. Fotografía: Archivo CRESPIAL.*



*Trabajo de campo del registro fotográfico dentro del marco del proyecto del plan de salvaguarda de la festividad de la Mamacha Carmen de Paucartambo – julio 2014, Cusco - Perú. Fotografía: Archivo CRESPIAL.*



así como acciones de sensibilización y capacitación en registro fotográfico y audiovisual, que enseñaran no solo aspectos técnicos, sino que impulsaran una mejor identificación de los diversos ámbitos que conforman el amplio espectro del PCI latinoamericano.

Es importante destacar en este punto, que el BFV que se fundó a partir de los primeros concursos, junto con los materiales fotográficos y audiovisuales proporcionados por los Núcleos Focales de los países miembros del CRESPIAL<sup>3</sup>, cumplieron un rol fundamental para lograr promover de manera más sólida el conocimiento del PCI latinoamericano a la sociedad civil, gestores culturales, portadores y diversos actores sociales involucrados en su desarrollo y salvaguardia.

Un importante resultado de la experiencia en talleres en registro fotográfico y audiovisual del PCI realizados entre el 2011 y el 2012 en diversos países de la región, fue comprender, que más allá de la correcta identificación y conocimiento del PCI, era necesario darle un mayor énfasis al tema de los procesos de registro.

Se observó a partir de los ejercicios, trabajos grupales y debates realizados en los talleres, que muchos gestores culturales, funcionarios estatales y portadores del PCI, no consideraban con el suficiente cuidado temas vinculados a los procesos de registro, concentrándose principalmente en los productos en sí mismos.

A partir de esta necesidad, se cambia paulatinamente el enfoque de los talleres, dándole más énfasis en el trabajo participativo, priorizando los procesos y el trabajo comunitario.

## TALLERES DE METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS EN EL REGISTRO DEL PCI

En 2013 se abre el primer taller virtual de metodologías participativas de registro fotográfico del patrimonio cultural inmaterial (PCI), el cual convocó a los mejores participantes de los concursos en foto y video realizados por el CRESPIAL en los años anteriores.

Este primer taller nos proporcionó muchos aprendizajes, surgidos principalmente a partir de los debates en los foros virtuales, donde se buscaba compartir experiencias

<sup>3</sup> Los Núcleos focales son los representantes de instituciones gubernamentales de cada uno de los Países Miembros del CRESPIAL quienes están a cargo de las coordinaciones de los proyectos y acciones inmersas en el Plan Estratégico relacionadas a temas de salvaguardia del PCI y las políticas públicas en temas de cultura; a su vez, participando activamente en la promoción y difusión del Centro constituyéndose en un importante canal de comunicación.

Actualmente son 15 los Núcleos Focales del CRESPIAL correspondiendo a los siguientes Países Miembros: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Ecuador, Guatemala, México, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. Más información: <http://www.crespial.org/es/Seccion/index/3/nucleos-focales>

de registro y en cómo iban resolviendo y afrontando, una serie de retos en el trabajo de campo.

El segundo taller virtual realizado en el 2014, fue dirigido principalmente a funcionarios estatales y gestores culturales vinculados a diversos programas y proyectos de salvaguardia del PCI en Latinoamérica.

Este segundo taller, complementó los aprendizajes del primer taller virtual, planteando retos nuevos que iban desde las estructuras, metodologías y sistemas de trabajo en diversas instancias estatales, hasta las limitaciones presupuestales y logísticas y los diferentes grados de comunicación y trabajo colaborativo con las comunidades portadoras del PCI.

A partir de lo aprendido, desde CRESPIAL se considera fundamental cambiar el planteamiento de las convocatorias en registro del PCI y ya no realizar Concursos de foto y video, sino fondos concursables de proyectos en salvaguardia del PCI, a través de la fotografía y el video.

Esta convocatoria, realizada en 2015, logró cambiar drásticamente el enfoque de trabajo en lo relativo a fotografía y video, presentándose más de 100 postulaciones de los 15 países miembros del Centro, enfocadas principalmente en estrategias educativas, de comunicación y de trabajo comunitario e intergeneracional.<sup>4</sup>

En el 2016, en búsqueda de seguir impulsando el intercambio de experiencias en la región, se buscó ampliar el enfoque del taller virtual al campo de los audiovisuales y se convocó al taller de "Metodologías participativas de registro fotográfico y audiovisual del PCI".

Este taller también buscó cubrir un espectro más amplio y variado de participantes, por lo cual se seleccionó un grupo mixto, conformado por gestores culturales, fotógrafos, videastas, funcionarios estatales y miembros de la academia (estudiantes, docentes e investigadores), participando un total de 125 personas en esta edición.<sup>5</sup>

La diversidad de experiencias de trabajo que se presentaron en el taller, nos ayudó a reflexionar colectivamente en múltiples aspectos vinculados a la salvaguardia a través del registro fotográfico y audiovisual del PCI, destacando los siguientes puntos.

a) El registro fotográfico y audiovisual participativo del PCI, tiene su énfasis estratégico en los procesos de trabajo y no solo en los productos. Lo que se debe con-

<sup>4</sup> Mayor información de los resultados de esta convocatoria en la página web del CRESPIAL: <http://www.crespial.org/es/Eventos/Detalle/0448/anuncio-de-los-proyectos-latinoamericanos-ganadores->

<sup>5</sup> Al respecto de la convocatoria al taller, es importante mencionar que se recibieron 547 postulaciones de los 15 países integrantes del Centro. Este factor también motivó a realizar una selección muy diversa de participantes de cada país, para cubrir lo mejor posible la alta demanda para participar en el taller.



## CONVOCATORIA a PROYECTOS de FOTO y VIDEO para la SALVAGUARDIA del PCI 2015

Del 5 de ENERO al 30 de ABRIL de 2015



**Categorías:**

- FOTO
- VIDEO

**Premios:**

- 02 financiamientos de USD 4,000 en FOTO
- 02 financiamientos de USD 4,000 en VIDEO

**Países participantes:**

ARGENTINA - BOLIVIA - BRASIL - CHILE - COLOMBIA - COSTA RICA - CUBA - ECUADOR - EL SALVADOR  
GUATEMALA - HONDURAS - PARAGUAY - PERU - URUGUAY - VENEZUELA

Mayor información: [www.oceh.org](http://www.oceh.org)

siderar como resultados de estas experiencias no es solo la cantidad y calidad de los registros obtenidos, sino principalmente los procesos de aprendizaje surgidos, la identificación y conocimiento del PCI, el trabajo colaborativo y la transmisión intergeneracional.

b) Se debe buscar un equilibrio entre el trabajo individual y el colectivo. Desde lo individual es importante respetar el derecho de autor del creador o creadores de las imágenes y desde lo colectivo es respetar los derechos de las personas y colectivos fotografiados, lo cual va desde el consentimiento previo, libre e informado sobre el registro que se va a realizar, hasta el uso y la difusión de las imágenes obtenidas en los registros.

c) Englobar las estrategias de registro fotográfico y audiovisual del PCI a una visión más amplia de salvaguardia del PCI vinculada al desarrollo social integral de las comunidades portadoras. En este punto, las preguntas constantes que surgían en los talleres terminan siempre apuntando al por qué, para qué y para quién registrábamos, y cómo tener claros estos puntos para impulsar realmente procesos identitarios de gran fuerza, que también puedan apoyar a mejorar la calidad de vida de las localidades y grupos humanos involucrados.

d) Comprender que las metodologías participativas no son estructuras fijas y estáticas, sino por el contrario, son estrategias dinámicas que se construyen a partir de situaciones específicas. A partir de ello, consideramos importante aprender de las múltiples experiencias compartidas, pero sin caer en esquemas rígidos que no permitan promover la diversidad creativa y el trabajo participativo e intergeneracional en cada experiencia de registro del PCI.

### **FORTALEZAS EN EL TRABAJO PARTICIPATIVO EN EL REGISTRO FOTOGRÁFICO Y AUDIOVISUAL DEL PCI**

A partir de las experiencias y reflexiones expuestas, observamos que las principales fortalezas en esta línea de trabajo son las siguientes:

a) Impulsar espacios de diálogo, debate y aprendizaje colectivo. Estos espacios nos permiten confrontar nuestras ideas y experiencias y así ayudarnos a generar estrategias más efectivas y creativas en el campo del registro del PCI.

b) Promover procesos de reconocimiento, sensibilización, educación y difusión del PCI, canalizando el poder de las imágenes, su creación, análisis e intercambio, en procesos de salvaguardia más sólidos e integrales.

c) Facilitar la comunicación intergeneracional en las comunidades y grupos portadores del PCI, el cual nos permita intercambiar experiencias, construir nuevas formas de comunicación, menos formales y rígidas, y así reflexionar sobre la situación y el devenir de nuestras expresiones culturales, a partir de la creación visual participativa y compartida.

## **RETOS A FUTURO**

Tenemos muchos retos que son importantes de considerar de manera permanente, para así enfrentarlos adecuadamente en el desarrollo de nuestras propuestas. Aquí les presentamos los principales retos que hemos identificado hasta el presente año.

### ***Cuidarse de los "Simulacros de participación"***

Consideramos que existe un peligro creciente de caer en acciones de participación ineficientes en la práctica, las cuales pueden surgir por múltiples motivos, que van desde problemas de planificación, comunicación y presupuesto, hasta otro tipo de prácticas, donde prima el interés comercial, político o individual, el cual distorsiona y enturbia procesos de registro que deberían ser más democráticos y horizontales.

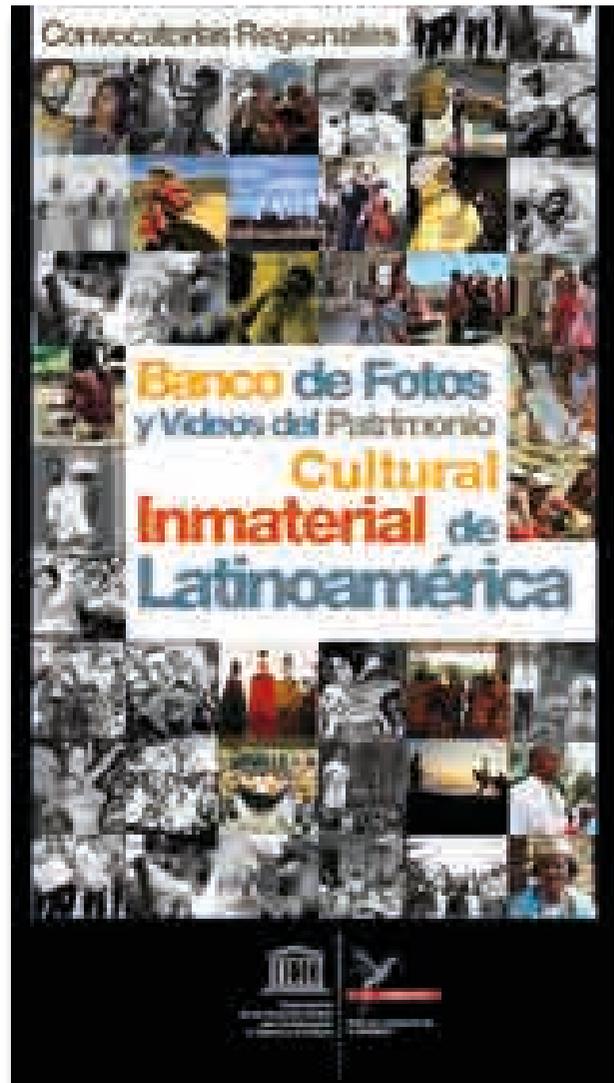
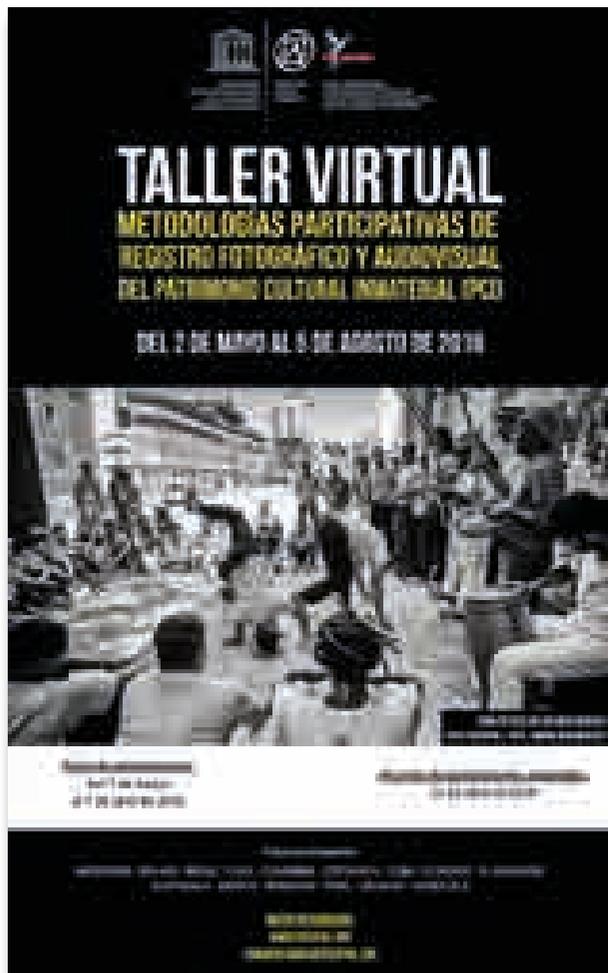
### ***Caminar del consentimiento al consenso***

Si bien el consentimiento previo, libre e informado es la piedra angular de cualquier proyecto de salvaguardia del PCI, es importante considerar que este punto no es un "cheque en blanco" que los portadores otorgan a los responsables de la gestión para permitir que ellos no vuelvan a consultar, coordinar y trabajar de manera colaborativa con la localidad. Al contrario, el consentimiento es la puerta de entrada para el inicio de un proceso de trabajo conjunto, el cual permita facilitar los procesos de diálogo y de toma de decisiones, a lo largo del desarrollo de todo el trabajo de registro y posterior uso y difusión de las imágenes obtenidas.

Es importante considerar los procesos de consenso en el trabajo de registro, ya que, sobre la marcha, surgen muchos elementos nuevos e inesperados, vinculados a la creación, uso y difusión de las imágenes, que se deben resolver en un diálogo y debate permanente con todos los involucrados. El consentimiento previo es el inicio del camino, pero luego será la capacidad de llegar a acuerdos colectivos la que marcará el buen desarrollo del trabajo de registro.

### ***Promover el trabajo intergeneracional, multidisciplinarios e intercultural***

Dialogar en diversidad es un aprendizaje continuo. Nuestra diversidad es amplia y es



CFV CRESPIAL - UNESCO 2011

parte de nuestra riqueza multicultural, somos diversos en las generaciones a las que pertenecemos, en nuestros campos de trabajo profesional, en nuestras identidades culturales y en nuestras experiencias de vida. Muchas veces, esta diversidad se expresa en debates y conflictos en el terreno del registro del PCI.

Trabajar en la diversidad no es fácil y se puede tender a fragmentar las acciones del proyecto, solo entre grupos homogéneos, para construir un espacio de pocos conflictos y fricciones. Sin embargo, esta aparente estabilidad nos cobra intereses a mediano y largo plazo, cuando observamos que las acciones de registro se centran en grupos cerrados y desvinculados entre sí, lo cual impide construir una visión y conocimiento más integral, complejo y colectivo de las expresiones de PCI que pretendemos salvaguardar.

### ***Claridad con los derechos de autor y de difusión***

Definir el tema de los derechos de autor y de los términos específicos de los derechos de difusión de las fotografías y videos producidos en un proceso de registro del PCI, es una acción que se debe considerar desde el inicio de cualquier proyecto.

Actualmente existen muchas formas de plantear el tema de los derechos de autor, que van desde los derechos individuales hasta los colectivos, considerando a su vez los aspectos relativos a las formas, tiempos y espacios para la difusión de las imágenes.

### ***Impacto de los canales de difusión y promoción***

Otro aspecto importante a considerar, es consensuar con anticipación, cuáles serán los canales de difusión del material registrado. Las posibilidades para promocionar y difundir las fotografías y videos obtenidos de un registro son muy amplias, van desde los festivales, seminarios, archivos de investigación, hasta los medios de comunicación, el internet y los espacios comunitarios de los mismos portadores de la expresión.

Lo importante en este punto, es dialogar y evaluar, los beneficios y posibles complicaciones e impactos, que implican el uso de cada canal de difusión. Por ejemplo, la difusión vía internet puede llegar a públicos y audiencias muy variadas, pero también se presta a usos del material sin la debida consulta ni autorización.

### ***Intercambios entre visualidades diferentes***

No existe un lenguaje visual universal, la forma en que componemos nuestras imágenes se construye desde diversas variables socio – culturales. Así como existen diferentes idiomas, existen diferentes visualidades, algunas son más masivas que otras, unas más dominantes que otras.

Comprender que existe una gran diversidad en los lenguajes visuales, nos permite entender cómo las fotos y los videos pueden ser contruidos y percibidos de diferentes formas, creando a veces conflictos en su lectura, pero también promoviendo nuevas formas de ver y representar el mundo.

Es por ello que es importante estar atentos a la diversidad de culturas visuales que se cruzan y se confrontan cuando realizamos un registro del PCI de carácter participativo. Si no consideramos este factor con el debido cuidado, es fácil caer en la imposición de lenguajes visuales ajenos a las lógicas e identidades visuales de una comunidad.

### ***Considerar los vínculos entre la realidad y la fantasía***

Promover un registro participativo y colectivo del PCI, implica no solo considerar lo que es, sino también lo que se sueña. El imaginario cultural, nuestras visiones y sueños para el futuro, las metas a largo plazo que van desde los anhelos, expectativas hasta el mundo simbólico y fantástico, son también parte de nuestra identidad y es importante expresarlos y si es posible recrearlo en imágenes.

Si bien la práctica clásica del registro en PCI tiene principalmente un carácter documental, es importante considerar, especialmente con las generaciones más jóvenes, la necesidad de desarrollar relatos de ficción dentro de los registros, los cuales reflejen no solo el presente de nuestras expresiones sino también nuestras visiones, sueños y posiblemente temores con respecto al futuro.

De la mano con este punto, es importante considerar las nuevas tecnologías para el registro, desarrollo y difusión de los registros del PCI. Desde los celulares hasta la realidad virtual y los videojuegos, tenemos aún muchos caminos, tecnologías y lenguajes que recorrer y explorar.

Finalmente, un reto fundamental que tenemos los gestores culturales involucrados en la salvaguardia y el registro del PCI, es compartir, debatir y sistematizar las experiencias que vamos desarrollando a lo largo de toda la región. Es en este diálogo, donde poco a poco iremos resolviendo problemas y descubriendo nuevos retos, es solo en el trabajo colaborativo y la construcción de conocimiento colectivo, donde podremos lograr un registro participativo que impacte de manera sólida y dinámica a una salvaguardia sostenible del PCI latinoamericano.





## CONCLUSIONES

# Declaratoria de Cancún

### Relatores:

Enrique Pérez López/CELALI Chiapas

Margarita Magaña/Centro INAH Querétaro

Hugo Callejas Martínez/Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC)-UNAM

José María Macías

Ileri Huacuz Dimas/Secretaría de Cultura de Michoacán



## CONSIDERACIONES GENERALES

**Considerando** que los cambios vertiginosos por los que atraviesan varias regiones y pueblos del Mundo provoca que haya cada vez más una mayor pérdida de valores y una creciente intolerancia, que afecta la vida cotidiana y que ha exacerbado la fragmentación social, la injusticia e inequidad, los conflictos sociales, la desestructuración del tejido social y la calidad de vida de la población, la educación y la cultura deben ser hoy por hoy el centro de las políticas públicas fundamentales para sembrar el diálogo y la paz;

**Considerando** los principios rectores de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de la UNESCO, particularmente en lo que concierne a la transmisión de conocimientos y prácticas entre generaciones para su salvaguardia, y la importancia que juega la identidad y la educación para el porvenir;

**Considerando** el marco internacional de la UNESCO que establece criterios y lineamientos en materia de educación, ciencia y cultura en aras de alcanzar una convivencia pacífica y sostenible;

**Considerando** que el fortalecimiento y salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de regiones, pueblos, comunidades, grupos y personas portadoras contribuyen al conocimiento y aprecio de las diferencias, generando bases sólidas para hacer posible la interacción, fomentar el diálogo y el respeto para proteger la diversidad cultural;

**Considerando** la especificidad y diversidad de los pueblos y países de América Latina y el Caribe que han creado un gran abanico, amplio y diverso, de manifestaciones y expresiones culturales;

**Tomando en cuenta** que la educación es un derecho humano fundamental —individual y colectivo—, y como tal es un elemento clave para el desarrollo sostenible, la paz y estabilidad en cada país y entre las naciones, y, por consiguiente, un medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI, afectados por una rápida mundialización<sup>1</sup>;

**Reflexionando** que el Patrimonio Cultural Inmaterial requiere para su transmisión de la educación en sus sistemas formales, no formales e informales, se convierte en una oportunidad para los Estados Parte, pero también implica un desafío y un esfuerzo para ellos mismos en la salvaguardia; y,

**Valorando** los compromisos que cada Estado Parte asume al adherirse a la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial y adoptando las Directrices Operativas como guías de su accionar para asegurar por todos los medios el reconocimiento, el respeto y la valoración del Patrimonio Cultural Inmaterial,

La Dirección de Patrimonio Mundial y el Centro INAH Quintana Roo del Instituto Nacional de Antropología e Historia, en coordinación con la Secretaría de Educación

<sup>1</sup> Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Texto aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000.

y Cultura del Estado de Quintana Roo, convocaron a la séptima edición del Coloquio Internacional sobre Patrimonio Cultural Inmaterial "Identidad y educación: formar para el porvenir, una visión desde América Latina y el Caribe", cuyos ejes temáticos correspondieron a la vinculación conceptual y práctica que existe entre el ámbito educativo y el Patrimonio Cultural Inmaterial (en adelante, PCI), pero cuya relación ha sido poco abordada. Así, y como ya en 2012 nos cuestionábamos sobre la importancia de la transmisión del patrimonio cultural a las nuevas generaciones durante el Tercer Coloquio Internacional sobre Patrimonio Cultural Inmaterial "La transmisión de la tradición para la salvaguardia y conservación del patrimonio cultural", el ejercicio de análisis que hemos llevado a cabo hoy, cuatro años después, corresponde a la evolución que se ha dado en la dinámica de la gestión del PCI en los diversos contextos del globo terráqueo, en la que se ha confirmado la trascendencia de la Educación para el PCI.

Es por ello que la pregunta principal a responder en este Séptimo Coloquio fue: ¿cómo estamos articulando y vinculando las diferentes formas educativas para la transmisión, salvaguardia y difusión del PCI?

Para que la educación se constituya en una herramienta fundamental para el fortalecimiento de las diversidades y el conocimiento sobre los patrimonios culturales, es imprescindible realizar acciones dirigidas al reconocimiento de las identidades comunitarias, encaminadas a la erradicación de prejuicios y desprecios hacia las diferentes formas de transmisión de conocimientos y saberes no académicos —experimentales, empíricos e informales—, los cuales conforman medularmente las dinámicas y cotidianidades de las culturas portadoras.

Nos proponemos como objetivo primordial lograr que los conocimientos y valores se compartan en los espacios de educación formal, como una estrategia de sensibilización y transmisión del PCI, mismo que sería idóneo que se materializara mediante la instrumentación de acciones educativas que den su justo lugar a los saberes transmitidos y adquiridos en los diferentes espacios formativos (formales, no formales e informales), en el marco de una política integral que desarrolle programas de educación y de fortalecimiento de capacidades, enfatizando en la importancia de las diversas modalidades educativas para la transmisión de la cultura, así como en las particularidades de las técnicas no formales para la transmisión de saberes.

Para que la educación formal, no formal e informal desarrollen un papel trascendental en la transmisión del PCI, es preciso reconocer el rol fundamental de cada uno de estos procesos educativos, ya que cada uno de ellos, juntos o por separado, cumplen una función propia en sus geografías y contextos socioculturales.

En este sentido, la educación formal puede utilizar la opción que ofrece la autonomía curricular, estrategia que ya existe en diversos países, para establecer las asignaturas o temas que propicien el conocimiento, sensibilización y transmisión de elementos y expresiones del patrimonio cultural (diálogo de saberes). Por su parte, la educación no formal se produce fuera del sistema educativo, pero de manera organizada por la comunidad o bien por instituciones, a través de talleres, cursos y otros medios estructurados más no institucionalizados, mientras que la educación informal centra su quehacer en las comunidades, grupos y personas portadoras, a partir de que su función se orienta principalmente a la transmisión de significados simbólicos y valores en un proceso constante de "aprender haciendo" y "educar para vivir", constituyéndose como la estrategia de transmisión generacional del PCI por excelencia.

Uno de los principales obstáculos y desafíos que tenemos para lograr los objetivos de la Convención de 2003 es enfrentar el desconocimiento e ignorancia sobre nuestro propio PCI: "no se puede valorar lo que no se conoce", expresa la sabiduría popular. Creemos entonces que es necesario reconocer que la educación y la cultura son indisolubles para la formación integral del ser humano. En este sentido, es preciso valorar, reconocer y fortalecer diversas experiencias para lograr que la educación sea un vehículo eficaz para la transmisión y valoración de nuestro PCI.

En resumen, la difusión y concientización desde la educación debe generar acciones necesarias para acercar a las sociedades a su PCI, ya que aún predomina la idea de que el PCI solo se encuentra en el pensamiento mítico-mágico de comunidades rurales, pueblos indígenas o afrodescendientes, alejados de los centros urbanos y grandes ciudades, lo cual no es del todo cierto, ya que el PCI se encuentra y manifiesta de igual manera en actos sociales masivos, como las amplias tradiciones y festividades católicas-cristianas características de las sociedades nacionales en todos los países latinoamericanos.

Por ello, es necesario mostrar la importancia de la vinculación Educación-PCI, para mantener las expresiones culturales en la conciencia colectiva de las sociedades, además de que permitiría —mediante la valoración del patrimonio—, la protección de los espacios físicos y naturales en donde se llevan a cabo las manifestaciones.

Así, se quiso abordar un modelo de educación para la paz, auspiciado por la UNESCO, para darnos una mayor claridad sobre la relación que existe entre el patrimonio y la educación, a través de la primera Mesa:

**Un modelo educativo para la paz y salvaguardia del patrimonio, la Red Iberoamericana de Escuelas Asociadas a la UNESCO.**

El modelo educativo implementado por la redPEA de la UNESCO para la paz y la salvaguardia del PCI y el trabajo vinculante de la propia Red, se presentan como un catalizador de la cooperación internacional en el ámbito educativo. Gracias a su enfoque holístico, estas escuelas funcionan como “laboratorios de ideas” y plataformas de innovación con la meta de ayudar a mejorar la educación en todo el mundo.

Es de gran importancia que las escuelas ubicadas en lugares y regiones donde existen elementos inscritos en alguna de las Listas de la *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial* de la UNESCO, adopten las orientaciones de la redPEA, por su experiencia y éxitos en la puesta en práctica de las recomendaciones de la Convención de 2003.

Este modelo puede representar una opción para universalizar contenidos educativos sobre PCI en el resto de las escuelas y niveles de los sistemas educativos nacionales y no solo que subsista en las escuelas asociadas, pues, tal y como lo marca la Convención en sus Artículos 14 y 27, es una obligación de los Estados Parte<sup>2</sup>, realizar acciones de salvaguardia en el ámbito educativo, mediante la promoción del conocimiento y respeto hacia el PCI, lo cual daría sentido y pertinencia a una futura integración con el objetivo de transmitir, difundir y concientizar a las sociedades en general sobre la importancia y valor de los Patrimonios, al hacer de ello parte de la política pública y de Estado para el conocimiento social y comunitario del PCI, pero también de las diferencias culturales, lo que conduciría a un mejor entendimiento.

Para ello, es necesario reconocer a los docentes como sujetos de acción —pedagogía activa— e incluir en los programas formativos de éstos, los temas sobre patrimonio cultural, con la posibilidad de integrarlos desde los cuatro temas eje de la RedPEA, cumpliendo la visión holística e integradora del proceso educativo. De igual manera, consideramos pertinente que estos programas formativos deben ser elaborados de forma consentida y consensuada con la participación de los portadores y comunidades pertenecientes a un elemento inscrito, bajo las premisas de inclusión y respeto.

El trabajo de difusión y concientización es responsabilidad de todos los actores del proceso educativo: profesores, padres de familia, alumnos, comunidad local, auto-

<sup>2</sup> Como ejemplo legislativo podemos referir el caso costarricense, en donde el Estado ha instaurado la obligatoriedad en la educación para dar a conocer en las escuelas nacionales, los elementos y manifestaciones inscritas como PCI, al haberlas reconocido y decretado como “expresiones de interés público”.

ridades e instituciones y debe generarse de acuerdo con los contextos particulares de cada nación y pueblo involucrado respetando sus formas y fondos propios, ya que eso es lo que les ha permitido la salvaguardia de sus PCI.

Bajo la premisa de que la salvaguardia del patrimonio debe ser una prioridad de carácter colectivo, es necesario superar el espacio áulico para el desarrollo de estrategias que involucren a las comunidades educativas. Para ello, las experiencias vertidas en esta mesa representan algunas alternativas viables y adecuadas para el cumplimiento de los objetivos planteados. Entre ellas, destacamos las siguientes:

- El Kit "Patrimonio Mundial en Manos Jóvenes" de la UNESCO.
- Las jornadas formativas para profesores.
- Talleres, concursos y visitas para la concientización y acercamiento al PCI.
- Becas para capacitación de jóvenes difusores del PCI.
- Desarrollo en todos los niveles educativos, de proyectos centrados en las preocupaciones mundiales: Educación en Derechos Humanos y Paz, Desarrollo Sostenible y Diversidad Cultural, ya que todos consideran el conocimiento, salvaguarda y transmisión del PCI.
- Folletería, cuadernillos, manuales, publicaciones en general y herramientas multimedia (cine, foto, video, internet, redes sociales).

Por otro lado, estamos conscientes de que la tarea de vinculación Educación-PCI no atañe de manera específica, y tampoco sería recomendable, solo a las instancias gubernamentales, por lo que la contribución de lo expuesto en la segunda mesa fue por demás importante:

***El trabajo de las instituciones gubernamentales y de la sociedad civil en el bosquejo e implementación de programas de educación formal y no formal en la transmisión del PCI.***

La transmisión de conocimientos y saberes ocurre en el campo de la práctica de la manifestación cultural, ya que el aprendizaje del valor simbólico, de la esencia y su significado es de manera oral y vivencial. Por eso, las instituciones y agentes que trabajamos para el PCI, en el acompañamiento de las comunidades, debemos saber la diferencia entre los saberes y prácticas que tienen un lenguaje tradicional o comunitario y un lenguaje institucional -nacional e internacional.

Las medidas de salvaguardia sin la participación de las comunidades tienden a un ordenamiento impositivo y con tinte asimilador, provocando una sistematización desarticulada y descontextualizada de los saberes y prácticas tradicionales. El lenguaje

institucional no dialoga con el tradicional, por eso es importante invertir los roles y que sean las comunidades portadoras las que realicen la identificación, definición y catalogación de su PCI, basadas en metodologías y prácticas contextualizadas y participativas.

Para allanar el problema de la traducción y comunicación entre diferentes culturas: la institucional, la tradicional y la comunitaria, es importante establecer el diálogo entre los diversos actores: los ancianos o abuelos —que son quienes llevan la tradición oral—, con los jóvenes —que son los continuadores de esta irrupción generacional—, así como de los portadores con los promotores y las instituciones. Lo anterior destinado a disminuir las brechas existentes entre la memoria y la oralidad con la escritura y la difusión formal, ambos mecanismos de transmisión pero respondiendo a sus lógicas culturales propias.

Para los pueblos originarios, la educación formal ha sido vista como una imposición de conceptos occidentales traducidos literalmente a las diferentes lenguas indígenas, pero al no comprender ni corresponder a las lógicas comunitarias, desarticula el concepto de vida tradicional: tiempo, espacio, comunicación; también desarticula el conocimiento que los abuelos poseen. Por eso se recomienda que las comunidades portadoras definan por sí mismas qué es lo propio, qué es lo impuesto, qué es lo que se ha apropiado de lo ajeno y qué se ha enajenado de lo propio: “partir del conocimiento local hacia todo lo demás”.

En este sentido, es necesario procurar que las políticas culturales no *naturalicen* la transmisión del PCI únicamente mediante talleres que se asemejan más a la adquisición de herramientas, técnicas y estéticas creativas que —no de manera intencional— pueden llegar a despojar significados y símbolos elementales del PCI, conduciendo a su folclorización y superficialidad en las futuras generaciones.

Por consiguiente, y como ya se mencionó, se deben construir modelos educativos que partan de las propias comunidades portadoras (“formar para el porvenir”, “la semilla vieja comparte con la nueva”, “cuando educamos a nuestros nietos estamos formando a los abuelos futuros”), integrando también los diferentes ámbitos de vida (individual, familiar, comunitaria) y construir un método de trabajo que permita la regeneración cultural en sus diferentes campos de conocimiento (morfológico, estructural y de cosmovisión).

Un claro ejemplo de esto, el cual ha sido incluido en el Registro de Mejores Prácticas de Salvaguardia del PCI de la UNESCO, es el Centro de las Artes Indígenas de México, una estrategia escolar de “resistencia y lucha” cultural, que busca la descentralización de la estructura cultural para llevarla a las comunidades y viceversa, pero manteniendo la raíz cultural y bajo esquemas y prácticas educativas con mayor pertinencia tradi-

cional, lo que le ha permitido generar espacios locales de diálogo y análisis para la salvaguardia, fortaleciendo los lazos comunitarios y elevando el carácter afectivo en la educación y formación para la transmisión del PCI.

En este sentido, las comunidades indígenas y colectividades afrodescendientes representan entonces un activo a considerar para retomar y aprender de ellas valores y prácticas que permitan al grueso de las sociedades primeramente conocer, para después valorar y preservar su patrimonio, tanto material como inmaterial. Desde las comunidades portadoras, la transmisión del PCI se conceptualiza como un acto educativo y formador de carácter integral, en donde se prepara para la vida misma, para ser y para hacer, lo que en *bats'i k'op* (tsotsil) se considera el *lekil kuxlejal*, un estado de conciencia y bienestar.

Este concepto *lekil kuxlejal*, similar o equivalente al desarrollado en Sudamérica y conocido como "buen vivir", considera que la transmisión de conocimientos y saberes es un proceso que abarca diversas experiencias presentes en las actividades desarrolladas en los espacios familiares y comunales, al igual que en los naturales.

Así, la experiencia de cartografías participativas con niños y jóvenes en Chiapas, ofreció una estrategia práctica pedagógica sobre el conocimiento del entorno socio-cultural y físico para la identificación del PCI y que ha dado buenos resultados, pues a través de ella es posible identificar diferentes manifestaciones (inmateriales), sitios (materiales) y lugares (naturales), mediante un proceso de sensibilización lúdica que además fomenta la convivencia y reafirma identidades locales.

Es importante recalcar que no existen metodologías únicas para el trabajo con comunidades portadoras del PCI, cada comunidad y caso desarrolla sus propios caminos y formas. Sin embargo, es importante señalar que el gran desafío para articular y vincular los tipos de educación (formal y no formal) para la salvaguardia, se encuentra en saber facilitar procesos de formación y desaprender ideas injustas resultado de observar otros procedimientos.

Además, la implementación de diagnósticos comunitarios participativos y FODAs (identificación de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) nos lleva a un mejor entendimiento de las realidades y contextos educativos, pues para salvaguardar de manera efectiva es necesario primeramente conocer e identificar los riesgos a los que se exponen los PCI, para posteriormente implementar las estrategias adecuadas y priorizar acciones.

Por otro lado, las instituciones de educación superior, a través de sus acciones de colaboración y vinculación con las comunidades, en el marco de su accionar público y función social, pueden y deben contribuir en la recuperación de la memoria histórica,

el rescate y fortalecimiento de las expresiones culturales inmateriales en los ámbitos rural y urbano, reconociendo a las comunidades como generadoras de conocimiento y portadoras de saberes. Lo anterior, gracias a la concepción y desarrollo de una metodología de cooperación mayormente transversal, con el objetivo de dejar atrás el extensionismo y la vinculación con un sentido de verticalidad.

En este sentido, los retos que aparecen para dichas instituciones, son los siguientes:

- Descentralizar la academia mediante el “reconocimiento de la intelectualidad del otro”,
- Desarrollo de seminarios horizontales y participativos de las comunidades involucradas,
- Fortalecimiento de la investigación y la cooperación.

No obstante, esto no será posible con una simple reforma curricular o mediante la implementación de procesos certificadores de los saberes populares. Implica un reto mayor que es la transformación de las universidades públicas para que retomen la función social para la que fueron creadas y de la cual se han distanciado.

Finalmente, existe una imperante necesidad de valorar el papel que han jugado las organizaciones civiles como coadyuvantes en los procesos de visibilización y salvaguardia del PCI; sin embargo, es necesario también trabajar en el diseño de metodologías, estrategias y herramientas con las que se puedan medir y evaluar los resultados de las acciones desarrolladas.

Por otro lado, uno de los objetivos del coloquio fue analizar cómo se pueden utilizar las nuevas tecnologías para la transmisión del PCI, es por ello que se estructuró la tercera mesa en torno a este tema y al papel de los museos.

### ***El papel de los museos y las nuevas tecnologías en la transmisión del PCI.***

Los museos representan un espacio atractivo para el aprendizaje, en donde su dinamismo llama y eleva el interés de los educandos. La educación en estos espacios, contribuye a construir una ciudadanía consciente a través de un aprendizaje mayormente significativo. Sin embargo, existe la percepción de que los museos son únicamente contenedores de los bienes culturales y patrimoniales, además de la dispersión de la información sobre su tipo y ubicación por parte de la población en general.

Las visitas a los museos y la articulación de otras acciones educativas (salidas didácticas y paseos en los barrios escolares y zonas culturales, acompañadas de la ela-

boración de fichas interpretativas), representan estrategias desde la educación formal para la transmisión y sensibilización sobre la importancia del PCI en los estudiantes de niveles básicos, ya que adquieren herramientas de análisis patrimonial. Por lo tanto, los museos pueden contribuir a que el patrimonio, los bienes culturales materiales e inmateriales, sean aprendidos y comprendidos significativamente por todos, lo que constituye un nuevo paradigma educativo: la clase se imparte fuera del aula. En este sentido, formar para el conocimiento e interpretación, es brindar herramientas para su significación, de ahí deriva la valoración, cuidado y salvaguardia.

Por otra parte, el desarrollo y popularidad que han tenido las nuevas tecnologías, nos muestran un camino donde el mundo digital pareciera ser un destino inexorable, que ha marcado sin duda alguna a las nuevas generaciones. No obstante, es pertinente señalar la preponderante desigualdad que existe en el acceso a estas tecnologías, por lo que es necesario reducir esta brecha. Es fundamental resaltar la amplia gama de posibilidades que nos brindan las nuevas tecnologías, sea en términos de registro audiovisual, educación patrimonial o de ordenamiento de datos. Sin embargo, el uso de estas herramientas nos confronta a situaciones todavía no resueltas sobre, por ejemplo, el uso de imágenes o de la propiedad intelectual de los contenidos generados por los grupos, cuando estas son publicadas en internet.

A partir de ello, resulta indispensable adentrarse en este conocimiento para hacer uso de nuevas herramientas con el objetivo de generar e innovar materiales de sensibilización, difusión y promoción del PCI, garantizando la participación de las comunidades portadoras de los conocimientos.

El registro participativo mediante el uso de las tecnologías digitales debe contar con el consentimiento de las comunidades interesadas y que sean ellas quienes definan qué es lo que consideran relevante rescatar con una imagen, con una grabación, y que represente un valor significativo para su cultura. Es una estrategia para el levantamiento testimonial realizado por o con los propios portadores.

En este sentido, el taller virtual sobre metodologías participativas para el registro fotográfico y audiovisual del PCI implementado por el CRESPIAL, como experiencia formativa es un espacio de diálogo y debate, un espacio dinámico de aprendizaje en donde se enfatizó en los procesos que se construyen de manera específica y contextual en el trabajo colectivo con las comunidades. Así, se presenta como una perspectiva fundamental que la salvaguardia del PCI debe estar enlazada con el desarrollo social de sus comunidades portadoras.

**RECOMENDACIONES:**

- Recuperar las experiencias exitosas utilizadas para la promoción, fomento y sensibilización sobre la importancia del PCI, como los talleres infantiles, registro fotográfico, de video, y las formas de organización comunitaria.
- Proponer a la UNESCO la creación de una guía para jóvenes para la salvaguardia del PCI.
- Posicionar el proyecto del PCI en los jóvenes a fin de contribuir a la transmisión intergeneracional.
- En aquellos países en donde se cuenta con población indígena, alentar que sus centros educativos formen parte de la redPEA de la UNESCO, para reforzar los programas sobre PCI, a través de esta experimentada institución en materia de educación patrimonial.
- Continuar impulsando el programa de fortalecimiento de capacidades nacionales para la salvaguardia del PCI.
- Conformar un cuerpo de especialistas que construya indicadores para evaluar los alcances de la implementación de la *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial* en los Estados Parte.
- Que la educación superior no deba limitarse a la inserción del patrimonio cultural inmaterial en los planes y programas de estudio, sino que deba formar parte de su espíritu la reformulación de sus relaciones con los pueblos, comunidades, grupos y personas interesadas en dicho patrimonio. Por ello, debe abrirse un debate para la formulación de protocolos de interlocución de las instituciones de educación superior y de investigación con las comunidades.

Finalmente y para que las recomendaciones antes mencionadas sean viables, es necesario se creen los mecanismos de monitoreo y seguimiento, tanto a nivel nacional como internacional, que permitan su adecuada implementación.





## SEMBLANZAS



**FRANCISCO ACOSTA BAEZ**

Maestro en Lengua y Literatura Española. Actor, director e investigador del teatro indígena y campesino. Fundador y ex Coordinador General de la Asociación Nacional de Teatro-Comunidad, TECOM, A.C. Fue Jefe de las Unidades Regionales de Culturas Populares en los estados de Puebla y Veracruz y Subdirector de Proyectos de Intervención Institucional, de la Dirección General de Culturas Populares e Indígenas del CONACULTA. Actualmente es Director del Centro de Artes Indígenas, inscrito en el Registro de las Mejores Prácticas para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de la UNESCO.

**MARIBEL BOLOM GÓMEZ**

De raíz huixteca tsotsil, originaria de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, es Licenciada en Psicología por la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH). En el año 2014, cursó el Taller de Confección de Fichas de Inventario con la participación de las comunidades, impartido en el Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígenas (CELALI); en 2015 participó en el Curso de Formación en Gestión del Patrimonio Cultural Inmaterial por CRESPIAL y el Centro de Lucio Costa. Se ha desempeñado desde hace 10 años en la promoción cultural, particularmente a nivel comunitario. Actualmente se encuentra laborando en el CELALI, donde tiene a cargo el proyecto Fomento al Patrimonio Cultural Inmaterial Indígena, realizando acciones de sensibilización y promoción, a través de talleres y confección de fichas de inventario del PCI en municipios mayas y zoques del estado de Chiapas.

**HUGO CALLEJAS MARTÍNEZ**

Político por la Universidad Nacional Autónoma de México. Se desempeña como asistente de investigación en el Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC) de la UNAM, participando en los proyectos: *Estado del Desarrollo Económico y Social de los Pueblos Indígenas de México / Estudios Estatales*, para el estado de Chiapas y la Región Totonaca (éste último desarrollado en coordinación con el Centro de las Artes Indígenas de Papantla, Veracruz) y, en el proyecto PAPIIT *Análisis de la relación UNAM - Pueblos indígenas*, con la próxima publicación del artículo "Políticas educativas y organismos internacionales en México: interculturalidad en educación superior".

**MARCO ANTONIO CHÁVEZ AGUAYO**

Profesor Investigador de la Universidad de Guadalajara. Director de *Córima*. *Revista de Investigación en Gestión Cultural* de la misma universidad. Especialista en Legislación y Políticas Culturales, Patrimonio Cultural y Mundos Virtuales. Doctor en Gestión de la Cultura y el Patrimonio, con la mención de "Doctor Internacional", por la Universidad de Barcelona. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, ICOMOS e ICOM y cuenta con la distinción de "Chartered Scientist" por "The Science Council" del Reino Unido.

Ha llevado a cabo estancias de investigación en la Universidad de Glasgow (Reino Unido), Universidad de Guadalajara, Universidad del Egeo (Grecia), Universidad Autónoma de Barcelona (España) y Universidad Deakin (Australia), financiadas por distintos organismos públicos internacionales.

Es consejero de la Secretaría de Cultura de Jalisco. Fue impulsor y redactor de la reforma constitucional de Jalisco para la incorporación del Derecho a la Cultura y los derechos culturales, así como de la ley estatal de Patrimonio Cultural.

**LUCAS DOS SANTOS ROQUE**

Brasileño, ha trabajado durante 20 años en la elaboración de estudios socioeconómicos desde la perspectiva de la cultura y medio ambiente. Fue coordinador y gestor de proyectos en empresas de consultoría ambiental. En la actualidad, es miembro de la red de facilitadores de la UNESCO sobre Patrimonio Inmaterial en los países africanos de habla portuguesa y América Latina y ha coordinado cursos a distancia en Patrimonio Inmaterial para el CRESPIAL, UNESCO e IPHAN.

**IRERI HUACUZ DIMAS**

Mujer purépecha originaria de la comunidad de Santa Fe de la Laguna, Michoacán; desde 1997 labora como promotora y gestora cultural. En 1998 comienza a laborar en el Instituto Michoacano de Cultura, hoy en día Secretaría de Cultura.

Del 2008 al 2012 fungió como Jefa del Departamento de Atención a la Diversidad Cultural, desde donde emprende proyectos de promoción, revaloración y respeto por las expresiones culturales de los cuatro pueblos indígenas de Michoacán y de la región cultural de Tierra Caliente.

En el periodo 2011-2014 formó parte del Consejo de Arte y Cultura de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, como miembro honorario. En 2013 es comisionada a la Unidad Regional Michoacán de Culturas Populares, para coordinar el Programa de Apoyo a las Culturas Municipales y Comunitarias PACMyC. Actualmente es Directora del Museo del Estado de Michoacán.

**JUAN LUIS ISAZA LONDOÑO**

Arquitecto de la Universidad Pontificia Bolivariana. Realizó estudios de Historia del Arte Hispano Americano y de Alta Dirección Pública en Gestión Cultural en la Universidad Complutense de Madrid, así como de Doctorado en la Universidad Politécnica de Madrid. Fue Subdirector General de Monumentos Nacionales de Colombia (Instituto Nacional de Vías, INVIAS); Director del Centro de Investigaciones de la Facultad de Arquitectura de la Universidad de los Andes (Bogotá); Director del Instituto Carlos Arbeláez Camacho para el patrimonio arquitectónico y urbano de la Pontificia Universidad Javeriana, ICAC, (Bogotá); Decano de la Facultad de Estudios del Patrimonio Cultural de la Universidad Externado de Colombia (Bogotá); Director de Patrimonio del Ministerio de Cultura (Bogotá).

Se ha desempeñado como Secretario Técnico del Consejo Nacional de Patrimonio Cultural de Colombia y Miembro del Consejo Asesor del Patrimonio de Bogotá, D.C. Ha representado oficialmente a Colombia en el Comité de Patrimonio Mundial y en las sesiones del Comité Intergubernamental para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, de la UNESCO.

**MÓNICA LACARRIEU**

Dra. en Antropología Social. Investigadora Principal CONICET-Prof. Titular en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Consultora y Formadora-Facilitadora en salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, de la UNESCO. Desde abril de 2016 es miembro de la Comisión Gestora y Vicerrectora de Investigación y Posgrado, UARTES (Universidad de las Artes, Guayaquil). Directora del Programa Antropología de la Cultura, Instituto de Ciencias Antropológicas, UBA. Directora del Posgrado en Gestión del Patrimonio Cultural Inmaterial, Universidad Nacional de Córdoba. Co-Directora de la Especialización Gestión del Patrimonio, FADU, UBA y Consejera Titular de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

**FRANCISCO JAVIER LÓPEZ MORALES**

Doctor en Estudios Urbanos y Planeación por la Universidad de Ciencias Sociales de Grenoble II, Francia. Durante 20 años (1985-2005) fue Profesor Catedrático del Instituto Politécnico Nacional de México.

Desde 1983 es miembro del ICOMOS, en el que ha desempeñado diferentes funciones. Fue miembro de su Comité Ejecutivo de 1996 a 2005. En 2005 fue electo Secretario General de su Asamblea General que se llevó a cabo en Xi'an y de 2008 a 2010 fungió como Vicepresidente Internacional para América.

Desde 2001 es Director de Patrimonio Mundial del Instituto Nacional de Antropología e Historia de México. Ha sido experto consultor del Comité de Patrimonio Mundial de la UNESCO y colaborador del Instituto Andaluz de Patrimonio Cultural (Sevilla) en el ámbito del patrimonio.

En la UNESCO ha participado como Relator en la 25ª Sesión del Comité de Patrimonio Mundial en Helsinki, Finlandia y en la 2ª Asamblea General de la *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial* en París, Francia. Participó en la redacción del texto de la *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial* (2003) de la UNESCO. Ha sido jefe de la Delegación Mexicana ante su Asamblea General, Comité Intergubernamental (2006-2013) y del Órgano Subsidiario que se encargó de la evaluación de los expedientes de nominación a la Lista Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial de la UNESCO en 2009 y 2010.

Es autor de libros como "Arquitectura vernácula en México", "La presencia árabe en América Latina", "La representatividad en la Lista de Patrimonio Mundial. El patrimonio cultural y natural de Iberoamérica, Canadá y los Estados Unidos" (2003), "Nuevas miradas sobre la autenticidad e integridad en el patrimonio mundial de las Américas" (2005), "Tesoros coloniales de México" (2008), "Las iglesias paleocristianas en Terrassa, Cataluña" (2010), "Zacatecas, voces y estampas de la tierra" (2010).

### **JOSÉ MARÍA MACÍAS**

Arquitecto por la Universidad ITESO en Guadalajara, actualmente estudia el máster en Patrimonio Mundial y Proyectos Culturales para el Desarrollo por el Centro de Capacitación Internacional de la ONU en Turín, Italia.

De 2013 a 2015 trabajó en el estado de Chiapas, como fundador y encargado de la Dirección Municipal de Patrimonio e Imagen Urbana de San Cristóbal de las Casas y de la Dirección de Patrimonio e Investigación Cultural del CONECULTA-Chiapas, desde donde gestionó la declaratoria de San Cristóbal de las Casas como Ciudad Creativa de la UNESCO, el encuentro de Ciudades Creativas por la Artesanía y el Arte Popular de América y varias exposiciones en el extranjero para la promoción de artistas plásticos contemporáneos chiapanecos.

### **MARGARITA MAGAÑA GÓMEZ**

Realizó estudios en Sociología en la UNAM. Ha colaborado con la Dirección del Centro INAH-Querétaro desde 1998 a la fecha, apoyando en la gestión, coordinación, seguimiento y evaluación de programas de trabajo de sus áreas sustantivas, y con las instituciones gubernamentales y /o de la sociedad civil involucrados.

Participó en los equipos interdisciplinarios e interinstitucionales conformados para la integración de los expedientes técnicos para la postulación de: Misiones Franciscanas de la Sierra Gorda como Patrimonio Cultural de la Humanidad, otorgada por la UNESCO en 2003 y de los Lugares de memoria y tradiciones vivas de los pueblos otomí chichimecas de Tolimán. La Peña de Bernal, guardián de un territorio sagrado, como Patrimonio Inmaterial de la Humanidad, otorgada por la UNESCO en 2009.

### **RUFINA MORENO CAÑIZARES**

Desde hace 42 años es profesora de enseñanza superior secundaria, colaboradora de diversas universidades españolas y especialista en el campo de la Educación en Educación Física y Ciencias Sociales.

Su trabajo está orientado al ámbito de la Cultura de Paz y no violencia, la resolución pacífica de conflictos, la promoción de la educación en valores y la investigación acción sobre la educación inclusiva.

Desde 2005 y hasta la actualidad es Coordinadora Nacional de la Red de Escuelas Asociadas de la UNESCO en España, que depende de la Comisión Española de Cooperación con la UNESCO. Con este organismo internacional ha colaborado de manera directa, destacando la estrecha relación de trabajo que mantiene con Federico Mayor Zaragoza ex director General de la UNESCO, quien es una de las personas que más ha influido en su labor con la UNESCO. Considera que a lo largo de estos años ha descubierto una manera distinta de entender la educación, la escuela como un todo global que prepara para la vida activa.

### **ENRIQUE PÉREZ LÓPEZ**

Realizó estudios de licenciatura en Psicología social, actualmente director del Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígenas del Consejo Estatal para las Culturas y las Artes de Chiapas.

Promotor de la escritura en lenguas indígenas., ha publicado diversos libros y traducido a la lengua tsotsil textos literarios y jurídicos.

Como miembro de la red de facilitadores de la UNESCO, ha impartido diversos talleres para la Confección de Inventarios del Patrimonio Cultural Inmaterial con la participación de las comunidades en Cuba (2012), El Salvador (2013), Guatemala (2014) y República Dominicana (2014), así como talleres para la implementación de la Convención en Managua, Nicaragua (2013) y Tegucigalpa, Honduras (2013).

### **EDALY QUIROZ MORENO**

Licenciada en Relaciones Internacionales y Maestrante en la misma disciplina por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Cuenta además con un Diplomado en Antropología Visual por la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Desde 2007 labora en la Dirección de Patrimonio Mundial del Instituto Nacional de Antropología e Historia, en donde ocupa el cargo de Subdirectora de Patrimonio Cultural Inmaterial. Entre sus principales actividades destacan el planteamiento conceptual de encuentros y coloquios de expertos nacionales e internacionales relativos al Patrimonio Cultural Inmaterial; la coordinación editorial de publicaciones sobre el Patrimonio Cultural Inmaterial; la asesoría y gestión en la elaboración de los expedientes de candidatura a la Lista Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial de la UNESCO, así como el seguimiento a los respectivos Planes de Salvaguardia de: "Las festividades indígenas dedicadas a los muertos", "Lugares de memoria y tradiciones vivas de los pueblos otomí chichimecas de Tolinán. La Peña de Bernal, guardián de un territorio sagrado", "Ceremonia Ritual de Voladores", "La Cocina Tradicional Mexicana", "Los Parachicos en la Fiesta Tradicional de enero de Chiapa de Corzo", "La Pirekua, canto tradicional p'urhépecha", "El Mariachi. Música de cuerdas, canto y trompeta" y "La Charrería, tradición ecuestre en México".

Ha sido representante del INAH en diversas reuniones del Comité Intergubernamental para la Salvaguardia del Patrimonio Inmaterial de la UNESCO, destacando su participación en la delegación de México como miembro del Órgano Subsidiario que evaluó los expedientes de candidatura a la Lista Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial recibidos por la UNESCO en 2009 y 2010.

### **SOL RUBÍN DE LA BORBOLLA ARGUEDAS**

Maestra de Historia y Geografía del Patrimonio Cultural en México en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); directora del Centro de Documentación e Investigación Daniel Rubín de la Borbolla, asociación civil reconocida en la UNESCO como consultora para temas de patrimonio cultural inmaterial, donde se generan proyectos de investigación y difusión del patrimonio cultural, las artes populares y la gastronomía mexicana. Fue Directora del Museo Nacional de Culturas Populares y de Patrimonio Cultural en el CONACULTA. Participó en los grupos de investigación y trabajo que llevaron a la Cocina Tradicional Mexicana y a Los Parachicos a recibir los reconocimientos de la UNESCO como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad. Forma parte de varias asociaciones civiles como el Conservatorio de la Cultura Gastronómica Mexicana, y el Consejo Internacional de Museos capítulo México (ICOM-México).

**MYRIAM TRICATE**

Es pedagoga y Coordinadora Nacional del Programa de Escuelas Asociadas a la UNESCO desde 2007.

Fundó y dirige el Colegio Magno, escuela que integra la red desde 2003. Ha organizado algunos de los más importantes eventos de formación de educadores brasileños. Ha desarrollado proyectos relacionados con la gestión y la calidad de la educación para instituciones gubernamentales y privadas, incluido entre ellos el proyecto de validación IDEA.

**GABRIELA VALENZUELA BEJARANO**

Peruana y comunicadora social de profesión. Ha realizado estudios de Maestría en Antropología y también otros estudios de posgrado en Comunicaciones y Patrimonio, en Gestión Cultural, en Educación, Imágenes y Medios de Comunicación, en Gobernabilidad y Gerencia Política, entre otros temas.

Tiene experiencia en Comunicaciones, Gestión Cultural y Fotografía y ha trabajado en la Asociación Pro Desarrollo Humano - APDH, en la Escuela Nacional Superior Autónoma de Bellas Artes del Perú – ENSABAP y ha dirigido la Asociación Cultural Proyecto Foto Perú.

A partir del 2010 orientó su trabajo profesional hacia temas vinculados con la Cultura y Desarrollo a nivel latinoamericano. Actualmente se desempeña como Coordinadora de Comunicaciones del Centro Regional para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de América Latina – CRESPIAL (Centro Categoría 2 de la UNESCO).

**DANIELA ZALLOCCO**

Licenciada en Ciencias Políticas por la Universidad de Buenos Aires y Maestrante en Políticas Educativas de la Universidad Torcuato Di Tella. Desde el año 2013 se desempeña como Coordinadora de la Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO en Argentina, Comisión Nacional Argentina de Cooperación con la UNESCO.

## NOTAS

## NOTAS

## NOTAS

## **PATRIMONIO INMATERIAL**

**IDENTIDAD Y EDUCACIÓN:  
FORMAR PARA EL PORVENIR, UNA VISIÓN DESDE  
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE**



Se terminó de imprimir y encuadernar en  
diciembre de 2016 en Servicios Especializados  
de Impresión Acuario, S.A. de C.V.  
La edición consta de 300 ejemplares



