



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
PUEBLA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**EL PATRIMONIO INMATERIAL, UNA ESTRATEGIA EDUCATIVA PARA
VIVIFICAR LA MEMORIA COLECTIVA**

El caso del Centro Escolar Presidente Gustavo Díaz Ordaz

Tesis presentada para obtener el título de
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Presenta

JONATHAN ALMANZA FERRER

Directora de Tesis
NORMA GARCÍA JORGE

Octubre 2014

“...sólo servimos para esto, para oír leer la historia de una humanidad que existió antes que nosotros, aprovechamos la suerte de tener unos ojos lúcidos, los últimos que quedan, si un día estos ojos se apagan, y no quiero ni pensarlo, entonces el hilo que nos une a esa humanidad se romperá, será como si estuviésemos apartándonos los unos de los otros en el espacio, para siempre, tan ciegos ellos como nosotros”.

(Saramago, 1995)

Para ti mamá.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
Planteamiento del Problema	9
Problema de Investigación	11
Objetivos	12
Justificación	12
Hipótesis	13
Estructura de Investigación	13
Alcances y Limitaciones	14

CAPITULO I

La Educación Patrimonial (Marco Normativo y Contextual)

1.1 Preocupación internacional por la conservación del patrimonio: Antecedentes históricos.....	16
1.2 Propuestas de la acción educativa en un contexto internacional.....	19
1.2.1 El Centro de Patrimonio Mundial	20
1.2.2 Programa Mundial de Educación Patrimonial	21
1.3 Acuerdos internacionales a favor del binomio educación-patrimonio.....	23
1.4 Propuestas de la acción educativa en un contexto regional: el caso de Asia, Medio Oriente, Europa y Latinoamérica.....	25
1.5 Investigaciones de Educación Patrimonial	34
1.6 Proyectos Educativos Nacionales respecto al patrimonio.....	36
1.7 La materia de Historia Regional	38
1.8 El caso del bachillerato del Centro Escolar Presidente Gustavo Díaz Ordaz.....	40

CAPITULO II

Revisando Conceptos (Marco Teórico)

2.1 Definiendo el concepto de Patrimonio cultural.....	42
2.1.1 Antecedentes del término.....	43
2.1.2 El patrimonio cultural material	45
2.1.3 El patrimonio cultural inmaterial	45
2.2 La Educación Patrimonial como disciplina y sus modelos	48
2.2.1 Modelo instrumental.....	50
2.2.2 Modelo mediacionista	52
2.2.3 Modelo historicista	53
2.2.4 Modelo simbólico-social	54
2.3 La Memoria Colectiva.....	56

2.3.1	Identidad Cultural.....	57
2.3.2	Conciencia Histórica	59
2.4	Las competencias genéricas en el marco de la RIEMS.....	61
2.5	Diseño de intervención didáctica para la vigorización de la Memoria Colectiva.....	63
2.5.1	El constructivismo	64
2.5.1.1.	La teoría de equilibración de Piaget.....	65
2.5.1.2.	La teoría de la socialización del conocimiento de Vygotsky	66
2.5.1.3.	El aprendizaje por descubrimiento. Bruner	67
2.5.1.4.	El aprendizaje significativo. Ausubel.....	68
 CAPITULO III		
Metodología		
3.1	Metodología	71
3.2	Sujetos.....	73
3.3	Instrumentos de investigación	74
3.4	Procedimiento	77
 CAPITULO IV		
Resultados de la investigación		
4.1	La prueba pre-test.....	82
4.2	La intervención didáctica.....	104
4.3	La prueba pos-test	109
4.4	Comparativos entre el pre-test y pos-test.....	128
CONCLUSIONES		143
RECOMENDACIONES		148
REFERENCIAS		153
ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS		159
ANEXOS		
I.	Programa de estudios de Historia Regional	161
II.	Lista de bienes patrimoniales mexicanos reconocidos por la UNESCO	188
III.	Cuestionario.....	190
IV.	La intervención didáctica.....	198
AGRADECIMIENTOS		248

INTRODUCCIÓN

La Educación Patrimonial como vía para la Memoria Colectiva

El hombre como ente social ha requerido a través de las relaciones que establece con su comunidad y con el medio, crear símbolos que le sirvan para encajar ideológicamente con su medio y ser un sello que le dé un sentido de pertenencia. En efecto, es la identidad colectiva “el conjunto de componentes con los cuáles los sujetos y los grupos sociales procesan y reordenan la información cuyo resultado sirve para dar sentido a sus vidas y proceder a la selección en función de la afinidad/inclusión o de la diferencia/exclusión, tendiendo a identificarse o rechazar aquello con lo que se sientan vinculados o les resulte ajeno” (Domínguez, 2005:28).

Estos símbolos de pertenencia son heredados a las generaciones futuras, puesto que permiten que a la vez que el individuo desarrolle un sentido de filiación al grupo, la misma comunidad consolide su propia identidad. En este proceso más bien histórico, algunos de dichos símbolos han sido concretizados de tal suerte que su existencia, si bien no es invulnerable, presenta un carácter de mayor continuidad: el Patrimonio Material; sin embargo existen elementos identitarios que a pesar de verse plasmados, poseen un rasgo de lo efímero, puesto que su valor mismo no consiste en sus resultados sino en el *saber* de la comunidad: la herencia inmaterial

Tanto los bienes de patrimonio cultural material como el inmaterial, constituyen los elementos claves de una comunidad que le permiten distinguir a sus miembros de todos los demás a la vez que se tornan en símbolos que ratifican la identidad grupal. Por tanto, partiendo del principio de que sólo lo que es valorado socialmente es meritorio de protección, la enseñanza de dichos distintivos es responsabilidad de los mayores para asegurar su continuidad en el futuro.

Históricamente, esta intención de salvaguarda del patrimonio puede verse ya de manera explícita desde inicios del s.XVIII, con las colecciones de arte de monarcas, nobles y burgueses a manera de acopio, y se deja ver “una actitud que sólo cambiará durante el siglo XIX con el nuevo papel que asume el patrimonio en la era industrial, nacionalista y de marcado carácter europeo occidental” (Fernández, 2005:8).

Desde esta perspectiva occidental respecto al rescate y recuperación de los elementos identitarios nacionalistas, ya para el s.XX, la conservación de la herencia cultural se torna

en un tema de preocupación a nivel internacional desde una perspectiva de importancia arquitectónica. Así por ejemplo, convencida de que la conservación del patrimonio artístico y arqueológico de la humanidad interesa a todos los Estados que tutelan la civilización, la Conferencia de Atenas (CIRPAC, 1931) propuso que los Estados se prestaran recíprocamente una colaboración cada vez más amplia y concreta para favorecer la conservación de los monumentos de arte y de historia.

Con la llegada a finales del siglo XX del fenómeno socio-económico caracterizado por la aceleración de procesos de circulación a nivel mundial de mercancías, personas e ideas: la globalización, se confluye en una modificación de las dinámicas sociales tendientes a la homogenización, y en este sentido, “uno de los aspectos más interesantes de dicho fenómeno –apuntados por el antropólogo indio Arjun Appadurai- es la *aceleración de los flujos culturales*” (Bayardo, 1998:15). La desfronterización económica pero también cultural que se ha venido experimentando desde las dos últimas décadas ha propiciado que los fenómenos de transculturación y aculturación se agilicen entre las sociedades, surgiendo así el debate respecto a la pertinencia de construir identidades locales en lo que McLuhan (1971) denominó *aldea global*.

La transculturación, menciona el maestro José de Jesús Torres (2000), es un proceso recíproco de cambio que ocurre por el contacto e interacción de grupos que tienen diferentes formas de ver el mundo, caracterizado por un grupo *A* que realiza pacíficamente u hostilmente un acercamiento con el grupo *B*, y que influye directa o indirectamente sobre esta nueva comunidad, mientras que igualmente se ve influenciado. Es así como las sociedades en este siglo XXI ven permear su *modus vivendi* y a la vez permiten que las maneras de otros grupos se integren a las propias, mediante el contacto favorecido principalmente por las tecnologías de la información.

Aunque se ha argumentado que este proceso tiende a difundir y favorecer el respeto a la dignidad humana, también hay que reconocer la capacidad de este acontecimiento para estandarizar los modos de vida y la pérdida de identidad nacional. La dinámica social en los últimos 50 años, tal como señala la Dra. García Valecillo (2007) “tiende a generar una percepción de mayor alejamiento entre las nuevas generaciones y los elementos patrimoniales que los rodean” (p.674), de tal suerte que se tiende a privilegiar los valores individuales, la obsolencia y la novedad, más que los valores del pasado, la cultura y la identidad de un colectivo.

En este contexto de homogenización cultural ha surgido en contraparte un movimiento en búsqueda de un rescate de la Memoria Colectiva, la cual “ha de ser entendida no de manera literal, ya que no existe materialmente esa Memoria Colectiva en parte alguna, sino como una entidad simbólica representativa de una comunidad” (Colmeiro, 2005:15); es decir, que como resistencia ante la estandarización cultural ha surgido una tendencia social en búsqueda del rescate del propio patrimonio cultural y de todas sus manifestaciones como medio de diferenciación y de desarrollo donde “el patrimonio se vuelve un recurso virtualmente potente en un intento de conciliar lo singular con lo plural” (Estepa, 1998:327). En este panorama, “el papel de la escuela se torna en una vía para contribuir a la legitimación de la identidad del alumno no sólo como individuo sino como parte de una comunidad, convirtiéndose en un espacio estratégico para formar ciudadanos más conocedores de su realidad sociocultural” (Castro, 1997:15), donde a pesar de formar parte de la aldea global, siguen conservando una esencia identificadora.

Pese a que la familia es la unidad social que tradicionalmente es la responsable de transmitir la herencia cultural a los miembros más jóvenes, el rol de la escuela como organismo social se torna en un colaborador que más que dar una continuidad a la transmisión, favorece la revalorización de los símbolos identitarios no como objeto de culto, sino como elementos propios que integran el entorno cotidiano en el que el alumno se desenvuelve. “Algunos estudiantes tienen el privilegio de vivir con sus familias experiencias que los ponen en contacto con las huellas dejadas por el pasado, de tal modo que pueden construirse un capital histórico, pero partiendo del hecho de que la mayoría de los niños no tiene esta suerte, es en el colegio donde deben vivir experiencias similares” (Loison, 2008:87).

La Educación Patrimonial entendida como “la acción educativa para mantener y conservar, por su valor auto-asignado, los bienes colectivos que posee la generación actual” (Colom,1998:129), se presenta entonces como una herramienta que contribuye a la formación, el rescate y la restimación de la identidad del individuo, que le permite no sólo identificarse como un responsable de salvaguarda, sino contextualizarse como un sujeto histórico dueño de una herencia cultural. Sin embargo, una Educación Patrimonial que a pesar de estar dirigida a la concientización de la salvaguarda cultural y natural, no ocupe estrategias vivenciales que contribuyan a una percepción de apropiación, degenerará en la apatía hacia los elementos culturales, puesto que éstos serán considerados por el alumno como símbolos ajenos a su realidad; por ello “se plantea la necesidad de utilizar el patrimonio local como referente vivo más cercano al alumnado, que despierte la síntesis de valores que se identifica en un bien histórico” (Gabardón de la Banda, 2005:88), y para el

caso de este trabajo, es el Patrimonio Inmaterial la herramienta de la cual se plantea servir para conciliar en los jóvenes el lazo entre herencia e identidad.

Planteamiento del problema

Para la presente investigación el concepto de Memoria Colectiva al que se hace referencia es el propuesto por Maurice Halbwachs (1950), quien considera a la misma como “el momento en que al considerar su pasado, el grupo siente claramente que ha seguido siendo el mismo y toma conciencia de su identidad a través del tiempo” (p.50), en otras palabras, es gracias a la Memoria Colectiva que los sujetos ratifican sus lazos temporales al articular el pasado con el presente logrando el desarrollo de una Conciencia Histórica, y paralelamente confirman los vínculos espaciales que unen al individuo con el grupo social, los cuales fortalecen la Identidad Cultural.

Al respecto, el problema de la vigencia de dicha Memoria Colectiva radica en que existen análisis como los aportados por el Dr. Fernando Vizcaíno (2005) donde a partir de los datos estadísticos de 2000 en el World Value Survey, muestra en sus conclusiones cómo en México las identidades locales presentan una tendencia al decrecimiento, mientras que la auto-adscripción al mundo como un todo se muestra en ascenso, dejando en claro entonces cómo la sociedad mexicana envuelta en este contexto globalizador es fuertemente impactada por los modelos culturales cosmopólitos promovidos internacionalmente en comparación a los valores locales.

Debido a esta situación de menoscabo en la Memoria Colectiva por parte de los grupos más jóvenes de la sociedad mexicana la Subsecretaría de Educación Media Superior del Estado de Puebla incluyó dentro del currículo la materia de Historia Regional, asignatura que con un énfasis en la revalorización cultural local permitiría al alumno ubicarse como un sujeto histórico, pues auto-asumiéndose como un protagonista tendería a reconocer lo propio e identificarse como parte de ello, así como a reflexionar sobre las medidas de rescate y conservación de los elementos socioculturales más significativos de su entorno local y regional.

Sin embargo, una crítica de la que parte el presente trabajo es el enfoque parcializado del programa en cuanto a la Educación Patrimonial se refiere, pues se busca desarrollar un sentido de identificación simbólica a partir del acercamiento del alumno al legado histórico que ha dejado una huella material, presuponiendo que las actitudes de apropiación y respeto se logran simplemente conociendo el bien patrimonial. La persistencia en las

actitudes de desapego al legado cultural presentes en los estudiantes deja entrever cómo esta estrategia de sensibilización que se basa en lo meramente tangible provoca un impacto limitado, pues el caso de la ciudad de Puebla el patrimonio cultural material, geográficamente hablando, se encuentra centralizado, y cuando el alumnado vive mayormente en la periferia, como en el caso de los estudiantes del primer año sobre los cuales se centra el presente estudio, este legado cultural se torna en un elemento ajeno a su cotidianeidad abriendo un puente así entre lo que históricamente les pertenece y lo que regularmente identifican como entorno.

Desafortunadamente los objetivos que se plantean en el programa de Historia Regional se cumplen sólo parcialmente, puesto que los alumnos no desarrollan una sensibilización a las expresiones culturales, es notorio su carente sentido de auto-percepción como sujetos históricos, tienden a identificarse mayormente con los modelos globales promovidos por la publicidad y con los ideales primermundistas más que en los elementos culturales de la propia localidad, lo cual genera una falta de identidad comunitaria, además del poco interés que muestran por el acercamiento a su legado histórico-cultural que repercute en el menoscabo de una conciencia de resguardo y preservación.

Las unidades que deben impartirse dentro de esta materia están alejadas de la cotidianeidad del alumno, y por lo tanto, no contribuye a que éstos adviertan la trascendencia de los contenidos en su realidad; el alumno concibe a la asignatura como una materia que más allá de ayudarlo a esclarecer y reconocer sus elementos identitarios locales, se presenta simplemente como cualquier otra disciplina a cursar dentro del currículo escolar; el enfoque que recae en lo meramente histórico y deja de lado los aspectos culturales al impartir la asignatura provoca una percepción carente de vinculación y de utilidad.

Todos estos factores mencionados con anterioridad repercuten en el desconocimiento, la desvalorización e incluso la indisposición en el estudiante para dar continuidad al legado histórico y participar en las expresiones culturales de la comunidad a la que pertenece, pues el aprendizaje no es significativo para formar el papel histórico-social que corresponde al alumno representar e interactuar en el contexto de su realidad en la vertiente local y regional, mostrando a la vez una carencia de actitudes dinámicas propositivas.

En el caso de los alumnos del primer año del Bachillerato del Centro Escolar Presidente Gustavo Díaz Ordaz, la competencia genérica planteada como particular para el caso de Historia Regional que empata con la vigorización de una Memoria Colectiva, la cual no se

logra desarrollar completamente, es la “sensibilización a las manifestaciones culturales, que como hecho histórico compartido permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio a la vez que desarrolla un sentido de identidad en la vida de su comunidad y región” (DOF, 2008:2). Las consecuencias de esta carencia de un sentido de identidad local son evidentes en actitudes como la negación del yo indígena, la individualidad, la preferencia a lo nuevo (que rápidamente se torna obsoleto) en contraposición a lo tradicional, y la predilección de productos globalizados, lo cual no se refiere simplemente al consumo de la comida americanizada en un país que es reconocido internacionalmente por su variedad gastronómica, o a las modas impuestas a través de los medios masivos, sino también a las formas de recreación y a las expresiones artísticas.

Una enseñanza patrimonial que sólo ocupa estrategias de lo material conlleva a que los alumnos desarrollen una concepción del propio legado cultural como objetos de culto que en todo caso deben ser preservados por su valor histórico más que por constituir en ellos mismos el valor identitario del alumno. Es decir, propiciar el sentido de apropiación simbólica a partir meramente de los bienes materiales que se encuentran alejados de la cotidianeidad del sujeto puede provocar la mistificación de lo propio más allá de favorecer la auto-adscripción a la comunidad.

Preguntas de Investigación

Por todo lo anterior, surgen las siguientes preguntas:

- ¿La Educación Patrimonial que se sirve de los bienes inmateriales fomentará con mayor solidez en el estudiante la Memoria Colectiva?
- ¿La Educación Patrimonial que se sirve de los bienes inmateriales permitirá que el alumno desarrolle una Conciencia Histórica que le permita reconocerse como parte de la historia?
- ¿La Educación Patrimonial que se sirve de los bienes inmateriales facilitará que el alumno valore las diferentes manifestaciones culturales de su comunidad y región, desarrollando así un sentido de Identidad Cultural?

Objetivo General

- Desarrollar una estrategia de intervención didáctica para favorecer en el alumno que cursa la asignatura de Historia Regional la vigorización de la Memoria Colectiva local, sirviéndose de la enseñanza del Patrimonio Inmaterial.

Objetivos Específicos

- Diseñar y aplicar una propuesta didáctica mediante la enseñanza del Patrimonio Inmaterial para que el alumno desarrolle una Conciencia Histórica.
- Identificar si a partir de la estrategia de la enseñanza del Patrimonio Inmaterial el alumno valora las diferentes manifestaciones culturales de su comunidad y región para así fortalecer su Identidad Cultural.

Justificación

El diseño de una estrategia fragmentada en lo referente a la enseñanza del patrimonio, que busca acercar y sensibilizar al alumno respecto a su legado histórico mediante lo material implica valorizar bienes que incluso geográficamente se encuentran separados de la realidad del sujeto. Es clara la ausencia de una estrategia que implemente también la enseñanza del patrimonio cultural inmaterial, entendido éste como el conjunto de “tradiciones y expresiones orales, incluido el idioma como vehículo del patrimonio cultural, artes del espectáculo, usos sociales, rituales y actos festivos, conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo, y técnicas artesanales tradicionales” (UNESCO, 1982:3), para permitir una aproximación del individuo al legado cultural mediante el reconocimiento de las huellas que la historia ha dejado en su cotidianidad, bienes legítimamente heredados cuyo reconocimiento como propio les permiten ser admitidos dignos de preservación.

El riesgo radica en que si no se logra desarrollar en las nuevas generaciones un sentido de apropiación simbólica de la herencia cultural que poseen, ésta se perderá gradualmente, lo que implica un olvido de la identidad local y con ello de toda su carga cultural: la forma en que la comunidad ve al mundo, las distintas maneras en que ésta se ha relacionado históricamente con la naturaleza, los *saber hacer* en lo referente a la gastronomía, el arte y las artesanías, y sus rituales. El hecho de que los alumnos se sientan mayormente

identificados a la globalidad que a la localidad provocaría a largo plazo una visión cultural estandarizada, lo cual se traduce en un solo modelo de desarrollo.

Si el sujeto no desarrolla un verdadero sentido de pertenencia, la auto-percepción como protagonista histórico será construida sólo parcialmente y, por consiguiente, se tenderá a identificarse con los patrones de la globalidad (los cuales en cambio sí están presentes en el entorno del alumno) no desarrollando entonces las actitudes de sensibilización, valoración y conservación a lo propio.

Hipótesis

- La implementación de un modelo novedoso de Educación Patrimonial que incluye los bienes inmateriales para complementar las estrategias de la asignatura de Historia Regional logrará en el alumno la vigorización de la Memoria Colectiva.

Estructura de la investigación

En los siguientes capítulos se abordará primeramente, junto con el marco normativo que sirva de antecedente para los acuerdos pactados a nivel global en cuanto a la preocupación por el rescate y la conservación de la herencia cultural, el marco contextual que permita exponer a manera de referencia algunos aciertos de las propuestas de la acción educativa en un ámbito internacional y regional en cuanto a las estrategias de Educación Patrimonial se refiere que permita situar el presente trabajo dentro de un conjunto más amplio de aportaciones científicas y se justifique la pertinencia del mismo.

Posteriormente, en el capítulo del marco teórico se busca definir claramente los elementos que constituyen la terminología del presente trabajo de investigación: patrimonio cultural, binomio patrimonio-identidad, Educación Patrimonial, competencias genéricas, para así poder dejar en claro las pretensiones que se tienen respecto a la intervención didáctica con enfoque constructivista

La presente investigación pretende a partir de un método cuantitativo describir el impacto que se tiene en los alumnos del primer año del Bachillerato del Centro Escolar Presidente Gustavo Díaz Ordaz de la ciudad de Puebla, durante el curso de Historia Regional, para favorecer el desarrollo de la Memoria Colectiva, la cual será medida en base a sus dos variables: Conciencia Histórica e Identidad Cultural.

Desde un enfoque descriptivo y a través de un diseño cuasi-experimental, se explorará el impacto de una propuesta didáctica que se sirva del Patrimonio Inmaterial, mediante la aplicación de una pre-prueba y una post-prueba en un grupo experimental y otro de control en los sujetos de investigación.

Alcances y límites

La elección de un enfoque cuantitativo obedeció a las ventajas que ofrece este tipo de investigación, así como a las limitaciones del presente trabajo. Por un lado, ya que la investigación se planteó bajo un estudio delimitado y concreto, es decir, se pretendió analizar el impacto de una intervención didáctica durante el segundo semestre la materia de Historia Regional, la elección de una investigación cuantitativa permitió la posibilidad de generalizar resultados e identificar fenómenos a partir de la frecuencia de datos, brindando así la posibilidad de réplica y la comparación con estudios similares. No obstante, es importante mencionar que si bien es cierto que un enfoque mixto donde se empleara al mismo tiempo un método cualitativo hubiese permitido ampliar la exploración espontánea de ciertos elementos presentes durante el ejercicio, es necesario considerar sin embargo, que a causa de la periodicidad anual de la asignatura, la posibilidad de recolectar más datos queda sometida al factor tiempo, presentándose éste como una de las limitantes de este trabajo.

Los resultados cuantitativos de la investigación son producto de la aplicación del instrumento durante el ciclo escolar 2013-2014, lo cual no se traduce en una mera interpretación de un contexto temporal y espacial específico, sino que debido a que es un estudio que se desarrolla dentro de la estructura de un sistema de carácter nacional, se pretende plantear una experiencia que sirva como modelo para estudios posteriores análogos, que sea susceptible de crítica, y que abra la posibilidad de diseñar trabajos más amplios que empleen un enfoque mixto en la investigación.

CAPITULO I

LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL (MARCO NORMATIVO Y CONTEXTUAL)

A medida que el proceso de globalización ha ido ganando terreno en las últimas décadas, paralelamente ha crecido el deseo de revalorar, proteger y transmitir lo que se considera como una herencia cultural que diferencia y forma parte de la construcción de una identidad, tanto en lo social como en lo individual. Hablar de este legado histórico de saberes que posee un pueblo se refiere precisamente al “conjunto de elementos culturales tangibles y no, que una sociedad determinada considera propios y de los cuáles se sirve para enfrentar sus problemas, formular e intentar realizar sus aspiraciones y sus proyectos; pero también imaginar, gozar y expresarse” (Bonfil, 2003:47).

Las aspiraciones de conservación de lo propio y la reivindicación por el derecho de un pueblo a la memoria han surgido como reacción ante la amplia gama de amenazas a las expresiones culturales entre las que figura la expansión de un solo modelo cultural favorecido mundialmente por los medios de comunicación. No obstante, este anhelo de custodia es el resultado de un proceso histórico que parte de ambiciones sociales mucho más antiguas que en un inicio se referían exclusivamente a la conservación de lo material.

En el presente capítulo se pretende hacer en un primer momento una revisión de los antecedentes históricos en lo referente al proceso de valorización de los bienes patrimoniales, los cuales en un inicio comprendieron meramente lo tangible y posteriormente incluyeron las manifestaciones inmateriales, al ser considerados éstos desde una perspectiva mundial como la memoria de una sociedad y su fuente de riqueza cultural. En un segundo momento, una vez abordados los acuerdos, decisiones y proyectos que, tanto en el ámbito internacional como en el nacional y el local, se han emprendido con el objetivo de encomendar a la educación la responsabilidad de desarrollar en el individuo la concientización, apropiación y disfrute de la herencia cultural que le otorga singularidad y es a la vez vínculo de convivencia, se realiza una revisión del estado de la cuestión en lo que a Educación Patrimonial se refiere; y finalmente se describe el contexto en el cual se desarrolló el presente trabajo de investigación.

1.1 Preocupación internacional por la conservación del patrimonio. La UNESCO: Antecedentes históricos.

La intención de salvaguarda de los bienes culturales, ya estaba presente en los coleccionistas de monumentos y obras de arte de la cultura occidental desde el siglo XV, sin embargo, es en la Conferencia de Atenas (CIRPAC, 1931) donde se pueden vislumbrar los primeros testimonios de la iniciativa del Estado para resguardar el patrimonio cultural tangible al plantear una ayuda recíproca para la protección de los monumentos de arte y de historia.

Dichas iniciativas tomaron mayor fuerza tras los enfrentamientos bélicos protagonizados en la Europa del siglo XX, tras lo cual, para contribuir a la solidaridad intelectual y moral de la humanidad, y combatir la ignorancia y los prejuicios, se instauró como un organismo de las Naciones Unidas a la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), para así impulsar la difusión de la cultura y fomentar la fecunda diversidad de las culturas del mundo, suponiendo tanto la interacción entre ellas como la preservación de su independencia e integridad.

La Convención para la Protección de los Bienes Culturales en caso de Conflicto Armado firmado en la Haya (UNESCO, 1954) es el más temprano de los textos internacionales modernos y fue desarrollado en gran parte como respuesta a la destrucción y pérdida de monumentos y obras de arte durante la Segunda Guerra Mundial. Este documento se originó a partir de la idea de que la acción de prevenir el deterioro y destrucción de los bienes era una responsabilidad del nuevo orden internacional que emergía, siendo un elemento de reconciliación y de prevención de conflictos futuros. Las leyes internacionales relativas a la protección del patrimonio cultural surgen entonces con un objetivo específico: la protección de la propiedad cultural en tiempos de guerra.

Cada una de las Altas Partes Contratantes se compromete a impedir la exportación de bienes culturales de un territorio ocupado por Ella durante un conflicto armado... a colocar bajo secuestro los bienes culturales importados en su territorio, que procedan directa o indirectamente de cualquier territorio ocupado... a devolver, al término de las hostilidades, a las autoridades competentes del territorio anteriormente ocupado, los bienes culturales que se encuentren en el suyo...de impedir la exportación de bienes culturales del territorio... (UNESCO, 1954: primera sección)

El término de Patrimonio Cultural es empleado formalmente en la Recomendación sobre la Protección, en el Ámbito Nacional, del Patrimonio Cultural y Natural (UNESCO, 1972); es a partir de este instrumento normativo donde se prevé el impacto de la educación para la salvaguarda de la herencia cultural a la vez que se explica la correlación presente entre el binomio patrimonio-educación, justificándose en el principio de que la escuela actúa como legitimadora de la importancia y del valor de la cultura al compensar, por lo menos parcialmente, la desventaja inicial de quienes no reciben en su medio familiar la incitación a la práctica cultural. Al respecto es importante recuperar lo establecido en la sección sexta de dicha Recomendación en los artículos 60, 61, 62 y 63, que a la letra expresan:

VI. ACCIÓN EDUCATIVA Y CULTURAL

60. Se darán cursos ordinarios, y conferencias, y se organizarán cursillos y seminarios, etc. sobre historia del arte, arquitectura, el medio y el urbanismo, en las universidades, y en los establecimientos de enseñanza de todos los grados, incluso en los que se dedican a la educación permanente.

61. Los Estados Miembros emprenderán una acción educativa para despertar el interés del público y aumentar su respeto por el patrimonio cultural y natural. Se informará constantemente al público sobre las realidades de la protección del patrimonio cultural y natural y de inculcarle el aprecio y el respeto de los valores que lleva consigo. Para ello convendrá recurrir, según las necesidades a todos los medios de información.

62. Sin dejar de tener en consideración el gran valor económico y social del patrimonio cultural y natural, se tomarán medidas para promover y realzar el valor cultural y educativo de este patrimonio, que constituye la motivación fundamental de su protección, de su conservación y de su revalorización.

63. Toda intervención a favor de los bienes del patrimonio cultural y natural habrá de tener en cuenta el valor cultural y educativo inherente a su condición de testigos de un medio, de una arquitectura y de un urbanismo digno del hombre y a su escala” (UNESCO, 1972).

Como se evidencia en este acuerdo, la preocupación de los Estados Miembros se centra específicamente en la protección del patrimonio cultural considerado éste como el legado histórico tangible perteneciente a la sociedad; previéndose así que “la iniciación temprana y consciente al conocimiento y disfrute del patrimonio sea una tarea imprescindible para dotar un capital cultural” (González, 2009:24).

Es hasta la Recomendación sobre la Salvaguardia de la Cultura Tradicional y Popular de la UNESCO que la mirada se centra en una herencia que no constituye meramente los bienes materiales, sino que considera también los modos de vida de una comunidad, los cuáles ya se veían amenazados ante el avance de la tecnología de las comunicaciones favorecida por la cultura industrializada, y refiere nuevamente como medida para garantizar la salvaguarda del legado cultural, que los Estados:

elaborasen e introdujesen en los programas de estudio, tanto escolares como extraescolares, la enseñanza y el estudio de la cultura tradicional y popular de una manera apropiada, destacando de manera especial el respeto de ésta en el sentido más amplio posible, y teniendo en cuenta no sólo las culturas rurales o de las aldeas, sino también las creadas en las zonas urbanas por los diversos grupos sociales, profesionales, institucionales, etc., para fomentar así un mejor entendimiento de la diversidad cultural y de las diferentes visiones del mundo.

(UNESCO, 1989: inciso a)

La definición más amplia del patrimonio cultural que incluía no sólo los monumentos, obras artísticas y arquitectónicas, sino los saberes, las expresiones artísticas, los conocimientos y tradiciones de una comunidad se logró tras los resultados de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de la UNESCO en la cual se dedica exclusivamente un artículo para sugerir el apoyo de la educación en la creación de conciencias de salvaguarda:

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;

ii. programas educativos y de formación específicos en las comunidades y grupos interesados;

iii. actividades de fortalecimiento de capacidades en materia de salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial, y especialmente de gestión y de investigación científica; y

iv. medios no formales de transmisión del saber;

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. (UNESCO, 2003: art.14)

Dichos ideales se ratifican dos años más tarde en la Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales, al declarar en el artículo décimo que los Estados deberían:

Propiciar y promover el entendimiento de la importancia que revisten la protección y fomento de la diversidad de las expresiones culturales mediante, entre otros medios, programas de educación y mayor sensibilización del público;

(UNESCO, 2005: inciso a)

Esforzarse por alentar la creatividad y fortalecer las capacidades de producción mediante el establecimiento de programas de educación, formación e intercambios en el ámbito de las industrias culturales. Estas medidas deberán aplicarse de manera que no tengan repercusiones negativas en las formas tradicionales de producción

(UNESCO, 2005: inciso c)

1.2 Propuestas de la acción educativa en un contexto internacional.

La UNESCO en su carácter de organismo internacional que busca contribuir más allá del desarrollo de la capacidad del *vivir juntos*, propiciar los medios para fomentar la tolerancia que hace capaz de *vivir en paz*, se ha servido de la educación como el vehículo para abrirse a las diferencias. Partiendo de que “la diversidad cultural se funda tanto en nuestro conocimiento de los demás como en nuestro conocimiento del grupo al que pertenecemos” (UNESCO, 2010:24), dicha organización internacional ha determinado el conocimiento del patrimonio como una herramienta para fomentar la cohesión internacional.

En las directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural (2006b:35) se menciona que la educación debe aplicarse mediante la utilización de programas de estudio y materiales pedagógicos que:

- abarquen su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales;
- inculquen en los educandos el entendimiento y la valoración de su patrimonio cultural;
- inculquen en los educandos el respeto de su propia Identidad Cultural, de su idioma y sus valores,

- Utilicen los recursos locales.

Y asigna la responsabilidad a la enseñanza de la historia, la geografía, la literatura, las lenguas y las disciplinas artísticas y estéticas para abordar dentro de sus programas el conocimiento acerca del patrimonio cultural.

En cuanto a los proyectos que han sido creados por este organismo para favorecer al binomio educación-patrimonio, pueden citarse a manera de ejemplo el Centro de Patrimonio Mundial y el Programa Mundial de Educación Patrimonial, cuyos objetivos y acción se expondrán a continuación.

1.2.1 El Centro de Patrimonio Mundial

El Centro de Patrimonio Mundial, WHC por sus siglas en inglés (World Heritage Center), fue creado en 1992 para coordinar en el seno de la UNESCO las actividades relativas al Patrimonio Mundial de la Humanidad (UNESCO, 2012a). Dentro de las funciones primordiales el Centro organiza las sesiones anuales del Comité de Patrimonio Mundial, aconseja a los Estados Miembro (México forma parte de este grupo desde 23 de febrero de 1984) acerca de la preparación de candidaturas de inscripción, y coordina el proceso de producción de reportes acerca del estado de los sitios y las acciones urgentes a emprender cuando un sitio está en peligro. El WHC organiza también seminarios y talleres técnicos, brinda vigilancia constante a la Lista del Patrimonio Mundial, pero sobretodo, para el caso de la educación, elabora material pedagógico para sensibilizar a los jóvenes acerca de la protección patrimonial (UNESCO, 2005).

El Centro de Patrimonio Mundial activa relaciones con universidades comprometidas en la búsqueda y la educación para la protección, conservación y valorización del patrimonio cultural y natural, a través de una red internacional: el FUUP, Foro Unesco-Universidad y Patrimonio (Forum UNESCO-University and Heritage) dentro del cual existen como estructuras temáticas los temas: *Juventud y patrimonio*, y *Educación Patrimonial* (youth and heritage, heritage education).

Con el fin de coadyuvar a la acción de la UNESCO a favor de la protección, el mejoramiento y la conservación del patrimonio cultural y natural, las universidades, como miembros permanentes e independientes de la sociedad civil, enseñan los valores de paz, diálogo y respeto entre las culturas a las futuras generaciones, de acuerdo con los ideales de dicho organismo internacional.

El Centro de Patrimonio Mundial, conjuntamente con las escuelas asociadas a la UNESCO, ha generado diferentes proyectos como:

- El desarrollo y la publicación de materiales educativos innovadores, como el Paquete Patrimonio Mundial en manos de Jóvenes.
- El desarrollo de recursos educativos multimedia, incluyendo la producción de episodios de una serie de dibujos animados en el cual es personaje principal, *Patrimonito*, es el vigía del patrimonio.
- Los Fóruns para los jóvenes y los campamentos de verano.
- Los seminarios de formación nacional, regional y subregional.

1.2.2 Programa Mundial de Educación Patrimonial

Lanzado en 1994, el Programa Mundial de Educación Patrimonial brinda a los jóvenes los conocimientos suficientes, las competencias, los vínculos y la posibilidad de implicarse en la protección del patrimonio a nivel local y mundial, a través de novedades pedagógicas utilizadas para movilizarlos en la participación activa y la promoción del patrimonio mundial.

Los alumnos aprenden a descubrir los sitios de patrimonio mundial, la historia y las tradiciones de la cultura propia y de la de los demás, así como la ecología y la importancia del respeto a la diversidad biológica; informados de las amenazas presentes en los sitios, los jóvenes aprenden cómo los países se unifican para salvar el patrimonio, y así descubren cómo pueden hacerse escuchar y contribuir a la conservación del patrimonio.

La idea de implicar a los jóvenes en la preservación y la promoción del Patrimonio Mundial viene como una respuesta a la Convención referente a la protección del patrimonio mundial cultural y natural (UNESCO, 1972:art.27) que a la letra cita:

Los Estados Partes en la presente Convención, por todos los medios apropiados, y sobre todo mediante programas de educación y de información, harán todo lo posible por estimular en sus pueblos el respeto y el aprecio del patrimonio cultural y natural definido en los artículos 1 y 2 de la presente Convención.

La educación de los jóvenes en lo que respecta al patrimonio mundial es un concepto innovador. El artículo 27 de la Convención fue por muchos años descuidado y no había suficientes proyectos educativos para contribuir al rescate del patrimonio mundial; y no es

sino hasta 1994 que se lanza el proyecto *Participación de los jóvenes en la preservación y promoción del patrimonio mundial* (UNESCO, 2013). El programa se concentró en su primera fase en la producción y pruebas piloto del Paquete Patrimonio Mundial en manos de Jóvenes, convirtiéndose en los años siguientes en uno de los programas más prometedores de la UNESCO. Al día de hoy, en su segunda fase, el programa busca reforzar la participación de los jóvenes en la preservación, y se esfuerza en integrar la educación del patrimonio mundial en los cursos escolares a través de la concientización y motivación de las comunidades y los Estados Miembros para participar en la preservación del patrimonio y el aprendizaje intercultural.

Dentro de los resultados más destacados del Programa Mundial de Educación Patrimonial se encuentra el lanzamiento del *Paquete Patrimonio Mundial en manos de Jóvenes*, cuyo resultado es el fruto de una experimentación en diversas escuelas, adaptado y construido con base en la redPEA, el cuál es un proyecto arrancado en 1953 con el fin de promover y difundir una educación de calidad a través de una red de escuelas comprometidas de los cinco continentes, y de las cuales para el caso de México se cuenta con 505 escuelas (aproximadamente 200 000 estudiantes y 19 000 docente) ubicadas en 26 de los 32 Estados de la República Mexicana (DGRI, 2012).

En 1999, la UNESCO, con apoyo de la Fundación Rhone Poulenc/Institut de France y la Agencia Noruega para la Cooperación y el Desarrollo (UNESCO, 2013), preparó este paquete de materiales didácticos cuyo objetivo era compartir los conocimientos mundiales acerca de la conservación del patrimonio, el cual en un primer punto se dirigía a los educadores, para despertar la imaginación y la creatividad de los profesores y alumnos y así enriquecer el acercamiento pedagógico de la conservación del patrimonio. Sin embargo, es importante considerar que ya que los contenidos del Paquete fueron creados a partir de las experiencias de la RedPEA, el aspecto nacional y regional cobra cada vez un mayor peso en esta herramienta.

Otro de los resultados más sobresalientes del Programa Mundial de Educación Patrimonial es la creación de *Patrimonito* (UNESCO, 2013), una serie animada ideada en 1995, durante un taller del Primer Foro Juvenil del Patrimonio Mundial en Bergen (Noruega), donde un grupo controlado por estudiantes de habla hispana que deseaban crear un símbolo con el cual pudieran identificarse propusieron la creación de este personaje que da la idea de un joven ayudante involucrado en la conservación. Además, dicho Programa Mundial creado por la UNESCO, ha sido un fructífero gestor de diferentes medidas para fomentar una conciencia de preservación en las nuevas generaciones sirviéndose de la educación, como:

1. Entrenamiento y seminarios para los docentes

El entrenamiento es pre-requisito para la Enseñanza del Patrimonio Mundial y la utilización correcta del Paquete. La UNESCO ha organizado una serie de entrenamientos docentes a nivel regional y nacional para presentar el concepto de Enseñanza de Patrimonio Mundial, facilitar la introducción del Paquete Patrimonio Mundial en manos de Jóvenes en escuelas secundarias, y desarrollar planes de acción nacional para un mayor desarrollo en las actividades.

2. Desarrollo de Habilidades y Cursos de entrenamiento para los jóvenes

A través de dichos cursos, los jóvenes se involucran en la preservación del Patrimonio Mundial; a la vez que adquieren nuevas habilidades que contribuyen al mejor entendimiento de la importancia del patrimonio tangible e intangible.

3. Desarrollo de recursos multimedia para la Educación Patrimonial

1.3 Acuerdos internacionales a favor del binomio educación-patrimonio.

A pesar de que el WHC y el WHE han sido algunas de las medidas creadas a partir de la iniciativa de un organismo de carácter internacional, existen testimonios de la preocupación universal ante el tema de la preservación patrimonial.

En África, la *Carta para el Renacimiento Cultural Africano*, adoptada en Jartum en enero de 2006 por los Estados Miembros de la Unión Africana, afirma que la diversidad cultural y la unidad africana son un factor de equilibrio que sirve de vigor en el desarrollo económico de África. Y resalta en particular la urgente necesidad de edificar unos sistemas educativos que incorporen los valores africanos universales, velen enérgicamente por el fomento de las lenguas africanas y realicen un inventario sistemático con vistas a conservar y promover el patrimonio cultural material e inmaterial, en particular en las esferas de la historia, las tradiciones, las artes y la artesanía, el conocimiento y la experiencia (UNESCO, 2010a).

En el continente negro, como parte de un movimiento panafricano y como resultado de la Conferencia Regional sobre la Educación Artística en África, celebrada en Sudáfrica en el 2001 (UNESCO, 2010b) en la cual se dieron cita profesores de arte y destacados funcionarios de 16 países: Botsuana, la Unión de las Comoras, El Congo, la República Democrática del Congo, Costa de Marfil, Ghana, Kenia, Malawi, Mozambique, Namibia, Sudáfrica, Suazilandia, Tanzania, Togo, Zambia y Zimbabwe; se concluyó que las artes

juegan igualmente un papel histórico en la lucha por la justicia social, la igualdad, los valores democráticos y los derechos del hombre, así como en el combate por la reafirmación de la herencia y el pasado que llevan a cabo las comunidades históricamente marginadas.

Por lo tanto, en un contexto de globalización, las artes buscan hacer reconocer la diversidad y el valor de las diferentes culturas, contribuyendo igualmente a la comprensión intercultural, que es fundamental en cuanto al reconocimiento de identidades personales y nacionales. Las artes ayudan a redescubrir una herencia cultural que a veces ha sido olvidada y que permite construir una cultura común. Y es por ello que se acordó que la enseñanza de las artes debería buscar el desarrollo de la Identidad Cultural de los individuos como personas específicas y sujetos de una nación (UNESCO, 2001).

Durante la Conferencia Regional del Pacífico acerca de la Educación Artística celebrada en Fiji (UNESCO, 2002) se acordó la ejecución de un programa que busca la revitalización cultural, desarrollo económico y sustentable en las islas del Pacífico, a través de las artes en la escuela. A raíz de las amenazas de la globalización que minimizan las prácticas tradicionales y vulgarizan las tradiciones debido al turismo, las artes han empezado a jugar un significativo rol para preservar sin perversiones la herencia cultural (UNESCO, 2002); hecho ante el cual naciones como Malasia, Filipinas, Indonesia y otras islas del Pacífico decidieron realizar esfuerzos conjuntos para asegurar que dentro de las reformas curriculares no sólo se diera énfasis a la Historia Nacional, sino también se revalorizara y aprendiera la sabiduría de las comunidades a través de la enseñanza artística, como vía para la construcción de una identidad.

En el caso de los Estados Árabes, la *Declaración de Riyadh* de la Liga de los Estados Árabes de 2007 manifiesta la determinación de “actuar con diligencia para proteger la identidad árabe, impulsar sus componentes y sus bases y reforzar la pertenencia a ella en los corazones y las mentes de niños, adolescentes y jóvenes, ya que el arabismo no es un concepto racista ni étnico, sino una Identidad Cultural unificada, cuyo medio de expresión y de mantenimiento de su patrimonio es la lengua árabe y con un marco cultural común basado en valores espirituales, morales y humanistas” (UNESCO, 2010a:25).

En América Latina se han adoptado varias declaraciones en los últimos años en conferencias iberoamericanas de altos funcionarios encargados de la cultura (Santo Domingo, República Dominicana, mayo de 2006), Ministros de Cultura (Córdoba, España, junio de 2005) y Jefes de Estado y de Gobierno (Salamanca, España, octubre de 2005). La

Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), en particular, sentó las bases para la redacción de una Carta Cultural Iberoamericana “que diera prioridad [...] a los derechos culturales, el patrimonio cultural y natural, material e inmaterial, las industrias culturales y los vínculos entre la cultura y el desarrollo, la educación y la formación, la innovación, la economía, el empleo, el medio ambiente, el turismo, la ciencia, la tecnología y los medios de comunicación” (OEI, 2006:párrafo 1).

La conciencia cada vez mayor de la diversidad cultural de este continente ha llevado no sólo a redescubrir las culturas indígenas amenazadas por la deforestación a gran escala y el empobrecimiento creciente, sino también a reflexionar acerca de la especificidad de las identidades culturales surgidas del encuentro entre el Viejo y el Nuevo Mundo y de la necesidad de velar porque la mezcla cultural y las múltiples identidades, como parte del legado colonial, no lleven a unas brechas difíciles de salvar (UNESCO, 2010a).

Igualmente, está presente el acuerdo internacional para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, donde 26 países reunidos en La Habana, Cuba, durante noviembre de 1996, proclamaron dentro del Programa de mejoramiento de pertinencia, cuyo fin es aludir a la capacidad de los sistemas educativos y de las instituciones para responder a las necesidades de la región o país, que la Educación Superior constituía un elemento insustituible para el fortalecimiento de la Identidad Cultural y el mantenimiento de la cohesión social y, por tanto, sería su deber asumir como tarea fundamental su preservación y refuerzo. Y se propuso como uno de los objetivos específicos del Programa de mejoramiento de la calidad, la identificación de mecanismos para que, en un mundo globalizado, donde los medios de comunicación afectan las identidades culturales nacionales, subregionales y regionales, la educación superior recupere sus raíces como un patrimonio irreductible (ANUIES, 1998)

1.4 Propuestas de la acción educativa en un contexto regional: el caso de Asia, Medio Oriente, Europa y Latinoamérica

La Organización de Estados Iberoamericanos, en el capítulo tercero de la obra Metas Educativas 2021, muestra que en los estudios recientes sobre la juventud han destacado la importancia de comprender las culturas juveniles y los cambios profundos que se han producido en ellas, en gran medida por la hegemonía de las tecnologías de la información, por las novedosas alternativas de relación que ellas comportan, por el predominio de la imagen y por las nuevas formas de conformar la identidad de los jóvenes y su sentido de pertenencia al grupo.

La juventud no puede considerarse una cultura marginal cuyos miembros deben abandonar para incorporarse a la cultura adulta, sino que tiene una especificidad propia en la que sus miembros asumen su identidad personal en la medida en que se apropian de los objetos simbólicos colectivos: normas, valores, formas de consumo, relaciones, comunicación, rituales, diversiones y expresiones personales y colectivas conforman los ejes que diferencian a los que están dentro de los que están fuera, a los que están en el centro o en la periferia (OEI, 2010:78).

Es por ello que en el ámbito de la Educación Patrimonial se pueden ejemplificar acciones que sirven de modelo para conocer la acción internacional referente a la protección de la herencia cultural vía la educación.

En el este de Asia se publicó, a manera de herramienta práctica para los docentes, una guía de la Enseñanza del Patrimonio Mundial financiada por la UNESCO, a través de la cual se pretendía incorporar una visión de desarrollo sustentable. En sus páginas se encuentran ejemplificados principalmente dos casos en los cuales se aporta una propuesta metodológica para causar un impacto significativo en la Educación Patrimonial: el primer caso se muestra en Nara, Japón, a cargo del profesor de la Universidad de Nara, Isoo Tabuchi, y el segundo en Pulau Penang, Malasia, reportado por la profesora Janet Pillai, mismos que se citarán a continuación (UNESCO, 2010b).

En Nara, la capital de la región de Kansai en Japón, el profesor Tabuchi (2010) señala que la ventaja de la enseñanza del patrimonio es la facilidad del alumno para apropiarse de los bienes, sin embargo, debido a la gran cercanía que el individuo tiene respecto a la herencia cultural, se requiere un mayor esfuerzo por parte del profesor para ayudar al estudiante a comprender y discernir los bienes.

La propuesta que plantea está diseñada para estudiantes de secundaria con el objetivo de comprender que el Patrimonio Cultural de los sitios de Nara es el resultado de los intercambios culturales con China y Corea del Norte, favorecidos por la Ruta de la Seda; así como sensibilizar respecto a las consecuencias bélicas en la destrucción de la memoria física de una comunidad.

Como principales estrategias metodológicas, dicho proyecto plantea el uso de audiovisuales para reconocer los intercambios culturales desde la antigüedad, evidenciados en pinturas y

esculturas, así como la observación de la fusión cultural de la región gracias a la religión: el budismo.

La visita a Hiroshima es un viaje escolar que se planifica como estrategia didáctica para que una vez identificada la herencia cultural de su propia localidad, los alumnos puedan contrastar con las desastrosas consecuencias y el daño al Patrimonio Material que puede ocurrir en tiempos de guerra. El profesor Tabuchi reporta cómo a través de este diseño metodológico se crea un gran impacto educativo en los estudiantes respecto a la valorización de su herencia cultural, a la vez que se coadyuva a una educación para la paz.

El segundo de ellos se reporta en Malasia por la profesora de la escuela de Artes de la Universidad Sains, Janet Pillai (2010b), durante el semestre en el cual se impartió la asignatura de Geografía a estudiantes de 15 años, partiendo del problema que enfrentaba el bien patrimonial *La aldea pescadora de Kuala Jalan Baru, Penang*. En esta comunidad existe una tensión entre la creciente industria pesquera y la presión que ésta genera en el medio natural, así como la amenaza que representa hacia los métodos tradicionales llevados a cabo.

A partir de la investigación documental y de campo, los estudiantes fueron capaces de dar información concreta acerca de las amenazas ambientales y al comercio local, identificando como la principal de ellas a la contaminación de aire y agua generada principalmente por las embarcaciones que navegan en sus aguas exponiendo a peligro de extinción a las especies tradicionalmente pescadas, la cría de langostino (la cual no es una especie endémica) que genera residuos químicos responsables de la muerte de los peces locales, y el humo proveniente de los incendios de Sumatra que afectan considerablemente la salud. Del mismo modo, registraron los testimonios de los pescadores en los que se mostraron estar al tanto de las vías oficiales para denunciar y se quejaron de los pocos esfuerzos de las autoridades locales para remediar el asunto.

En los datos obtenidos del trabajo de campo, los testimonios revelaban que los pescadores estaban conscientes de las ventajas del uso de ciertas tecnologías como la de los motores, y de creativas innovaciones para la confección material de redes que generan un incremento en la eficiencia pesquera.

Los estudiantes fueron capaces de discernir a partir de estadísticas cómo la segunda generación del pueblo de Kuala Jalan Baru no estaba relacionada con la pesca, sólo habían cursado la educación básica, y tendían a preferir los trabajos de oficina u obreros fácilmente

ofertados en los alrededores de la zona, en contraposición a su percepción de la actividad pesquera como un trabajo duro y peligroso. Por su parte, la primera generación de pescadores no alentaba a sus hijos a continuar con la tradición, puesto que los beneficios económicos son más bajos e impredecibles que aquellos de los trabajos de oficina.

El resultado del trabajo realizado por Pillai mostró cómo los estudiantes tras la interacción con los pescadores de su región se sensibilizaron ante los problemas que enfrentan la economía a pequeña escala ante las amenazas del exterior, poniendo en juego no sólo el deterioro ambiental, sino la pérdida del *saber hacer* de una comunidad.

En el Medio Oriente, tras la reunión celebrada en 2007 entre el Ministerio de Educación Superior de Jordania y la Universidad Al-Hussein Bin Talal, para discutir acerca de la aplicación del Paquete Patrimonio Mundial en manos de Jóvenes dentro de las actividades extra-curriculares e identificar vínculo directos con la currícula escolar, se concluyó en la inclusión de la enseñanza del Patrimonio Cultural, concebida como una dimensión social que permite a los estudiantes mantener y mejorar la herencia cultural en todos los aspectos de la vida (UNESCO, 2007)

La currícula de este país netamente musulmán se centra en enseñar los elementos de la sociedad que son testigos del desarrollo de Jordania; los estudios sociales enfocados en la historia de la antigüedad, sus hábitos, creencias y pensamientos, así como la enseñanza de historia y civismo que incluyen los conceptos de cultura nacional e internacional, para lo cual se previó una visita de campo en el sitio arqueológico de Petra, vinculada directamente con las materias de lengua, civismo, historia, arte, música y religión en alumnos de educación básica.

En el caso de Europa, existen testimonios como el proyecto La Gran ruta del río Volga, puesto en marcha por la UNESCO, el cual tiene como objetivo vincular mediante las tecnologías de la información y comunicación a los jóvenes, e implicarlos en acciones de conservación y promoción de sitios de patrimonio mundial y de reserva de la biósfera en los países que circundan los mares Báltico, Negro y Caspio, así como al Río Volga. Los participantes del proyecto son parte de la RedPEA y provienen de 16 países situados alrededor del Volga (UNESCO, 2006a)

Muchas actividades fueron organizadas con el objetivo, por una parte, de sensibilizar a los jóvenes acerca de la preservación ambiental y de los sitios del patrimonio de la humanidad

amenazados en esta región y, por otro a, impulsarlos a la acción, contando con la formación que recibieron 132 profesores y jóvenes.

Dentro de los logros alcanzados están:

- La creación de un sitio web (<http://gvrr.unesco.ru/>)
- Vinculación entre escuelas para la puesta en marcha de diversas actividades (talleres nacionales, excursiones a sitios de patrimonio mundial, concursos, publicaciones, exposiciones y presentaciones)
- Desarrollo de materiales pedagógicos innovadores y de métodos de sensibilización a jóvenes de diferentes países acerca del patrimonio cultural y natural de la región.
- Producción de un folleto de los sitios de patrimonio mundial y reservas de la biósfera seleccionados.
- Finalización de un mapa de la región donde se desarrollará el proyecto.
(UNESCO, 2006a: párrafo 7).

Otros ejemplos del interés europeo por la preservación cultural son los ocurridos en España. A nivel mundial este país ha ocupado, a lo largo de todo este s.XXI, el cuarto lugar en lo que se refiere a llegadas de visitas internacionales, evidenciando así el gran impacto que el fenómeno socioeconómico llamado Turismo tiene para la economía de este país. Es por ello, que a partir de la preocupación nacional por aprovechar el patrimonio se pueden identificar variados casos en los cuales las comunidades han puesto interés en generar una sensibilización, principalmente en los jóvenes, hacia el legado histórico, valiéndose de educación, con el fin de contribuir a una alternativa de desarrollo en la comunidad.

Un ejemplo de ello fue lo ocurrido durante 2003 en el barrio de La Calzada de Gijón, en Asturias, donde se encuentra una escultura de 1990 de gran relevancia dentro de las apuestas escultóricas de la ciudad denominada *Monumento a la paz mundial* de Manolo Arenas. Alrededor de este bien existen varias intervenciones urbanísticas de ajardinamiento y parques que configuraron un entorno con una potencialidad patrimonial a aprovechar educativamente y el cual se veía amenazado ante el problema de la delincuencia entre los jóvenes, revelando un entorno carente de sensibilización hacia el patrimonio cultural propio (Fontal, 2003).

La doctora de la Universidad de Valladolid, Olaia Fontal Merillas (2003) realizó un trabajo con un grupo control cuarto grado de Educación Secundaria Obligatoria compuesto por 21 alumnos de entre 16 y 17 años con el fin de desarrollar una conciencia de preservación

mediante la Educación Patrimonial. La propuesta tomó como punto de partida el reconocimiento del patrimonio personal de cada alumno para trabajar el respeto y la valoración de lo propio y lo ajeno; y analizar su relación con la cultura contemporánea. Una vez realizado este paso, se mostró mediante fotografía el patrimonio del instituto y del barrio para así estudiar el valor histórico e introducir el concepto de propiedad colectiva.

Posteriormente se realizaron visitas de campo a los sitios estudiados a fin de registrar las percepciones de los alumnos respecto a las piezas, y crear más adelante una poesía colectiva con base en las impresiones registradas. Dichas estrategias dieron como resultado la creación de vínculos entre la historia del monumento y del alumno, estableciendo una relación a través del arte, lo cotidiano y el patrimonio para la sensibilización del alumnado.

Otro de los casos en el mismo país que revelan resultados positivos es el de Valladolid (Gómez, 2007), a doce años de que el Ayuntamiento de la localidad de Santovenia de Pisuerga desarrollara una propuesta educativa con apoyo de SERCAM S.C. (empresa especializada en el tratamiento de recursos culturales, con tres áreas de trabajo definidas: museos y exposiciones, proyectos culturales y proyectos educativos) para iniciar un plan de Conservación y Difusión del Patrimonio Histórico.

El proyecto consistió en ocho cursos de formación dirigidos al sector escolar comprendido entre 11 y 18 años, con el propósito de sensibilizar por el conocimiento, estudio y conservación del Patrimonio Histórico, a partir del registro de un yacimiento inédito de la Edad del Bronce descubierto en el municipio; el cual sirvió como punto clave para realizar ejercicios de excavación y documentación del yacimiento arqueológico, así como la recopilación de testimonios y documentos relativamente recientes: fotografías, bibliografía y encuesta oral.

La valoración al final del curso sobre Patrimonio Histórico mostró que la edición diseñada para escolares del ciclo superior trascendió a otros grupos del mismo colegio (Nicomedes Sanz), así como a padres, otros familiares y amigos, con lo que se confirmó la tesis de que la transmisión de valores en actividades los alumnos contribuyen al conocimiento y difusión de su propio pasado, constituyendo para ellos un modo de integrarse en la sociedad en que se vive. Y como resultado se dieron varias muestras expositivas, el proyecto de difusión para la creación del *Parque Histórico del Pisuerga* (aún sin construcción) y la creación en 2003 de una revista cultural de edición trimestral (Gómez, 2007).

Sin embargo, no todos los casos ilustrados en la nación española son muestra de éxito. En la Comunidad de Andalucía, debido a que la economía de la región se basa principalmente en la agricultura y el turismo para garantizar la sustentabilidad del territorio, se realizó una investigación en 2010 referente a los aspectos de Patrimonio Cultural que por primera vez se encontraban de manera explícita en el currículo durante la etapa de implantación de la Reforma Educativa de Primaria.

Los resultados de dicha reforma no pudieron ser valorados de forma objetiva al final de la investigación, pero el trabajo dejó al descubierto dos cuestiones fundamentales que mostraban señales de alarma para el buen funcionamiento de la reforma educativa; ambos aspectos estaban enfocados al capital docente. “El primero de ellos cuestionaba la capacidad del profesor para comprender la globalidad del término *patrimonio*, pues de esta percepción dependía la vinculación y el alcance que podría tener la nueva asignatura de la reforma; mientras que la segunda cuestión iba dirigida a la reflexión y valoración de los conocimientos que los mismos maestros tendrían respecto a los propios elementos patrimoniales de la localidad” (Aranda, del Pino y Montes, 2010:10).

Dicha investigación se realizó con base en los antecedentes de otro trabajo realizado en 2006 para revisar dentro de los Institutos de Enseñanza Secundaria de la misma Comunidad Autónoma, la competencia docente de los profesores de física y química, biología y geología, y geografía e historia, para vincular su materia con el desarrollo de una sensibilización de protección patrimonial y propiciar una concepción más holística de este concepto, al ser éstas las áreas más directamente relacionadas. “Los resultados mostraron la falta de criterios uniformes que desencadenaban en visiones reduccionistas por parte de la planta docente” (Cuenca, Wamba y Jimenez, 2006:16).

En América Latina están presentes algunos ejemplos como el ocurrido en abril de 2012, en República Dominicana, donde los Ministerios de Cultura y Educación dieron inicio al Programa de Sensibilización Patrimonial con la apertura del curso taller *Patrimonio cultural: Herramientas pedagógicas para su abordaje en la escuela*, dirigido a docentes y técnicos de Educación Artística.

Este programa, organizado por la Dirección General de Formación y Capacitación del Ministerio de Cultura y el Área de Educación Artística de la Dirección General de Currículo del Viceministerio de Asuntos Técnicos y Pedagógicos del MINERD (Ministerio de Educación en República Dominicana), inició con cuatro talleres dirigidos a unos 160 docentes y técnicos del área de Educación Artística. Su importancia radicó en concienciar a

la juventud dominicana sobre la conservación del patrimonio cultural de la nación y fortalecer la identidad nacional a través de la transmisión del conocimiento de los valores de sus bienes culturales (Ministerio de Educación de República Dominicana, 2012).

En Chile, durante 2008 ante la situación existente en la cual “el Ministerio Nacional de Educación proponía un programa que enfatizara la identidad a nivel nación y no local” (Carimán, Navarro, Ramírez, y Batias, 2008:90), se realizó una investigación en diferentes regiones del territorio con el propósito de recolectar experiencias para crear una metodología que utilizara el patrimonio cultural local como recurso educativo, pretendiendo que en las prácticas educativas se vincularan a los contenidos.

Las estrategias recolectadas permitieron el diseño de una práctica pedagógica a través de la cual los alumnos y alumnas se sintieran partícipes de las actividades que realizan, permitiendo obtener óptimos resultados de enseñanza; dentro de estas acciones se incluyen visita a museos, museo de aula, visita a monumentos, visita a lugares sagrados, recolección de relatos, entrevista a personajes reconocidos por la comunidad, construcción de árbol genealógico, recolección leyendas, confección de maquetas, elaboración de líneas del tiempo, confección de un libreto y dramatización.

La propuesta metodológica fue aplicada en dos escuelas de quinto y sexto año de nivel básico a raíz del tema del encuentro del mundo europeo y americano, y los resultados arrojados mostraron un redescubrimiento, valoración y apropiación de la identidad local.

En el caso de Venezuela y de los recientes proyectos educativos referentes al patrimonio cultural que buscan generar un sentido de apropiación por parte de los ciudadanos, en 2009 se realizó un trabajo de investigación para estudiar la relación de la Educación Patrimonial y la gestión del patrimonio, y así observar la sistematización de los procesos educativos para lograr la apropiación social de la herencia cultural (García, 2009).

Los resultados que arrojó dicho trabajo mostraron como la cantidad de proyectos existentes era mínima, y los existentes trabajaban de forma aislada, provocando que sus logros, al no estar vinculados a proyectos macro, no representaran un impacto significativo ni siquiera como suministro para insumos de nuevas propuestas educativas.

En Argentina están presentes experiencias pedagógicas que ponen de manifiesto la posibilidad de la escuela para actuar como “transformador de la comunidad en lo que al rescate cultural se refiere, al solucionar una problemática patrimonial comunitaria en

diferentes regiones del país y en ámbitos tanto rurales y urbanos como urbano-marginales” (González, 2009:211-244), casos que se citan a continuación:

La Escuela Técnica Polimodal Número 1 *Corbeta Uruguay* (una pequeña ciudad de la provincia de Buenos Aires) ante la ausencia de museos, trabajó desde el año de 1998 en la creación de un archivo fotográfico de la localidad que registrara los lugares de la memoria, aquellos espacios valorados como producto de una historia común.

- La creación a través de donaciones buscadas por los alumnos, de un museo y un archivo histórico de la calle Nueva York, en la localidad de Berisso, provincia de Buenos Aires, llevada a cabo por la Escuela General Básica Número 9, *América*, que a partir del año 2000 decidió recuperar a través de este proyecto la historia local con el fin de despertar la memoria, revitalizar la identidad de Berisso y generar un sentido de pertenencia de los chicos al barrio.
- La creación de un primer archivo oral de la localidad de Donavon, en la provincia de Chubut, propuesta desde 2003 por el colegio William C. Morris, con la intencionalidad de, por un lado, crear un espacio de investigación donde a través del trabajo compartido de docentes, estudiante y vecinos se adquieran y difundan conocimientos sobre la historia local y, por otro, se propongan la integración intergeneracional a través del registro oral de las historias de los más antiguos pobladores.
- La Escuela Número 16 *Hipólito Vieytes* de Pueblo Liebig, Departamento Colón de la provincia de Entre Ríos, trabaja con el trámite administrativo desde 2003 para que el gobierno provincial reconozca a Pueblo Liebig como parte del patrimonio cultural de la provincia.
- El colegio *General Don Martín Miguel de Güemes*, de Miguel Cané, provincia de La Pampa, inició en el año 2001 un proyecto de recuperación y preservación del patrimonio local. La propuesta consistió en la creación de un museo escolar que cumpliera funciones didácticas, de investigación, de exhibición y conservación de objetos del patrimonio cultural local.

1.5 Investigaciones de Educación Patrimonial.

El estado de la cuestión en lo referente a las investigaciones de Educación Patrimonial nos permite situar el presente trabajo dentro de un conjunto más amplio de aportaciones científicas. En el terreno internacional, las investigaciones realizadas se localizan principalmente en España al ser éste el segundo país en el mundo con mayor número de bienes declarados Patrimonio de la Humanidad y, por lo tanto, verse favorecidos por la derrama económica que genera el turismo en la comunidad; la principal exponente de dicha línea de investigación es la doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Valladolid, Olaia Fontal Merillas, quien en los últimos cinco años se ha especializado y propuesto una gran bibliografía en las temáticas de Educación Patrimonial y la didáctica del arte; organizó el Primer Congreso Internacional de Educación Patrimonial en España (octubre 2012), y actualmente además de ser profesora de la Universidad de Valladolid es la directora del Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE). Entre sus muchas aportaciones se encuentra la propuesta realizada en 2003 de los modelos de enseñanza de esta disciplina mediante los que pretende clasificar la genealogía disciplinar, la filosofía educativa y la metodología en la enseñanza-aprendizaje (mismos que se ocuparán como respaldo teórico para el desarrollo de la presente investigación).

En el mismo país podemos encontrar también las aportaciones de la psicopedagoga Sofía Marín Cepeda, quien participa igualmente en el OEPE como coordinadora además de ser profesora titulada superior en la Universidad de Valladolid; su línea de investigación se centra en el análisis descriptivo de programas significativos de Educación Patrimonial, y entre sus publicaciones más destacadas se encuentran *La adolescencia y la Educación Patrimonial* (2008) y *Materiales didácticos para enseñar el patrimonio* (2012).

Existen igualmente a escala internacional proyectos de investigación desarrollados a partir de la educación artística y de la museología para el rescate patrimonial, sin embargo, en lo referente a la Educación Patrimonial como herramienta para la adopción de postura identitarias actualmente sólo se encuentran las investigadoras citadas con anterioridad como las máximas representantes de dicha línea.

En lo referente al intento por servirse del arte para tener una aproximación a la sensibilización del alumno respecto a su patrimonio y la forja identitaria se encuentra la profesora española de la Universidad de Girona, Muntsá Calbó i Angrill, de la cual el documento de mayor interés para el presente documento es *La educación del patrimonio: visiones interdisciplinarias: Artes, cultura y ambiente* (2011), a través del cual busca plantear

cuáles son las relaciones que se establecen entre el patrimonio y las personas y, también, y en consecuencia, cuáles son las relaciones que se establecen entre las personas.

Desde la postura museística, al ser los museos un espacio construido específicamente para la conservación y custodia de los bienes, existe a nivel internacional un gran número de aportaciones en lo referente a proyectos para posibilitar a los estudiantes el acceso y la sensibilización a la cultura, sin embargo ya que “no solamente la destrucción del patrimonio es una demostración de poder, sino que también, y de manera más compleja, lo es la conservación selectiva de éste” (González, 2003:15) se encuentran líneas propuestas por investigadores como el doctor español Mikel Asencio, quien a través de su Laboratorio de Interpretación del Patrimonio de la Universidad Autónoma de Madrid puesto en marcha desde los años ochenta, pero con una mayor producción científica desde 2000, desarrolla investigaciones y proyectos de programas públicos y educativos para museos y espacios de presentación del patrimonio que impliquen una integración con el turismo (principalmente cultural) y su imbricación en el tejido territorial.

Por su parte en Latinoamérica, la maestra Alba Susana González de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, ha planteado desde 2003 estrategias para crear un puente entre los museos y la comunidad mediante proyectos aprendizaje servicio, del mismo modo que en Brasil la Maestra en Artes Sant’Ana Azevedo Hamoy de la Universidad Federal do Pará, Idanise, ha buscado una aproximación a la sensibilización de salvaguarda mediante el uso de recursos patrimoniales como lo son las artesanía.

En el caso de México, las investigaciones referentes a la Educación Patrimonial se encuentran encaminadas principalmente a servirse de ésta como una estrategia para el desarrollo económico, como el estudio de la doctora en Estudios del Desarrollo Global, Leticia Bibiana Santiago Guerrero: *Desarrollo, comunidad y gestión del patrimonio cultural intangible* (2012), o la aportación del arquitecto urbanista, Francisco Morales López y su propuesta de un Programa Nacional del Patrimonio Intangible con la línea de acción de Educación Patrimonial que sirviese como una política específica de inventario, referencia y valoración de este tipo de patrimonio (López, 2005). Sin embargo, dichas aportaciones recaen en una mera repercusión económica de la Educación Patrimonial al generar una cultura de preservación sobre los bienes culturales, consecuencia que es un efecto indirecto de dicha disciplina al ser su fin último más profundo aún, pues consiste en auxiliarse del valor simbólico de los bienes culturales para, más allá de transmitirlos, favorecer en el sujeto el desarrollo de la identidad.

De manera paralela, en los congresos, encuentros y seminarios desarrollados por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes de México (CONACULTA) organizados desde 2002, se tiende a ahondar en temas como la cuantificación que aporta el patrimonio cultural en la generación de riqueza, ya sea a través del patrimonio tangible e intangible, como de la creatividad de la gente. No obstante, también se encuentran en dichos encuentros, aunque de forma menos presente, las aportaciones como la de la Doctora Annamari Laaksonen: *Construyendo cohesión: participación, derechos culturales y convivencia* en la cual expresa que los derechos culturales representan “la necesidad de encontrar mecanismos para definir y conservar responsabilidades sociales, formas de asegurar participación, acceso a la cultura, derecho a expresar, interpretar y producir cultura, y preservación y educación como principios para el diseño de políticas” (Laaksonen, 2005:31).

1.6 Proyectos Educativos Nacionales respecto al patrimonio.

En México, históricamente el Estado tiene una relación ambivalente con la protección del patrimonio. Por un lado, lo valora e impulsa como elemento integrador para superar las divisiones del país; como ejemplo se puede citar la política cultural cardenista durante la post-revolución, cuyo sello más característico fue el nacionalismo, el rescate y la rehabilitación de sitios arqueológicos y centros históricos, la reivindicación de los símbolos históricos y saberes regionales de grupos étnicos, el muralismo y la promoción artesanal, y por otra parte, el Estado ha creado un repertorio iconográfico unificado de la mexicanidad con elementos que incluso nunca han tenido una experiencia directa con la población, lo cual implica la ambivalencia de su rol respecto al patrimonio, puesto que convierte las realidades locales en abstracciones político-culturales, en objetos de culto de una supuesta integración nacional. A veces, el Estado se interesa por el patrimonio para frenar el saqueo especulativo; en otros casos, porque el alto prestigio de los monumentos es un recurso para legitimarse y obtener consenso y, en otros, señala Carlos Monsiváis, por simple "autocomplacencia escenográfica" (García, 1999:20-21); es decir, pese a que el término Patrimonio Cultural pretende incorporar valores étnica y socialmente diversificados, “la idea permanece como trazo de las prácticas preservacionistas, disimulando las diferencias sociales y culturales” (Rodrigues, 1996:195).

En los últimos años se pueden identificar acciones del Estado para la preservación patrimonial, sirviéndose esta vez de la educación para el logro de sus fines. En 2011 el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) presentó los Lineamientos para las acciones pedagógicas de las áreas educativas de los museos, zonas arqueológicas y centros INAH a manera de manual para establecer las acciones mínimas que debieran

observarse en las actividades museo-pedagógicas, fomentando la investigación, planeación, producción, desarrollo y evaluación de proyectos educativos en las 184 zonas arqueológicas y 121 museos adscritos (INAH, 2011), que aseguren su uso y aplicación responsable con la finalidad de garantizar que el patrimonio cultural sea difundido acorde a la diversidad de públicos que acuden a estos sitios, y a la vez contribuir con el fortalecimiento de la identidad regional y nacional.

La responsable de la redacción del manual y jefa de Comunicación Educativa de la Galería de Historia del Museo del Caracol, Citlali Hernández, explicó que esta guía para la realización de proyectos atiende tanto necesidades del visitante como de modos de exposición, al orientar a los educadores para la realización de gran variedad de proyectos y actividades pedagógicas que en el Instituto se pueden planear, desarrollar y aplicar; puesto que es el resultado de una recopilación de herramientas de educación desarrolladas en los museos, zonas arqueológicas y delegaciones del INAH, enfocadas a que el visitante promueva la construcción de su propio conocimiento, y hacerlo corresponsable del proceso de interpretación del patrimonio cultural (INAH, 2011).

Dentro de las líneas de acción que plantea, se encuentran las guías participativas, dada por personal del recinto, y las autogestoras, donde un maestro guía a su grupo; cursos de verano, cursos de docentes, material lúdico para los módulos didácticos, cursos de actualización y capacitación para personal, mesas de discusión, investigación educativa y proyectos integrales de museografía.

A su vez, la Coordinación Nacional de Patrimonio Cultural y Turismo del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), desde su creación en 2002 busca impulsar la dimensión educativa del patrimonio cultural como parte del turismo responsable y de los planes de desarrollo en estados y municipios (CONACULTA, 2011). Y como líneas de acción edita dos publicaciones periódicas: el Boletín Vínculos y la serie Cuadernos de Patrimonio Cultural y Turismo, que debaten sobre los temas actuales y relevantes en materia de patrimonio cultural, el desarrollo y el turismo.

En cuanto a la publicación del Boletín se cuenta en 2012 con 39 números (CONACULTA, 2013) que buscan difundir el compendio editorial que se realiza en los Institutos, Consejos y Secretarías de Cultura de las entidades federativas del país, sirviendo así como un documento de consulta donde se publican reseñas de temáticas literarias, artísticas e históricas disponibles física y virtualmente de manera gratuita para contribuir a difundir los títulos editados de carácter cultural en el público mexicano.

Más importante aún para el caso de la presente investigación se encuentra la serie de Cuadernos de Patrimonio Cultural y Turismo de dicho instituto, proyecto iniciado a la par de la creación de la Coordinación Nacional de Patrimonio Cultural y Turismo que a lo largo de sus 19 números publicados hasta 2012 (CONACULTA, 2013) aporta una visión amplia de los fenómenos culturales reflejada en seminarios, congresos y encuentros promovidos por diferentes instancias y, en algunos casos, con la participación de grupos internacionales, con el fin de proporcionar experiencias, conocimientos y oportunidades de reflexión, así como enriquecer perspectivas que aporten ideas para la elaboración y ejecución de políticas públicas interinstitucionales dirigidas a fomentar el ejercicio del turismo cultural sustentable que favorezca el aprecio, disfrute, protección y difusión del vasto patrimonio cultural material e inmaterial; permitiendo de esta manera que la difusión cultural se pueda permear a toda la sociedad mexicana.

Sin embargo, ya que el aspecto educativo como vía para el desarrollo de la sensibilización patrimonial es el punto alrededor del cual gira esta investigación, es primordial enfatizar en lo referente a la Secretaría de Educación Pública el Acuerdo Nacional 444 respecto a la Educación en el nivel Medio Superior, el cual obedecía al Objetivo 9 del Eje 3 del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 *Elevar la calidad educativa*, para lo cual se proponía la estrategia 9.3 de “establecer la necesidad de actualizar los programas de estudios, sus contenidos, materiales y métodos para elevar su pertinencia y la relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes”(DOF, 2008:1).

1.7 La materia de Historia Regional.

La Secretaría de Educación del Estado de Puebla con el fin de cumplir con los lineamientos planteados en la reforma basada en el desarrollo de competencias del estudiante para la formación personal y su contribución en el ámbito social, incorporó la asignatura de Historia Regional, “asignatura que pertenece al componente de Formación Básica del Plan de Estudios 2006 de Bachilleratos Generales (el cual se presenta como el ANEXO I en el presente documento) y guarda una relación paralela con las asignaturas de Ética y Valores II y Educación Artística II, que le proporcionan elementos de apoyo para la vinculación con asignaturas posteriores como Historia de México, Estructura Socioeconómica de México, Historia Universal y México en el Contexto Universal” (SEP, 2006:3).

Ya desde el Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el s.XXI (1996) se menciona la necesidad de prever ante las exigencias de un mundo

globalizado la gestión de políticas públicas en materia educativa para posibilitar a cada individuo situarse dentro de la comunidad de la que forma parte, de tal suerte que mediante el reconocimiento de los vínculos materiales y no, que originan un sentimiento de cohesión y solidaridad con la sociedad a la que se pertenece, se busque a la vez sensibilizar al individuo en el conocimiento y respeto a la diversidad cultural. De este modo, el Plan de Estudios de la asignatura de Historia Regional “contribuye a la formación Humanística y Social mediante el aprendizaje significativo e integral del papel histórico social que corresponde al alumno representar e interactuar en el contexto de su realidad socio-histórica en la vertiente local y regional, forjando de esta manera actitudes dinámicas propositivas que le permitan integrarse plenamente a la sociedad de manera activa y con una actitud reflexiva y crítica, desarrollando un sentido de identidad y compromiso social para contribuir al mejoramiento del entorno” (SEP, 2006:3).

Partiendo del principio de que en el proceso del reconocimiento de *sí mismo* se desarrolla una postura para conocer, abrirse, comprender y dialogar con *el otro*, la asignatura de Historia Regional pretende cumplir con la filosofía de que “el conocimiento de las demás culturas conduce entonces a una doble toma de conciencia: la de la singularidad de la propia cultura, pero también la de la existencia de un patrimonio común de toda la humanidad” (Delors, 1996:45).

Según el contenido programático de la asignatura (SEP, 2006) se prevén tres unidades: en la primera de ellas, Historia Regional y Cultural, se busca comprender los procesos históricos que fijan las condiciones presentes para así reflexionar respecto a su rol como sujeto histórico; la Unidad II, Poder y Región, busca que el alumno comprenda las características históricas del ejercicio del poder y de los procesos políticos más influyentes de su región; y finalmente, la unidad que abarca Economía, Sociedad y Región, va encaminada a la valoración de la importancia del conocimiento de la historia regional para la comprensión de la vocación económica-social presente de la localidad.

Específicamente, analizando el contenido de la primera unidad donde se busca que el alumnos identifique la región en que se ubica su contexto local y las civilizaciones que se desarrollaron en él, conozca los procesos históricos que determinaron las características culturales de su región, reflexione sobre la relevancia de conocer la historia regional para ubicarse como sujeto histórico, razone sobre la importancia de conocer dónde se localiza la región para comprender el presente local, y analice la presencia y relevancia de las diversas civilizaciones que habitaron el espacio regional, para entonces establecer la vinculación de los sucesos regionales con la historia nacional, así como valorar los elementos de las

civilizaciones del pasado que se integran al presente regional y que lo determinan e identifican como sujeto socio histórico (SEP, 2006), se resalta la oportunidad para desarrollar en el educando un sentimiento de pertenencia construido a través de la Historia.

1.8 El caso del bachillerato del Centro Escolar Presidente Gustavo Díaz Ordaz

Una vez que ya se han mencionado los acuerdos, decisiones, proyectos y experiencias que, tanto en el ámbito internacional como en el nacional y el local, se han emprendido con el objetivo de encomendar a la educación la responsabilidad de desarrollar en el individuo la concientización, apropiación, conservación y disfrute de su patrimonio cultural; la presente investigación busca analizar la situación del Bachillerato General del Centro Escolar Presidente Gustavo Díaz Ordaz para el logro de una experiencia donde a través de la Educación Patrimonial se contribuya a vivificar la Memoria Colectiva, y de esta manera se apoye a futuras investigaciones que ahonden en el tema, razón por la cual a continuación se describe el contexto institucional.

Los primeros centros escolares en el Estado poblano fueron instaurados durante el gobierno del general Rafael Ávila Camacho, 1950-1957, cuyo objetivo fue “no concretarse a las aulas sino influenciar, con su acción, en la educación y la cultura a todo su entorno” (Sánchez A., G., 2012:párrafo 4). Para asegurar tal finalidad, los centros contaban con los niveles de preescolar hasta preparatoria, servicio de escuela nocturna, consultorio médico y servicios de enfermería, maestros especialistas en cultura física, biblioteca, laboratorios y salón de actos, extensos campos deportivos e incluso en algunos casos albercas. Ante el éxito del proyecto, en los años venideros se multiplicaron este tipo de institutos en toda la región.

Según el propio Centro Escolar Presidente Gustavo Díaz Ordaz (2010) la escuela nace bajo condiciones diferente al resto de los centros de este subsistema al no ser concebida desde un inicio para dicha función, sino que es debido a la magnitud de la población que las autoridades decidieron invertir en ella para estructurarlo como el Centro Escolar número 3 de la ciudad; de esta forma la Escuela Secundaria Técnica No.5 fundada en 1985, junto con su escuela primaria anexa y el jardín de niños localizados en el ex rancho de San Bartolo se convirtieron en Centro Escolar el 13 de febrero de 1989 durante el mandato del Lic. Jesús Morales Flores, Secretario de Educación Pública por instrucciones del Lic. Mariano Piña Olaya, Gobernador del Estado.

Bajo la misión de ser “una institución que pretende favorecer y facilitar el desarrollo integral y armónico de los educandos, propiciando la formación humanística y la actualización

académica de la comunidad escolar” (CEPGDO, 2010:párrafo 1), y con la visión de “que todos sus alumnos desarrollen sus potenciales al máximo para que sean críticos, reflexivos, conscientes, capaces de tomar decisiones que le permitan involucrarse en la transformación de la vida social, económica y política de país” (CEPGDO, 2010:párrafo 2) el bachillerato matutino de este Centro Escolar tiene 25 años de funcionamiento con una población total de 565 alumnos para el ciclo escolar 2013-2014.

En el presente capítulo se ha analizado desde una perspectiva internacional la preocupación por el rescate, la custodia, y la continuidad del patrimonio, planteadas desde el documento de 1931 en *La Conferencia de Atenas* donde se planea una ayuda recíproca para la protección de los monumentos de arte; y es a través de la evolución en la elaboración de estrategias para contribuir a la protección patrimonial favorecidas por el proceso globalizante que se motivó la asignación de la responsabilidad de la educación para desarrollar en lo individuos una Memoria Colectiva, lo cual ha quedado reflejado en diversos acuerdos internacionales a favor del binomio educación-patrimonio.

Abordar la inquietud de conservación no ha quedado en meras intenciones puesto que existen testimonios de la puesta en marcha de acciones encaminadas a la protección, el mejoramiento y la conservación del patrimonio cultural y natural; a manera de ejemplo se encuentra la labor realizada a partir de organismos internacionales como la UNESCO mediante la creación del Programa Mundial de Educación Patrimonial y el Centro de Patrimonio Mundial desde el 2003, así como otros proyectos a escala nacional ejecutados en diferentes partes del mundo.

Con el fin de situar el presente trabajo dentro de un conjunto más amplio de aportaciones científicas, en lo referente al estado de la cuestión de la Educación Patrimonial se han abordado en este capítulo en un primer momento las investigaciones internacionales desarrolladas principalmente en España a cargo de la Dra. Olaia Fontal Merillas, y en Latinoamérica, así como los proyectos enfocados a partir de la educación artística y de la museología para el rescate patrimonial.

En un segundo punto se ha explicado la situación en México respecto a la óptica de las políticas públicas en cuanto a los fines últimos de la Educación Patrimonial, donde si bien es cierto que ésta puede repercutir en el ámbito económico, dicha consecuencia es un efecto dominó de la disciplina, puesto que el auxilio del valor simbólico de los bienes culturales para favorecer en el sujeto el desarrollo de la identidad constituyen el principio básico que diversos autores plantean con fundamento de la Educación Patrimonial.

CAPITULO II

REVISANDO CONCEPTOS (MARCO TEÓRICO)

El patrimonio cultural es una dote sensible al tiempo, a los estragos de la intemperie, al trato agresivo e irrespetuoso, pero sobretodo, al olvido; es por ello que su resguardo y continuidad depende de las labores de reconocimiento, documentación, investigación, apoyo, fomento, transmisión, y especialmente del ejercicio de valoración.

Dentro de estos quehaceres de salvaguarda, la enseñanza patrimonial es un medio para el fortalecimiento de la Identidad Cultural generado a través del conocimiento, aprecio y conservación de sus valores y raíces transmitidos de generación en generación. Las estrategias de enseñanza, en cuanto a dicha disciplina se refieren, representan vías de acciones emprendidas con el fin de desarrollar en las nuevas generaciones una sensibilización a los componentes culturales que le han sido heredados y que constituyen parte de su identidad.

En el siguiente capítulo se busca definir claramente los elementos que constituyen la terminología del presente trabajo de investigación: patrimonio cultural, binomio patrimonio-identidad, Educación Patrimonial, competencias genéricas, para así poder dejar en claro las pretensiones que se tienen respecto a la intervención didáctica con enfoque constructivista dirigida a través de la materia de Historia Regional, al grupo experimental del primer año del Centro Escolar Presidente Gustavo Díaz Ordaz

2.1 Definiendo el concepto de Patrimonio cultural

Antes de abordar la descripción histórica en la construcción del concepto de *Patrimonio Cultural* y explicar su taxonomía, es importante rescatar la definición de *Cultura* como punto de partida del presente documento; al respecto, la Declaración de México en la Conferencia Mundial sobre Políticas Culturales de la Organización de la UNESCO (1982:párrafo 6) la define como:

Un conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias. La cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente

humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. Da al hombre la capacidad de expresarse, tomar conciencia de sí mismo, reconocerse como un proyecto inacabado, poner en cuestión sus propias realizaciones, buscar incansablemente nuevas significaciones, y crear obras que lo trascienden.

Así mismo, el etnólogo y antropólogo mexicano, Guillermo Bonfil Batalla, apunta que la cultura “es el conjunto de símbolos, valores, actitudes, habilidades, conocimientos, significados, formas de comunicación y organización social, y bienes materiales que hacen posible la vida de una sociedad determinada y le permiten transformarse y reproducirse como tal de una generación a las siguientes” (Bonfil, 2003:46); y puesto que todos los pueblos y todas las generaciones tienen cultura, agrega, del mismo modo todos individuos poseen cultura al formar parte de algún sistema social organizado.

Entonces, el concepto de cultura no se refiere exclusivamente a las manifestaciones artísticas (arquitectura, música, pintura, teatro, literatura, danza, escultura), sino también al conjunto de expresiones y vínculos que históricamente ha construido una sociedad respecto a la naturaleza: lenguaje, fiestas, vestimenta, gastronomía y el *saber hacer*.

2.1.1 Antecedentes del término

La idea de que las obras literarias, científicas y artísticas son expresiones culturales poseedoras de un valor universal que advierte protección común y, por ende, responsabilidad internacional compartida, se puso de manifiesto con la Convención Universal sobre Derechos de Autor en 1952. Del mismo modo, la firma del Tratado de La Haya, Países Bajos, dos años después reflejó el reconocimiento de la necesidad de salvaguardar en tiempos de guerra de los bienes culturales, considerados éstos como la propiedad material e inmaterial digna de protección, sentando así las bases para los conceptos de patrimonio común y bienes comunes de la humanidad.

En la Declaración de los Principios de la Cooperación Cultural Internacional (1966), la UNESCO manifestó la igualdad en dignidad de toda cultura al representar éstas un valor intrínseco de protección y respeto, y así mismo afirmó el derecho al desarrollo cultural y planteó el concepto de que “el conjunto de la humanidad constituye un fundamento que comparten todos los individuos y al que le corresponden unos derechos a los que están supeditados los de las naciones” (UNESCO, 2010a:31).

La Convención de la UNESCO sobre la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural celebrada en París (1972:párrafo 32) define los conceptos de *patrimonio cultural*, *patrimonio natural* y *patrimonio de la humanidad*. Por un lado:

El patrimonio cultural de un pueblo comprende las obras de sus artistas, arquitectos, músicos, escritores e intelectuales, así como las obras anónimas, surgidas del alma popular, y el conjunto de valores que dan sentido a la vida, es decir, las obras materiales y no materiales que expresan la creatividad de ese pueblo; la lengua, los ritos, las creencias, los lugares y monumentos históricos, la literatura, las obras de arte y los archivos y bibliotecas. De esta forma, el patrimonio cultural tiene dos vías de manifestación: la material, como edificaciones u objetos, y la inmaterial, como procesos, lenguas y técnicas.

La conceptualización del patrimonio de la humanidad se refiere, por otra parte, a la consideración de la presencia de ciertos bienes del patrimonio cultural y natural que presentan un interés excepcional y que exige se conserven como elementos del patrimonio del mundo entero; por lo cual a partir de ello se reforzaron las políticas de salvaguarda, se sentó un referente oficial para los contextos nacionales y se elaboró un listado de dichos bienes.

La Lista del Patrimonio Mundial recoge al día de hoy un total de 890 sitios; en el caso de México por el número total de bienes a nivel latinoamericano posee el primer lugar mientras que en la escala internacional ocupa la sexta posición. Los sitios patrimoniales del país (que se pueden consultar en el Anexo II) están formados por 26 lugares culturales y cuatro naturales que ostentan el título de *Patrimonio Cultural de la Humanidad*, mientras que se cuenta registrados siete bienes de Patrimonio Inmaterial. Dicho nombramiento les permite ser acreedores del reconocimiento internacional que aunque representen una alternativa más de desarrollo gracias a la atracción turística que esto implica, de forma más específica se pretende sean la oportunidad para “sensibilizar y educar acerca de la necesidad de proteger su patrimonio para las generaciones futuras, y de fomentar el respeto y la comprensión intercultural mediante la apreciación de la diversidad y riqueza de las expresiones que forman parte del patrimonio común de la humanidad” (UNESCO, 2010a:32).

2.1.2 El patrimonio cultural material

Ya en la Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural de la UNESCO (1972:art.1) se considera como Patrimonio Material a los monumentos, conjuntos y lugares que poseen un valor social intrínseco y duradero, documento que cita a la letra:

Los monumentos: obras arquitectónicas, de escultura o de pinturas monumentales, elementos o estructuras de carácter arqueológico, inscripciones, cavernas y grupos de elementos, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia,

Los conjuntos: grupos de construcciones, aisladas o reunidas, cuya arquitectura, unidad e integración en el paisaje les dé un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia,

Los lugares: obras del hombre u obras conjuntas del hombre y la naturaleza así como las zonas incluidos los lugares arqueológicos que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista histórico, estético, etnológico o antropológico.

Las sociedades tienden a buscar la permanencia de su cosmovisión, entendida ésta como las maneras de concebir e interpretar el mundo, y en dicho intento se genera una gran cantidad de objetos y edificaciones que obtienen un significado de bienes patrimoniales culturales por su proceso histórico de construcción, como los sitios prehispánicos, los códices, arquitectura vernácula, las edificaciones coloniales, e incluso las zonas que involuntariamente han sido testimonios de un hecho histórico. Sin embargo, esto no significa que la vía de la materialización sea el único camino para perpetuar la cultura.

2.1.3 El patrimonio cultural inmaterial

Aunque en un inicio la concepción del patrimonio cultural pretendía incluir todo tipo de manifestaciones sociales que representan un legado histórico, la vulnerabilidad que presentan hacia ciertos factores no representa la misma magnitud en todos ellos. Existen bienes que por sus aspiraciones originales de permanencia se muestran más sólidos (aunque no por ello menos sensibles) ante el paso del tiempo, sin embargo, otros tantos por su carácter de inmaterialidad tienden a ser especialmente permeables a los cambios.

La UNESCO previendo tales diferencias, convocó la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial en París (2003) para la formalización de dicho término en su artículo segundo que menciona:

- “1. Se entiende por Patrimonio Cultural Inmaterial los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas -junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes- que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural. Este patrimonio cultural inmaterial, que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana. A los efectos de la presente Convención, se tendrá en cuenta únicamente el patrimonio cultural inmaterial que sea compatible con los instrumentos internacionales de derechos humanos existentes y con los imperativos de respeto mutuo entre comunidades, grupos e individuos y de desarrollo sostenible.
2. El *patrimonio cultural inmaterial*, según se define en el párrafo 1 supra, se manifiesta en particular en los ámbitos siguientes:
 - a. tradiciones y expresiones orales, incluido el idioma como vehículo del patrimonio cultural inmaterial;
 - b. artes del espectáculo;
 - c. usos sociales, rituales y actos festivos;
 - d. conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo;
 - e. técnicas artesanales tradicionales.”

De dicha definición se entiende cómo se considera este tipo de patrimonio como un crisol de la diversidad cultural (siempre y cuando se presente en igual respecto a los derechos humanos) que por un lado, al ser un factor clave en la construcción de la identidad, se vuelve un objeto de cuidado por su carácter de fragilidad que inclusive puede ser incorporado al listado de la UNESCO del Patrimonio Cultural Inmaterial que requiere, medidas urgentes de salvaguardia y, por otra parte, al ser un patrimonio vivo, reconoce su capacidad para estar en constante evolución.

Dentro de las características de dicho legado cultural, se le reconoce su carácter de tradicional, contemporáneo y viviente a un mismo tiempo por su capacidad evolutiva, su facultad integradora al reconocer rasgos parecidos a los de otros (sea por cuestiones de aproximación geográfica o de orígenes migratorios) que permiten una vinculación entre el

pasado y el futuro gracias a la transmisión generacional; su contribución a la cohesión social al fomentar un sentimiento de identidad y responsabilidad comunitaria; y su carácter representativo de una comunidad al originarse en su seno y ser reconocido, portado, mantenido, revitalizado y transmitido por ella misma (UNESCO, 2003).

En la Lista del Patrimonio Cultural Inmaterial que requiere medidas urgentes de salvaguardia se hace mención de los elementos que las comunidades y los Estados Partes consideran requieren una intervención inmediata para asegurar su continuidad, asegurando de esta manera la cooperación y asistencia internacional. El Patrimonio Cultural Inmaterial en la era de la globalidad tiende a verse mayormente amenazado ante la homogeneización en los modos de vida y es por ello que se requieren medidas de salvaguarda y revitalización que ayuden a su conservación.

La salvaguarda se refiere a garantizar la vigencia del patrimonio en una cultura específica, para lo cual se requiere la identificación, documentación, investigación, preservación, protección, promoción, valorización, transmisión y enseñanza de sus distintos aspectos. La revitalización por su parte, hace alusión a la ayuda que se le brinda a una comunidad para reactivar sus prácticas que han ido perdiendo vigencia y que por lo tanto están en peligro de desuso (CONACULTA, 2011:6).

Así mismo, a partir de la Convención de 2003 se elaboró una Lista representativa del Patrimonio Inmaterial de la Humanidad, que por su interés excepcional exige que los bienes mencionados se consideren como elementos del patrimonio del mundo entero, los cuales anualmente son evaluados junto con las nuevas candidaturas de inscripción. Para el caso de México, en 2012 se habían incluido cuatro bienes, de los cuales dos se encuentran en la lista de salvaguarda (UNESCO, 2012b):

A). Las fiestas indígenas dedicadas a los muertos.

Inscrito en 2008, el *día de muertos*, conmemora anualmente desde el 28 de octubre hasta el 2 de noviembre el retorno temporal de los fieles difuntos al mundo de los vivos, días que coinciden con la cosecha del maíz. Durante las fiestas, las familias siguen una serie de rituales para facilitar el retorno de las almas de sus seres queridos y parientes a la tierra, costumbres que se encuentran fuertemente arraigadas en la comunidad y que ejemplifican la idiosincrasia del pueblo mexicano tras el acercamiento del universo indígena y la visión europea.

B). La ceremonia ritual de los Voladores

Inscrito en el 2009, ésta es una danza asociada a la fertilidad que ejecutan diversos grupos étnicos de México y Centroamérica, en particular los totonacos del Estado de Veracruz. Los voladores son un músico y cuatro bailarines, los cuales representan a los cuatro puntos cardinales y las cuatro estaciones del año. Ataviados con el traje tradicional suben al tronco de un árbol de aproximadamente veinticinco metros de altura, el cual ha sido previamente talado y clavado en el lugar donde se celebrará el ritual. Después de pedir en la base ayuda a su dios para que les dé su protección durante el ritual, trepan hasta lo más alto. Los voladores se lanzan al vacío atados de los pies, girando alrededor del tronco 13 veces al son que toca el músico que permanece en lo más elevado del mismo, todo ello con el fin de dar gracias a Dios por las bendiciones recibidas.

C). La cocina tradicional mexicana, cultura comunitaria, ancestral y viva

Inscrito en 2010 y catalogada en 2011 en la *Lista del Patrimonio Cultural Inmaterial que requiere medidas urgentes de salvaguardia*, este bien incluye tanto a los ingredientes básicos (el maíz, los frijoles y el chile), como a los métodos de cultivo, los procedimientos de preparación y utensilios únicos en su género que permiten la continuidad en toda la cadena alimentaria tradicional.

D). El Mariachi, música de cuerdas, canto y trompeta.

Inscrito en el 2011 y catalogada el mismo año en la *Lista del Patrimonio Cultural Inmaterial que requiere medidas urgentes de salvaguardia*, se refiere a las manifestaciones musicales en la que los mariachis vestidos a manera de charro, tocan las canciones acompañados de los instrumentos de cuerda que van por los géneros del jarabe, la polka, el vals, la serenata, el corrido, hasta la ranchera, el bolero y la cumbia, tanto en español como en algunas de las diferentes lenguas indígenas presentes en territorio mexicano.

2.2 La Educación Patrimonial como disciplina y sus modelos de Educación Patrimonial

Las relaciones que se originan una vez que está presente la humanización dan como resultado a la cultura, considerada ésta como el “conjunto de manifestaciones tangibles o intangibles producidas por las sociedades, resultado de un proceso histórico en donde la reproducción de las ideas y del material se componen en elementos y factores que la identifican y la diferencian” (Casasola, 1990:31), es decir, la cultura son los modos de vida de una sociedad: las formas en las que el hombre se relaciona con la naturaleza y convive con los otros individuos del grupo.

Ya que es esta cultura la que constituye los elementos claves de una comunidad para permitirle distinguir a sus miembros de todos los demás, al mismo tiempo que otorga símbolos para ratificar la identidad grupal, se parte del principio de que sólo lo que es valorado socialmente es meritorio de protección y, por tanto, la enseñanza de dichos distintivos es responsabilidad de los mayores para asegurar su continuidad en el futuro. De aquí entonces que se conciba como una de las características primordiales de la cultura la transmisión para su permanencia, y “esta transmisión es la educación” (Abbagnano, N., y Visalberghi, A., 1992:6), puesto que:

Dado que sin su cultura un grupo no se puede conservar ni los individuos que a él pertenecen pueden alcanzar una condición que pudiera calificarse de humana, no es de maravillar que todos los grupos humanos traten de reforzar en sus miembros la conciencia de la importancia, el valor y la indispensabilidad de las técnicas culturales (Abbagnano, N., y Visalberghi, A., 1992:7).

Pese a que la familia es la unidad social que tradicionalmente es la responsable de transmitir la herencia cultural a los miembros más jóvenes, el rol de la escuela como organismo social se torna en un colaborador que más que dar una continuidad a la transmisión, recibe la responsabilidad de favorecer la revalorización de los símbolos identitarios no como objeto de culto sino como elementos propios que integran el entorno cotidiano en el que el alumno se desenvuelve. “Algunos estudiantes tienen el privilegio de vivir con sus familias experiencias que los ponen en contacto con las huellas dejadas por el pasado, de tal modo que pueden construirse un capital histórico; pero partiendo del hecho de que la mayoría de los niños no tiene esta suerte, es en el colegio donde deben vivir experiencias similares” (Loison, 2008:87). Por tanto, en cuanto a Educación Patrimonial se refiere, en las directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural (2006b:35) se asigna la responsabilidad a la enseñanza de la historia, la geografía, la literatura, las lenguas y las disciplinas artísticas y estéticas para abordar dentro de sus programas el conocimiento acerca del patrimonio cultural.

De aquí entonces que las decisiones en la toma de políticas educativas deben considerar brindar la oportunidad para que cada individuo ubique y desarrolle la propia auto-concepción en el seno de la comunidad a la que pertenece, sirviéndose en primera instancia del plano local (Delors, 1996); y de esta manera, la Educación Patrimonial entendida como “la acción educativa para mantener y conservar, por su valor auto-asignado, los bienes colectivos que posee la generación actual” (Fontal, 2003:86) se presenta entonces como una herramienta que contribuye a la formación, el rescate y la restimación de la identidad

colectiva del individuo, que le permite no sólo identificarse como un responsable de salvaguarda, sino contextualizarse como un sujeto histórico dueño de una herencia cultural.

Por otro lado, en sociedades tan rápidamente evolutivas como las que se conciben actualmente en la era global, especialmente en el medio urbano, se genera una dicotomía entre el derecho de una sociedad a recrearse y el de conservación, es decir, se origina un escenario ante el cual queda por resolver la cuestión en el actuar social respecto a la propia culturalidad. Al respecto, en la descripción propuesta por la UNESCO del Patrimonio Inmaterial, el debate entre la transmisión de los elementos culturales que dan continuidad a los modos de vida, y la renovación de ellos para corregirlos con el fin de hacer frente a nuevas situaciones, queda resuelta al reconocer su carácter de tradicional, contemporáneo y viviente a un mismo tiempo gracias a su capacidad evolutiva, es decir, “las nuevas generaciones deben ponerse en contacto con el patrimonio pasado sin quedar esclavizadas por éste” (Abbagnano y Visalberghi, 1992:8), de tal suerte que para resolver la dualidad en cuanto a la permanencia o a la reconstrucción que se puede fomentar a través de la Educación Patrimonial, es primordial considerar los fines últimos que persigue dicha formación.

A continuación se citarán los cuatro modelos de Educación Patrimonial propuestos por la doctora en Ciencias de la Educación, Olaia Fontal Merillas (2003) mediante los que pretende clasificar la genealogía disciplinar, la filosofía educativa y la metodología en la enseñanza-aprendizaje; modelos que a su vez se correlacionarán con los paradigmas políticos-culturales del uso del patrimonio que propone el Doctor en Filosofía Néstor García Canclini (1999) para catalogar los propósitos de la preservación cultural.

2.2.1 Modelo instrumental

También considerado como utilitarista, este modelo se refiere a “aquellos programas y proyectos vinculados a la enseñanza y aprendizaje del patrimonio en los que la educación se concibe como un instrumento que posibilita alcanzar determinados fines no educativos” (Fontal, 2003:130), es decir, el sentido del instrumentalismo se reduce a los alcances prácticos que la Educación Patrimonial pueda tener, de tal suerte que ésta no es el fin, sino el medio.

Este modelo permite contribuir a los fines de la administración y la gestión cultural, y por lo tanto se pretende que a través de la enseñanza de la herencia cultural se cumpla con la instrucción de los elementos patrimoniales para permitir hallar su funcionalidad y eficiencia,

es decir, la sensibilización a los bienes queda relegada a una consecuencia indirecta de la Educación Patrimonial puesto que el fin último es identificar su utilidad al buscar en “el sujeto que aprende el objeto de su aplicación en la medida en que su satisfacción o su aprendizaje favorecen la gestión eficaz de un elemento patrimonial” (Fontal, 2003:130). De ahí que esta forma de Educación Patrimonial tienda a priorizar el carácter práctico del objeto de estudio para abrir a través de éste una serie de posibilidades en cuanto a funcionalidad se refiere, lo cual no significa que irreflexivamente relegue a último término la valorización de los bienes, sin embargo, su filosofía tampoco radica en dotar de primacía al desarrollo de una conciencia de identidad.

El instrumentalismo encaja en el paradigma político-cultural mercantilista, donde el patrimonio representa un valor económico y, por lo tanto, su recuperación se justifica como una inversión que aportará beneficios materiales. “A este modelo corresponde una estética exhibicionista en la restauración: los criterios artísticos, históricos y técnicos se sujetan a la espectacularidad y la utilización recreativa del patrimonio con el fin de incrementar su rendimiento económico” (García, 1999:23):

Es debido a este paradigma que se justifica la acción de los llamados *sujetos de poder* para tomar decisiones en cuanto a la elección de los bienes que deben ser valorados dentro de la gama que una sociedad posee como herencia cultural, elaborando estrategias de rescate específicas, e incluso descontextualizándolos para convertirlos en un producto, un objeto de culto comercializable.

Queda claro entonces como este modelo básicamente se adapta a los fines de la Gestión Cultural que argumentan su acción como una vía para la atracción del turismo y la derrama económica que esto implica. No obstante que esta visión mercantilista explicaría, por ejemplo, el origen de un turismo depredador donde:

[Las manifestaciones culturales] que originalmente ocupaban un lugar específico dentro de la estructura cultural de una comunidad, se sacan de contexto, se resemantizan, convirtiéndose en un espectáculo en donde los comerciantes y turistas ocupan el espacio simbólico, visual y sonoro que pertenecía a quienes viven en esas localidades tradicionales... Las danzas y la música dejan de ser expresiones comunitarias para pasar a ser fiesta de otros. Todo ello conduce a la paulatina desintegración de las estructuras culturales existentes y la creación de otras nuevas, espurias, que las reemplazan. Así, se observa una crisis de Identidad Cultural (Brown, S., 1980:93).

Es decir, una de las debilidades más evidentes del modelo instrumental es el riesgo que se corre de propiciar un detrimento cultural al no considerarse el holismo presente en la potencialidad de la Educación Patrimonial; y puesto que esta disciplina tiende a configurar una potencialidad para la formación, el rescate y la restimación de la identidad del individuo que le permite no sólo identificarse como un responsable de salvaguarda, sino contextualizarse como un sujeto histórico, la crítica que se hace a este modelo es la inmediatez en sus alcances.

Por supuesto que la idea de la concientización histórica no está en oposición al encuentro de oportunidades que deriven en acciones de desarrollo económico, no obstante, es necesario definir cuál es el fin último y el corolario de la Educación Patrimonial.

2.2.2 Modelo mediacionista

Aunque este modelo pudiera presentar un gran parecido con el instrumentalismo, su diferencia radica en que “por una parte, se concibe la educación de forma autónoma, con objetivos específicos, no supeditados a los fines del turismo... y por otro lado, suele plantearse desde cada ámbito aisladamente... generando cuerpos disciplinares independientes” (Fontal, 2003:136).

El modelo mediacionista implica que la Educación Patrimonial sea el propio fin, adquiriendo una categoría autónoma aunque se encuentre inmersa en un proyecto colectivo, es decir, dentro de las aspiraciones de desarrollo que poseen muchas disciplinas, la Educación Patrimonial va en la búsqueda de mediar las acciones que a la vez que aseguren el desarrollo, también eviten la transformación de la herencia cultural, generando así un vínculo entre el patrimonio y la comunidad.

El mediacionismo se ajusta al paradigma político-cultural del tradicionalismo sustancialista, el cual juzga que los bienes culturales representan un valor único producto del devenir histórico; “su único sentido es guardar esencias, modelos estéticos y simbólicos, cuya conservación inalterada servirá precisamente para atestiguar que la sustancia de ese pasado glorioso trasciende los cambios sociales” (García, 1999:23), y así, es el Patrimonio Material, al ser el que presenta una mayor resistencia a los estragos del tiempo, que se ve principalmente favorecido por las políticas tradicionalistas, al relegar a un segundo término las prácticas evolutivas de la herencia cultural.

La autonomía que caracteriza a este modelo le permite diseñar a la Educación Patrimonial su propio marco teórico y metodológico, así como desarrollar la precisión en sus acciones gracias a la especialización. Sin embargo, dicha ramificación puede propiciar la desarticulación de la educación como un conjunto, ocasionando trabajos repetitivos y limitación en su campo de acción.

2.2.3 Modelo historicista

La misión de este modelo es, como su nombre lo indica, priorizar el aspecto histórico del legado cultural, pues “se reconoce la importancia del pasado para comprender el presente y se focaliza la acción educativa en la transmisión del conocimiento del legado patrimonial, y en una sensibilización que se entiende, muchas veces, como consecuencia directa de ese conocimiento” (Fontal, 2003:142).

El historicismo parte del supuesto de que el conocimiento de los bienes culturales propicia de manera directa la apropiación, sensibilización y valoración del patrimonio, al investirse éste de la importancia propia de un objeto de estudio en el ámbito escolar; es decir, presupone que la transmisión teórica es suficiente para promover actitudes en el sujeto.

La filosofía del modelo historicista tiende, por tanto, a recaer en lo que Freire (2005) señala como la concepción bancaria del conocimiento, es decir, la educación se caracteriza por un acto en el cual el maestro deposita en los educandos los saberes que deberán ser pasivamente repetidos y memorizados “marginen que sólo les permite ser coleccionistas... en una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes” (p.78).

El ajuste al paradigma político-cultural conservacionista o monumentalista es una de sus características del historicismo, en el cual es principalmente el Estado el que procura los bienes patrimoniales que representan una capacidad para enaltecer la nacionalidad y servir de medio para la cohesión social.

Se asocia al Estado con las herencias monumentales para legitimar el sistema político actual: se manifiesta así la voluntad de defender lo propio, se busca significar el arraigo histórico de quienes lo conservan y después de restaurarlo, y en la forma más plena de apropiación se le usa como sede física de un organismo oficial (García, 1999:23).

La sobreestimación que este modelo da al conocimiento teórico permite simplemente una clarificación en el valor histórico del patrimonio, y en contraparte contribuye a exaltar

meramente los bienes que son producto de una selección previa del Estado, prioriza el saber enciclopédico más allá de generar otras competencias en el individuo (principalmente de carácter conductual) y valora exclusivamente la capacidad memorística.

Es ante tal escenario que la crítica más recurrente al historicismo es la desvinculación con la contemporaneidad que se genera en la concepción del individuo, es decir, la relación con el presente en dicho modelo se encuentra totalmente distorsionada al priorizarse acontecimientos que incluso se desligan de una ubicación cronológica y generan una falsa apreciación de la historia en la que los eventos pasados “no guardan relación con la actualidad, y menos aún con el presente tangible, concreto y cotidiano del educado. Por lo tanto, en esa perspectiva, tal conocimiento carece de importancia” (Sánchez, 2002:103).

2.2.4 Modelo simbólico-social

La misión del modelo simbólico-social consiste en auxiliarse del valor simbólico de los bienes culturales para más allá de transmitirlos, favorecer en el sujeto el desarrollo de la identidad, puesto que “parte del reconocimiento de la importancia del patrimonio cultural en la construcción de procesos simbólicos que contribuyen a configurar nuestra identidad” (Fontal, 2003:147).

Como ya se ha mencionado en el modelo instrumentalista, la idea de la concientización histórica no se encuentra en una posición contraria a la búsqueda de oportunidades que deriven en acciones de desarrollo económico, sin embargo, ya que el fin último de la educación “se propone la transmisión constante de los valores del patrimonio cultural de la generación adulta a la nueva generación, con el fin de asegurar la continuidad de la cultura y de la organización social, así como el progreso de la civilización mediante el análisis, la crítica y la revisión constante de estos valores” (Alves, 1963:13), permanecer en el mero ámbito mercantilista es una limitante que el modelo simbólico-social busca superar al explorar la integridad de la potencialidad del patrimonio cultural para formular y consolidar identidades colectivas, de tal suerte que los beneficios económicos se convierten en consecuencias posteriores al desarrollo de la concientización del sujeto respecto a su rol histórico.

El principio de dicha propuesta educativa gira en torno a favorecer a partir de los elementos culturales la Memoria Colectiva, esto es que mediante el conocimiento del pasado se comprendan las consecuencias de la acción presente en el futuro, situándose como un sujeto con Conciencia Histórica capaz de preservar, disfrutar, pero igualmente recrear la

Identidad Cultural del grupo al que se pertenece. La capacidad de innovación como un derecho de la comunidad es en este caso la que marca claramente la diferencia con el modelo mediacionista que tiende a favorecer la inmutabilidad de las expresiones sociales.

El paradigma político-cultural participacionista incluye a este tipo de modelo, al concebir que la preservación está en función de las necesidades de la sociedad, es decir, “la selección de lo que se preserva y la manera de hacerlo deben decidirse a través de un proceso democrático en el que intervengan los interesados y se consideren sus hábitos y opiniones” (García, 1999:24), y así, es la propia sociedad la que por derecho legitima su patrimonio.

En contra del coleccionismo de la educación bancaria planteado por Freire (2005), el paradigma participacionista incluye una “educación problematizadora, que responde a la esencia del ser de la conciencia... niega los comunicados y da existencia a la comunicación” (Freire, 2005: 86), es decir, es mediante este tipo de enseñanza que se pretende librar al sujeto de la alienación de saberes arbitrariamente elegidos que en el caso de la Educación Patrimonial, repercuten en la desvinculación entre los conocimientos aprendidos que en este caso corresponde a los bienes culturales, y la cotidianidad del individuo.

El modelo simbólico-social al pretender colaborar en la sensibilización cultural enfoca sus acciones en el desarrollo de una Conciencia Histórica, y en la construcción identitaria colectiva para apropiarse, redescubrir y revalorar la propia herencia cultural, propiciando de esta manera la salvaguarda del patrimonio.

Sin embargo, al igual que los otros modelos, el enfoque simbólico-social posee un punto débil y requiere poner especial cuidado en el trasfondo político que el Estado pudiese plantear a través de éste. La enorme posibilidad para difundir ideales nacionalistas y etnocentristas se vuelve un riesgo que podría atentar contra las pretensiones de cohesión social, puesto que ya como apuntaba Jacques Delors (1996) en el Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el s.XXI:

La responsabilidad de la educación es a un tiempo esencial y delicada, en cuanto la noción de identidad se presta a doble interpretación: afirmar su diferencia, volver a encontrar los fundamentos de la propia cultura, reforzar la solidaridad de grupo pueden constituir para cada individuo un acto positivo y liberador; pero este tipo de reivindicación, si resulta mal interpretada, contribuye asimismo a hacer difíciles, cuando no imposibles, el encuentro y el diálogo con el otro (p.44).

Al respecto, es importante tener presente que en la construcción y/o el reencuentro de la propia identidad, es a través del reconocimiento del otro que se complementa el camino para el desarrollo de la auto-concepción cultural, pues la identidad “es la identificación de sus características propias, únicas, [pero al mismo tiempo] de las que comparte con otros: genéricas, comunitarias, humanas” (Sánchez, 2002:53).

El patrimonio cultural se considera como un elemento clave en la construcción de la identidad comunitaria que con el devenir histórico adquiere mayor trascendencia y significado pasando desde un ámbito local hasta el internacional. Por lo tanto, es preciso comprender las definiciones consensuadas internacionalmente en lo que se refiere a la Identidad Cultural a la que presupuestamente contribuye el legado histórico, para entonces comprender en qué medida las políticas públicas de conservación, investigación, preservación y difusión obedecen a una necesidad real de las comunidades que han desarrollado una apropiación social y le han otorgado un significado y vigencia a dicha herencia cultural.

Una vez explicados los cuatro modelos propuestos por la doctora Fontal, donde queda de manifiesto los fines últimos, las ventajas y las carencias o riesgos de cada uno de ellos, el modelo que se ocupará para el presente trabajo de investigación corresponde al simbólico social, pues es a través de éste que se pretende cumplir las aspiraciones en cuanto a la Educación Patrimonial que propone la UNESCO, y es el que en su metodología tiene una correspondencia mayor respecto al marco normativo de la Educación Media Superior de México. Por lo cual a continuación se ahondará en la explicación de los conceptos fundamentales que implican dicho modelo: Memoria Colectiva, Conciencia Histórica e Identidad Cultural.

2.3 Memoria Colectiva

Al hablar de la Memoria Colectiva el concepto de *Historia* viene a la mente como un sinónimo del término, sin embargo, es importante diferenciar que si bien la Memoria Colectiva se construye a partir de la Historia, ésta va más allá de la mera consideración de los hechos del pasado que han sido seleccionados usualmente por el Estado para que a través de su enseñanza sea comprensible el contexto actual, sino que es a través del conocimiento de estos hechos que el grupo se reconoce en su pasado y asigna valor a aquellos bienes que en su presente le sirven de testimonio de los cambios y reinenciones que han experimentado a través del tiempo. “La memoria se cristaliza y se segrega en sí en

un recuerdo histórico particular, un punto de inflexión donde la conciencia de una ruptura con el pasado está ligada a la sensación de que la memoria se ha roto, pero rasgó en tal forma que la memoria da un sentido de continuidad histórica que persiste” (Nora, 1997:7).

De esta manera, a pesar de que la Historia y la Conciencia Colectiva pudiesen presentar una simbiosis muy particular donde una se construye a partir de la otra, pero esa otra sólo adquiere sentido gracias a la primera, ambos términos representan una conceptualización propia, dicho de otra manera, la Historia permite reconocer mientras que la Conciencia Colectiva implica reconocerse.

Es por ello que la Educación Patrimonial a través de la Historia debe superar la mera cognición de los hechos y lograr ayudar a redescubrir las fibras que son significativas para el grupo, permitiendo así promover actitudes como la sensibilización cultural, pues “la historia que quiere ceñir de cerca el detalle del pasado se vuelve erudita, y la erudición sólo es significativa para una pequeña minoría” (Halbwachs, 1950:46).

Para la presente investigación el concepto de Memoria Colectiva al que se hace referencia es el propuesto por Maurice Halbwachs (1950), quien considera a la misma como “el momento en que al considerar su pasado, el grupo siente claramente que ha seguido siendo el mismo y toma conciencia de su identidad a través del tiempo” (p.50), en otras palabras, es gracias a la Memoria Colectiva que se ratifican los lazos temporales del sujeto al articular el pasado con el presente logrando el desarrollo de una Conciencia Histórica, así como los vínculos espaciales que unen al individuo con el grupo social, los cuales fortalecen la Identidad Cultural, conceptos que se describirán a continuación.

2.3.1 Conciencia Histórica

Se ha mencionado ya cómo los bienes culturales adquieren significado y relevancia no sólo en lo local, sino incluso en lo internacional cuando a través del tiempo los individuos de un colectivo heredan y transmiten de generación en generación los códigos, normas y rituales, conformando así una percepción en la cual el pasado constituye al sujeto, pero a la vez es del rol presente de dicho sujeto que depende su porvenir; es decir, el aspecto fundamental que brinda el carácter de patrimonialidad a un bien se fundamenta en su relevancia histórica concebida a través del entendimiento de las relaciones interinfluenciables entre presente, pasado y futuro.

Ya que el modelo simbólico-social del que se servirá el presente trabajo valoriza la participación del individuo en la construcción identitaria, tomaremos la definición de la doctora en Historia, Andrea Sánchez Quintanar (2002), la cual menciona que “una Conciencia Histórica [es el medio a través del cual se produce en el individuo] un conjunto de nociones sobre sí mismo y el mundo en que se desenvuelve, condicionando en buena medida, su actuación social” (p.44). Y para sustentar dicha postura plantea los siguientes elementos:

- a. La noción de que todo presente tiene su origen en el pasado.
- b. La certeza de que las sociedades no son estáticas, sino mutables y, por tanto, cambian, se transforman, constante y permanentemente, por mecanismos intrínsecos a ellas, e independientemente de la voluntad de los individuos que las conforman.
- c. La noción de que, en esa transformación, los procesos pasados constituyen las condiciones del presente.
- d. La convicción de que yo – cada quien -, como parte de la sociedad, formo parte del proceso de transformación y por tanto, el pasado me constituye, forma parte de mí, hace que yo – mi ser social -, sea como es.
- e. La percepción de que el presente es el pasado del futuro, que yo me encuentro inmerso en todo ello y, por lo tanto, soy parcialmente responsable de la construcción de ese futuro.
- f. Finalmente, la certeza de que formo parte del movimiento histórico y puedo, si quiero, tomar posición respecto de éste; es decir, puedo participar, de manera consciente, en la transformación de la sociedad (Sánchez, 2002:45).

Es por ello que las políticas educativas dirigidas a desarrollar en el individuo un sentimiento de apropiación, respeto, protección y transmisión de la herencia cultural, deben cimentar su vía de acción a través de la concientización de la persona como un sujeto histórico, entendiéndose como los protagonistas de la historia, al quién o al quiénes la hacen, puesto que la historia es la obra de todos los seres humanos en su acontecer cotidiano, debido a que el hombre “no está hecho en definitiva [sino que] se está haciendo” (Sánchez, 2002:47).

En ese sentido, todos somos sujetos históricos porque la historia incide en las sociedades del presente y, por ser miembros de esas sociedades, la historia nos determina de muchas maneras: heredamos problemas que vienen del pasado, formas de pensamiento, desarrollos científicos y tecnológicos, rasgos culturales, tradiciones y costumbres, así como formas de organización política, económica y social que definen nuestra identidad y nuestra vida en comunidad (De Vresse, S., 2012).

En suma, el sujeto se vuelve sujeto histórico cuando ha adquirido Conciencia Histórica, lo cual se ve reflejado en la medida en que sus relaciones sociales actúan conscientemente sobre los hechos y son a la vez receptores de una herencia histórica, pues “los hombres no actúan como tales, no como entidades antropológicas, sino como ocupantes de una cierta posición en el sistema de relaciones sociales” (Pereyra, 1984: 83).

Todos los fenómenos sociales poseen una relación de causalidad entre ellos que rebaza la frontera lineal pasado-presente, ante lo cual la concepción de sujeto histórico no se presenta bajo un rol de subordinación hacia la temporalidad al ser el individuo “un objeto del transcurrir histórico, que forma parte de él y que es afectado por ese acontecer” (Sánchez, 2002:92), sino que por el contrario, la auto-percepción se manifiesta en una conciencia de protagonismo frente a la historia.

2.3.2 Identidad Cultural

La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 concede el derecho de todo sujeto a la identidad, sin embargo, la conceptualización de identidad a que hace referencia dicha declaración se acerca más a una definición administrativa, al derecho a pertenecer a una nación.

El término identidad es un concepto polisémico, puesto que desde la filosofía, la psicología, la sociología o la antropología puede abordarse con un marco de referencia muy diferente, en donde incluso, “debido a la revolución tecnológica y a su repercusión en la creación de nuevas formas de socialización las definiciones de identidad individual y colectiva requerirían una nueva revisión” (Delors, 1996:61).

Sea la perspectiva que se elija, la connivencia radicará en la consideración de una incorporación satisfactoria del sujeto a un modo particular de significar la realidad. Sin embargo, en lo que atañe al presente trabajo, se busca aproximar al concepto de identidad a partir de su faceta cultural, pues “la identidad es un aspecto crucial de la reproducción cultural: es la cultura internalizada en sujetos, subjetivada, apropiada bajo la forma de una conciencia de sí en el contexto de un campo ilimitado de significaciones compartidas con otros” (Gorosito, A.M., 1998:102).

Es por ello que para esta investigación el concepto de Identidad Cultural se toma con base en la Declaración de México en la Conferencia Mundial sobre Políticas Culturales de la Organización de la UNESCO de 1982, que la define como “la defensa de las tradiciones, la

historia y los valores morales, espirituales y éticos heredados de las generaciones pasadas” (p.6), para lo cual requiere de los siguientes principios como los ejes rectores en la construcción del concepto:

1. Cada cultura representa un conjunto de valores único e irremplazable, ya que las tradiciones y formas de expresión de cada pueblo constituyen su manera más lograda de estar presente en el mundo.
2. La Identidad Cultural es una riqueza que dinamiza las posibilidades de realización de la especie humana, al movilizar a cada pueblo y a cada grupo para nutrirse de su pasado y acoger los aportes externos compatibles con su idiosincrasia y continuar así el proceso de su propia creación.
3. Todas las culturas forman parte del patrimonio común de la humanidad. La Identidad Cultural de un pueblo se renueva y enriquece en contacto con las tradiciones y valores de los demás. La cultura es diálogo, intercambio de ideas y experiencias, apreciación de otros valores y tradiciones, se agota y muere en el aislamiento.
4. Las peculiaridades culturales no obstaculizan, sino que favorecen, la comunión en los valores universales que unen a los pueblos. De ahí que constituya la esencia misma del pluralismo cultural el reconocimiento de múltiples identidades culturales allí donde coexisten diversas tradiciones.
5. La comunidad internacional considera que es su deber velar por la preservación y la defensa de la Identidad Cultural de cada pueblo.
6. Hay que reconocer la igualdad y dignidad de todas las culturas, así como el derecho de cada pueblo y de cada comunidad cultural a afirmar y preservar su Identidad Cultural, y a exigir su respeto... (p.6).

Por tanto, la Identidad Cultural está constituida por el Patrimonio material e inmaterial heredado a un individuo perteneciente a un grupo social de tal manera que éstos le permiten fundamentar un sentimiento de pertenencia respecto al grupo del cual forma parte; y es por ello que se torna indispensable destacar el papel de la Historia en el desarrollo de construcción de la identidad, pues en dicho proceso el tiempo y espacio se vuelven referentes forzosos. “La asunción de mi identidad regional implica identificarme y diferenciarme de los sujetos que junto conmigo constituyen mi mundo regional... sólo que la identificación de cada individuo con sus semejantes habrá de construirse no sólo en un sentido horizontal (espacio), sino también en un sentido vertical, es decir, en el tiempo” (Sánchez, 2002:54).

Una vez hechas las precisiones teóricas que darán sustento al modelo del presente trabajo que plantea respaldar una intervención didáctica para contribuir al desarrollo de la competencia de sensibilización al arte, se continuará en los próximos títulos con las

descripciones teóricas del enfoque pedagógico que empata con los requerimientos de la RIEMS en cuanto a la movilización de competencias se refiere: el constructivismo, no sin antes hacer igualmente una breve revisión en la conceptualización de – competencias -.

2.4 Las competencias genéricas

A partir de la propuesta de la UNESCO, recogida en el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el s.XXI (1996), donde se prevén los posibles escenarios frutos de la globalización, se plantean los cuatro pilares de la educación para preparar a los sujetos a hacer frente y desarrollarse en los nuevos contextos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir, aprender a ser.

Desde dicha recomendación, los Estados miembros realizaron una reestructuración en su modelo educativo para adaptar un criterio internacional en la formación y la preparación de su sociedad hacia los nuevos retos.

En lo que respecta a México, el modelo educativo se centró en el desarrollo de competencias, consideradas éstas desde la perspectiva de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) como “el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas” (De Allende y Morones, 2006:4).

En lo referente a la Educación Media Superior, mediante el Acuerdo 444 se realizó una Reforma Integral a dicho nivel escolar con el objetivo de homologar el modelo educativo, para el cual se considera:

Que entre las competencias a que se refiere el presente Acuerdo se concluyó que las competencias genéricas son las que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar; las que les permiten comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean, así como participar eficazmente en los ámbitos social, profesional y político (DOF, 2008:1).

Es decir, que existen unos conocimientos, habilidades y actitudes que son claves y que deben ser fortalecidas durante la Educación Media Superior (EMS), de tal suerte que su

desarrolló influya en la capacidad del sujeto para responder al contexto actual vertiginosamente cambiante; y para el desempeño óptimo de éstas existe una taxonomía (genéricas, disciplinares y profesionales) como marco de referencia para especificar dichas competencias.

Para los fines del presente trabajo de investigación, la competencia genérica que constituye el perfil de egresado de la EMS y que empata mayormente con el concepto de Memoria Colectiva, se especifica en el artículo 4º del Acuerdo 444 dentro de la categoría Se autodetermina y cuida de sí, como:

2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.

Atributos:

§ Valora el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones.

§ Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad.

§ Participa en prácticas relacionadas con el arte (DOF, 2008:2)

Ya que el presente trabajo se encuentra inscrito en un marco normativo claramente definido, se pretende justificar a través de tal competencia el diseño de una intervención didáctica que promueva a través de la Educación Patrimonial dichos atributos que van dirigidos a desarrollar en el alumno una sensibilización hacia las manifestaciones culturales que le ayuden a construir un sentido de apropiación y pertenencia a la comunidad de la que forma parte.

Por otra parte, esta actuación a realizar se implementará (como se comentó en el capítulo anterior) en la asignatura de Historia Regional, ya que como comenta la doctora Sánchez Quintana (2002) el propósito básico de la enseñanza de la Historia es formar y fomentar la conciencia social, con lo cual, al ser ésta una materia del ámbito social, presenta una serie de competencias disciplinares que se refiere a las nociones mínimas necesarias para favorecer en el alumno la adaptación en diferentes contexto a lo largo de toda su vida. En el caso de las Ciencias Sociales se consideran diez competencias disciplinares, donde las tres primeras sirven de argumento y respaldo para una intervención mediante la Educación Patrimonial que vigorice la Memoria Colectiva.

“Las competencias disciplinares básicas de ciencias sociales están orientadas a la formación de ciudadanos reflexivos y participativos, conscientes de su ubicación en el tiempo y el espacio. Dichas competencias enfatizan la formación de los estudiantes en una perspectiva plural y democrática. Su desarrollo implica que puedan interpretar su entorno social y cultural de manera crítica, a la vez que puedan valorar prácticas distintas a las suyas, y de este modo, asumir una actitud responsable hacia los demás.

Competencias:

1. Identifica el conocimiento social y humanista como una construcción en constante transformación.
2. Sitúa hechos históricos fundamentales que han tenido lugar en distintas épocas en México y el mundo con relación al presente.
3. Interpreta su realidad a partir de los procesos históricos locales, nacionales e internacionales que la han configurado” (DOF, 2008:6).

2.5 Diseño de intervención didáctica para la vigorización de la Memoria Colectiva

Una intervención didáctica se refiere a la serie de acciones conscientemente planificadas en el trabajo docente, donde sirviéndose de estrategias pedagógicas se busca lograr de manera óptima el proceso de enseñanza-aprendizaje

“La intervención didáctica es el término global con el que se quiere señalar toda actuación del profesor con la intencionalidad de educar y enseñar desde una postura de mediador y de ayuda el aprendizaje de los alumnos. Ésta puede tener unos matices extraños, desde el estímulo, cooperación y papel activo del alumno en su aprendizaje hasta la intervención directiva en la que no se permite la participación a éste en el proceso de enseñanza” (Delgado, M.A., y Sicilia, A., 2002:25)

Partiendo de dicha definiciones se puede inferir la existencia de estrategias de aprendizaje y estrategias de enseñanza que se encuentran presentes durante la actuación educativa; “una estrategia de aprendizaje es un procedimiento que el estudiante adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas” (Díaz y Hernández, 1998:115), mientras que “una estrategia de enseñanza es, básicamente, una secuencia de actividades que el profesor decide como pauta de intervención en el aula” (Rodríguez, 1994:168); por lo tanto, es ineludible definir desde la psicología de la educación qué paradigma servirá de marco de referencia para abordar la conceptualización de enseñanza y aprendizaje.

Ya se han explicado con anterioridad los cuatro modelos de Educación Patrimonial que propone la doctora Olaia Fontal, para con base en su descripción, dejar en claro el modelo a seguir en el presente trabajo: el simbólico-social. En estas propuestas educativas, existe una correspondencia directa entre las variables: contexto, contenido, docente y discente, que propician que los modelos se centren en alguno de estos elementos o en sus relaciones.

Para el caso del modelo simbólico-social, la Educación Patrimonial se centre en el discente y el contenido, y éste “es el que más se aproxima al aprendizaje significativo, puesto que los contenidos tendrán que engarzarse con los esquemas de conocimiento previos del alumno para adquirir sentido” (Fontal y Marín, 2011:96), de tal manera que se toma en consideración los bagaje cultural previo del sujeto para llegar a través de una estrategia deductiva a un conocimiento más general.

Puesto que el fin último de la presente intervención didáctica (Anexo III) va dirigida a la vigorización de la Memoria Colectiva que favorezca una construcción identitaria cultural en el alumno, de tal suerte que permita desarrollar en el individuo lazos de pertenencia respecto al patrimonio durante el desarrollo de la asignatura de Historia Regional propuesta en el marco normativo de la Educación Media Superior de México, es necesario hacer una revisión de las aportaciones que el modelo pedagógico constructivista plantea, para así conceptualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.5.1 El constructivismo.

En Estados Unidos “el enfoque cognitivo del procesamiento de información, según varios autores tuvo su origen durante la década de los cincuenta” (Hernández, G., 1998:119); como una respuesta al paradigma conductista, el cognitivismo buscaba clarificar cómo el sujeto creaba y construía significados simbólicos.

La revolución tecnológica en lo referente a la informática influyó notablemente a este paradigma de tal suerte que analógicamente al funcionamiento de una computadora se pretendía comprender la cognición en el hombre. Este hecho, según el doctor Hernández Rojas (1998) originó una ramificación en la escuela cognitiva: por un lado la propuesta conexionista (enfoque en el ámbito de la inteligencia artificial), la propuesta clásica (referente al procesamiento de la información), y por el otro el constructivismo (de aparición más reciente).

El constructivismo puede entenderse como un “conjunto de concepciones que proporciona una base sólida para comprender que el aprendizaje ocurre permanentemente en las personas en sus medios de socialización y no es un fenómeno exclusivo de la escuela y de las aulas” (Ordóñez, C.L., 2004:9), de lo cual se evidencia la amplitud y los alcances del mismo; sin embargo, dicha afirmación es apenas una delimitación somera de la profundidad del modelo pedagógico.

El término constructivista suele emplearse de manera global no obstante que implica un conjunto de diferentes posturas teóricas que buscan explicar el aprendizaje y la enseñanza, y es por ello que el doctor César Coll comenta que “la teoría psicológica de referencia – es decir, la explicación del desarrollo o del aprendizaje a partir del cual nos aproximamos al estudio de los procesos educativos escolares- es, pues, con toda certeza uno de los criterios que permiten precisar de qué hablamos cuando hablamos de constructivismo” (Coll, 1997:8).

Es por ello que en el presente documento se revisarán las aportaciones de la teoría de la equilibración de Jean Piaget, la sociabilización del conocimiento propuesta por Lev Semiónovich Vygostsky, el aprendizaje significativo de David Ausubel y el aprendizaje por descubrimiento de Jerome Bruner, pues “la necesidad de una explicación constructivista genuina de los procesos educativos escolares no puede consistir simplemente en la transposición o extensión de una teoría constructivista del desarrollo y del aprendizaje” (Coll, 1997:15), y así, con el fin de hacer frente a las exigencias multidisciplinares que el proceso enseñanza-aprendizaje implica, es mediante la suma de dichas contribuciones que se pretende superar las limitaciones que un solo enfoque tendría.

2.5.1.1 La teoría de la equilibración de Piaget

El psicólogo y biólogo suizo, Jean Piaget, “distinguía entre aprendizaje en sentido estricto, por el que se adquiere del medio información específica, y aprendizaje en sentido amplio, que consistiría en el proceso de las estructuras cognitivas por procesos de equilibración” (Pozo, 2003: 177), planteando de esta manera una diferencia entre el conocimiento logrado a través del paradigma conductista y aquel proveniente del desarrollo de las estructuras conceptuales.

Para Piaget el sujeto posee estructuras cognitivas que dependen del estadio de desarrollo del individuo y es debido a la nueva información proveniente del medio que se genera un desequilibrio en ellas, de tal suerte que la asimilación es el proceso por el que se

interpretarán dicha información en función de los esquemas disponibles, y la acomodación es la adaptación de los conceptos que conlleva a una reestructura en los esquemas (Pozo, 2003).

La teoría de la equilibración explica en un primer punto cómo el desarrollo antecede al aprendizaje, pues de las estructuras cognitivas disponibles depende la aprehensión de las nuevas ideas, la reestructura de los esquemas, o el esclarecimiento de casos o excepciones. En dicho proceso de conocer, es necesario que exista en un primer momento un desequilibrio en los esquemas de conocimiento detonador de un conflicto cognitivo que pueda conducir a la integración de nuevas estructuras en el sujeto de tal suerte que sea posible pasar a un estado de mayor conocimiento.

Para Piaget, “el sujeto epistémico o cognoscente, es un sujeto activo, constructor, no sólo de su conocimiento, sino de las estructuras cognitivas que le permiten lograrlo” (Ferreyra y Pedraza, 2007:49), por lo cual aunque está en constante interacción con la realidad, es sólo su desarrollo el que permitirá que éste se enfrente a conflictos cognitivos en busca de la comprensión y la toma de conciencia, o por el contrario, a la ignorancia de la nueva información proveniente del medio.

La explicación piagetiana del aprendizaje, sin embargo, no se escapa a las críticas, puesto que por un lado está la postura de los empiristas al cuestionar si el aprendizaje puede llevarse a cabo mediante la enseñanza explícita y, por otro, está la reconvención a la incapacidad de explicar el momento preciso en el que se resuelven favorablemente los desequilibrios, ya que el aprendizaje se concibe sólo como un pos-efecto (Pozo, 2003).

2.5.1.2 La teoría de la socialización del conocimiento de Vygotsky

Contemporáneamente a Piaget, la teoría propuesta por el psicólogo ruso Lev Semiónovich Vygotsky, parte de una concepción opuesta a las posturas mecanicistas en boga durante la primera mitad del s.XX. Plantea en la psicología una reconciliación entre la fenomenología y el naturalismo, rechazando los proyectos dirigidos a un reduccionismo, y abriendo así la puerta para una nueva aportación en cuanto a aprendizaje se refiere (Pozo, 2003), estableciendo por lo tanto una relación de los reflejos condicionados y la conciencia humana.

La teoría sociocultural, no rechaza completamente el aprendizaje asociativo producto del paradigma conductista, sino que al basarse en una psicología de la actividad donde el

hombre “no se limita a responder a los estímulos sino que actúa sobre ellos, transformándolos... gracias al uso de instrumentos mediadores” (Pozo, 2003:194), Vygotsky considera que dicho aprendizaje es tan sólo la primera etapa de un aprendizaje reestructuracional,

En la teoría sociocultural propuesta por este psicólogo ruso, “el medio social es crucial para el aprendizaje” (Shunk, 1997:214) puesto que las funciones mentales superiores (memoria, análisis, síntesis, lenguaje...) se originan en el contexto social, de tal manera que es el aprendizaje quien antecede al desarrollo del sujeto.

Vygotsky considera que los significados no se encuentran presentes en la realidad y que su aprehensión consiste meramente en un proceso de abstracción inductiva, sino que plantea que éstos provienen del medio social externo y se asimilan por cada individuo. Y es en este proceso de asimilación donde plantea una Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) como “el espacio en que, gracias a la interacción y la ayuda de otros, una persona puede trabajar y resolver un problema o realizar una tarea de una manera y con un nivel que no sería capaz de lograr individualmente” (Ferreyra y Pedraza, 2007:63).

La ZDP se explica entonces como el ambiente donde tanto maestro como alumno trabajan colaborativamente en las tareas que el segundo no es capaz de realizar independientemente debido al grado de dificultad, y en las cuales es gracias a la sociabilización del conocimiento que se contribuye al aprendizaje.

Es debido a las limitadas oportunidades que tuvo Vygotsky para el desarrollo de su teoría que su obra pudiera parecer incompleta y, sobretodo, pudiera interpretarse como exagerada la postura de que “aunque el aprendizaje social influye en el conocimiento del mundo y la adquisición de conceptos, todo aprendizaje atañe al entorno social” (Shunk, 1997:215).

2.5.1.3 El aprendizaje por descubrimiento. Bruner

El psicólogo y pedagogo estadounidense Jerome Bruner es el autor de la teoría del crecimiento cognoscitivo, en la cual plantea que “el desarrollo del funcionamiento intelectual del hombre desde la infancia hasta toda la perfección que puede alcanzar está determinado por una serie de avances tecnológicos en el uso de la mente” (Shunk, 1997: 192).

Dentro de dicha teoría propone la existencia de tres formas representativas del conocimiento: el acto (referente a las respuestas motoras), lo icónico (imágenes mentales

sin movimiento) y lo simbólico (codificación de la información) (Shunk, 1997), y puesto que para este pedagogo la última forma de representar el conocimiento es la simbólica, sugiere un plan en que los maestros varíen sus estrategias pedagógicas de acuerdo con el estadio de desarrollo de los estudiantes con el fin de permitirles representar de diferentes maneras el conocimiento.

Al enseñar los conceptos a los niños del modo más sencillo y presentarlos de manera más compleja conforme crecen, se busca que se activen y vinculen redes de memoria a largo plazo, planteamiento al cual Bruner denomina “Programa en espiral” (Shunk, 1997: 193). Y de esta manera, prevé aprender por medio del descubrimiento, es decir, “obtener uno mismo los conocimientos al probar y formular hipótesis”.

El psicólogo estadounidense prioriza el razonamiento inductivo y el protagonismo del alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje, lo cual no implica la supresión o desvalorización de la labor docente, pues que la concepción de descubrir es para Bruner una actividad dirigida y diseñada por el maestro para crear experiencias de aprendizaje en el alumno; es decir, los estudiantes necesitan una preparación previa, pero el rol del profesor es proponer la problematización en el alumno al plantearle preguntas y a la vez ofrecerle sugerencias sobre cómo buscar las respuestas. (Shunk, 1997).

2.5.1.4 El aprendizaje significativo. Ausubel.

La teoría del aprendizaje significativo, desarrollada en los años sesenta, ofrece a la educación la ventaja de ser un marco conceptual originado en un contexto pedagógico, al ser ésta la formación de su autor: Paul Ausubel; el acento de dicha teoría está “en la organización del conocimiento en estructuras y en las reestructuraciones que se producen debido a la interacción entre esas estructuras presentes en el sujeto y la nueva información” (Pozo, 1999: 210).

Ausubel, a diferencia de otras teorías, considera que el sujeto posee conocimientos previos obtenidos de su vida cotidiana, y es por ello que “en contraste al razonamiento inductivo de los descubrimientos... propugna una estrategia deductiva para enseñar contenidos relacionados con las ideas generales expuestas al comenzar y seguidos de puntos específicos” (Shunk, 1997: 197); es decir, bajo los supuestos de esta teoría, el aprendizaje consiste en asimilar sistemáticamente la nueva información con los conocimientos previos, lo cual explica que un sujeto aprenda con base en sus antecedentes educativos y en las experiencias que se generen durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este pedagogo propone que existen dos tipos de aprendizaje: uno significativo y otro por repetición, y así, mientras el primero puede agregarse a las construcciones cognitivas del sujeto, el segundo es de carácter memorístico producto de la actitud receptiva del alumno ante la instrucción planificada. Sin embargo, ambos tipos de aprendizaje tienen la posibilidad de actuar correlativamente de modo que se amplía una gama de enseñanza como se muestra en el presente cuadro:

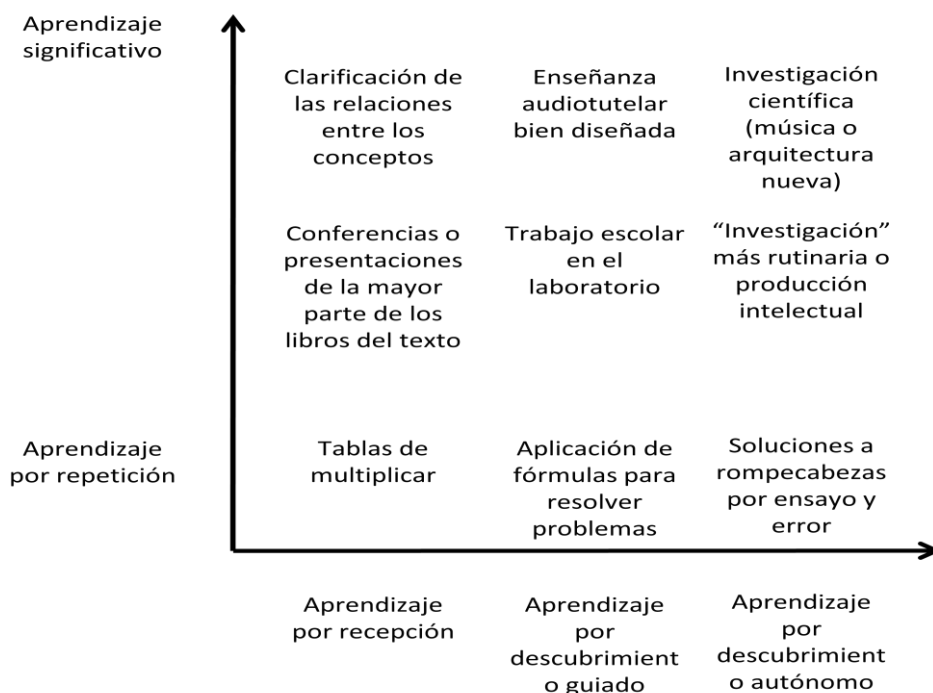


Figura 1. Clasificación de las situaciones de aprendizaje según Ausubel, Novak y Hanesian (Pozo, J. I., 1999: 211).

Se ha abordado ya en este capítulo cómo ante la sensibilidad que el patrimonio cultural manifiesta respecto a los factores naturales y la acción humana, el resguardo de éste depende, de entre otras tantas herramientas, de la Educación Patrimonial, la cual se convierte en un recurso clave para fortalecer la Conciencia Histórica y la Identidad Cultural generadas a través del reconocimiento, el fomento, la transmisión, y especialmente el ejercicio de valoración de los bienes sociales heredados a un sujeto.

Con el fin de mostrar las estrategias de enseñanza en cuanto a dicha disciplina se refiere, se han definido a partir de organismos internacionales, los elementos que constituyen la terminología del presente trabajo de investigación: patrimonio cultural, binomio patrimonio-identidad, Educación Patrimonial, competencias genéricas. Pues es a partir de dichas conceptualizaciones que es posible comprender en qué medida las políticas públicas de

conservación, investigación, preservación y difusión obedecen a una necesidad real de las comunidades para desarrollar una apropiación social de la propia herencia cultural.

Los modelos de Educación Patrimonial planteados por Fontal Merillas (2003) han permitido, gracias a la correlación establecida con los paradigmas políticos-culturales del uso del patrimonio que propone García Canclini (1999), formular la clasificación de la genealogía disciplinar, la filosofía educativa y la metodología en la enseñanza-aprendizaje patrimonial, así como hacer una revisión de las ventajas y las carencias o riesgos de sus cuatro propuestas en educación: modelo instrumentalista, mediacionista, historicista y simbólico-social.

Partiendo de las aspiraciones en cuanto a la Educación Patrimonial que propone la UNESCO, así como del marco normativo de la Educación Media Superior de México, es gracias a la metodología del modelo simbólico social que se desarrollarán en el presente trabajo una serie de acciones conscientemente planificadas donde sirviéndose del enfoque constructivista se busque lograr de manera óptima el proceso de enseñanza-aprendizaje para el vivificar la Memoria Colectiva que permita desarrollar en el individuo la construcción identitaria colectiva y su rol histórico, partiendo del reconocimiento y la revalorización del propio patrimonio cultural inmaterial.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

En este capítulo se presenta la metodología utilizada para el diseño y aplicación de una intervención de enseñanza constructivista, modelo realizado a partir de la propuesta del Dr. Gómez Bonilla (2013), la cual busca favorecer en los alumnos del Centro Escolar Presidente Gustavo Díaz Ordaz el desarrollo de la competencia genérica encaminada a la sensibilización a las manifestaciones culturales, y la participación en la apreciación y la interpretación de sus expresiones en los distintos géneros.

A partir del contexto planteado en los capítulos anteriores, se buscó implementar una estrategia de intervención didáctica sirviéndose de la enseñanza del Patrimonio Inmaterial para complementar las estrategias de la herencia cultural material que el programa de la asignatura de Historia Regional plantea y que pudieran recaer en un enfoque historicista en la Educación Patrimonial al partir del supuesto de que el solo conocimiento de los bienes culturales propicia de manera directa la apropiación, sensibilización y valoración del patrimonio, es decir, presuponiendo que la transmisión teórica es suficiente para promover actitudes en el sujeto.

En los siguientes apartados se presentan los sujetos, los instrumentos, la matriz de operacionalización y el procedimiento que durante la presente investigación de un enfoque cuantitativo, con un alcance descriptivo y un diseño cuasi-experimental, pretende explorar el impacto de una propuesta didáctica que se sirva del Patrimonio Inmaterial en los alumnos del primer año pertenecientes al Sistema de Bachilleratos Generales.

3.1 Metodología

El enfoque de la presente investigación es de carácter cuantitativo, el cual “usa la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (Hernández, 2006:5), es decir, a través de un instrumento se procedió a obtener datos que constituyeran la base para generar estadísticas respecto a la conducta de una muestra no probabilística sobre la cual se basó el estudio, de tal manera que dichos resultados fueran susceptibles de ser interpretados y sirvieran para corroborar o rechazar la hipótesis planteada respecto a si la implementación de un modelo novedoso de enseñanza del Patrimonio Inmaterial podía lograr el desarrollo de la competencia genérica que busca la sensibilización al arte, y la

participación en la apreciación y la interpretación de sus expresiones en los distintos géneros.

La elección de este enfoque obedeció a las ventajas que ofrece este tipo de investigación, así como a las limitaciones del presente trabajo. Por un lado, ya que la investigación se planteó bajo un estudio delimitado y concreto, es decir, se pretendió analizar el impacto de una intervención didáctica para el desarrollo de una Conciencia Histórica y la revalorización de la Identidad Cultural en los alumnos del Centro Escolar Presidente Gustavo Díaz Ordaz, perteneciente al Sistema de Bachilleratos Generales, que cursan durante el segundo semestre la materia de Historia Regional, la elección de una investigación cuantitativa permitió la posibilidad de generalizar resultados e identificar fenómenos a partir de la frecuencia de datos, brindando así la posibilidad de réplica y la comparación con estudios similares. Sin embargo, es importante mencionar que queda abierta la posibilidad de servirse del presente trabajo como una experiencia para aquellas investigaciones que con un enfoque mixto permita ampliar la exploración espontánea de ciertos elementos presentes durante el ejercicio.

El alcance del presente estudio es descriptivo; en éste se detallaron las situaciones y contextos en los que se incorporaría una propuesta didáctica que a través del Patrimonio Inmaterial buscara desarrollar en los alumnos la Conciencia Histórica y revalorizar la Identidad Cultural, es decir, a través de la investigación se podrían describir los procesos de enseñanza en función de las características propias del contexto escolar, detallando las propiedades importantes de las personas, los grupos y la Institución sometida a análisis, pues:

Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de las personas, los grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, miden, evalúan, o recolectan datos sobre diversos componentes, aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar (Hernández, 2006: 102).

En lo referente al diseño, éste es de carácter cuasi-experimental en tanto que se aplicó una pre-prueba y una post-prueba en un grupo experimental y otro de control en los alumnos del primer año pertenecientes al Sistema de Bachilleratos Generales; de esta manera, mientras que en el grupo control no hubo manipulación de variables, no de manera intencional, sino que sólo se estudiaron los contextos y agentes educativos en su forma natural para después ser analizados; en el grupo experimental se pretendió construir intencionalmente situaciones, estudiando su impacto durante el desarrollo del curso de Historia Regional en el

Centro Escolar Presidente Gustavo Díaz Ordaz durante el segundo semestre del ciclo 2013-2014.

3. 2 Sujetos

Al considerar en el planteamiento del problema que en lo referente a la enseñanza patrimonial, el programa oficial de la asignatura de Historia Regional busca desarrollar un sentido de identificación simbólica a partir de una estrategia fraccionada que supone únicamente el acercamiento del alumno al legado histórico tangible, las características de dichos sujetos típicos correspondían a alumnos que pertenecieran al Sistema de Bachilleratos Generales, y vivieran mayormente en la periferia, alejados del patrimonio cultural material de la ciudad de Puebla, factores que se plantearon como causantes de que dicho legado cultural se tornara en un elemento ajeno a la cotidianidad del alumnos, abriendo un puente entre lo que históricamente les pertenece y lo que regularmente identifican como entorno

Los sujetos de la presente investigación corresponden al turno matutino del bachillerato del Centro Escolar Gustavo Díaz Ordaz el cual cuenta con 565 alumnos inscritos para el ciclo escolar 2013-2014 y distribuidos en cuatro grupos para cada grado escolar; se seleccionó a alumnos del primer año por ser el grado donde se imparte la asignatura de Historia Regional. De los 190 alumnos distribuidos en clases de alrededor de 46 personas, se seleccionaron dos grupos: 1°C que en adelante se mencionará como grupo experimental, y el 1°D que se consideró como grupo control.

El grupo experimental está conformado por un total de 46 alumnos: 26 mujeres y 20 hombres, de los cuales un tercio es de nuevo ingreso; el rango de edad predominantemente es de 15 años (61%), aunque también incluye un 4% de personas con 17 años quienes no se reportan como repetidores de año escolar. El promedio grupal del semestre anterior es de 8.0, con una tasa de reprobación del 2%, y el tutor los describe como un grupo con aprendizaje principalmente visual con rasgos actitudinales de criticidad y conformismo.

El grupo control está compuesto por un total de 42 alumnos: 27 mujeres y 15 hombres, de los cuales una quinta parte es de nuevo ingreso; el rango de edad oscila entre los 15 y 16 años. El promedio grupal del semestre anterior es de 7.8, con una tasa de reprobación del 4%, y el tutor los describe como un grupo con aprendizaje principalmente auditivo con rasgos actitudinales de competitividad y conformismo.

En ambos grupos el lugar en el que declararon pasar mayormente el tiempo libre es el hogar, el cual se encuentra para la totalidad de la población en la periferia de la ciudad de Puebla, y la mayoría (un promedio del 44%) respondió que al mes visita apenas de una a dos veces el Centro Histórico, lo cual evidencia cómo es un elemento ajeno a la cotidianidad de los alumnos el Patrimonio Material de la ciudad que incluye los monumentos, construcciones y lugares que poseen “un valor universal excepcional desde el punto de vista histórico, estético, etnológico o antropológico” (UNESCO, 1972:art.1) .

3.3 Instrumentos de Investigación

En el caso del presente proyecto se eligió aplicar un cuestionario como un instrumento para medir las variables: Conciencia Histórica e Identidad Cultural. En el cuestionario se elaboraron preguntas en función a las variables y dimensiones que se pretendían medir, y así, la intención de este instrumento fue construir ítems que nos proporcionaran una visión integral del contexto a estudiar.

En función a lo anterior, se construyó una matriz de operacionalización en donde se definieran las variables e indicadores de estudio, la cual se muestra a continuación. A saber, las variables que se consideraron son: Conciencia Histórica e Identidad Cultural, mismas que fueron definidas conceptualmente a partir de la propuesta de la Dra. Sánchez Quintanar (2002), y la UNESCO (1982), por ser éstos donde se apoya la justificación teórica del programa de Historia Regional.

El cuestionario mixto elaborado para la prueba pre-test y pos-test (el cual puede ser consultado como Anexo III) constó de treinta reactivos de los cuales, en el caso de las preguntas cerradas la puntuación fue del 1 al 5 a partir de los valores obtenidos en cada ítem, y en el caso de las preguntas abiertas se asignó una puntuación en base a la certeza presente en las afirmaciones recabadas.

CUADRO DE VARIABLES E INDICADORES

VARIABLE	DEFINICION	INDICADORES	PREGUNTAS
CONCIENCIA HISTÓRICA	Es el medio a través del cual se produce en el sujeto la percepción del rol que juega en los procesos históricos.	<i>La noción de que todo presente tiene su origen en el pasado.</i>	1, 2
		<i>La certeza de que las sociedades no son estáticas, sino mutables y, por tanto, cambian, se transforman, constante y permanentemente, por mecanismos intrínsecos a ellas, e independientemente de la voluntad de los individuos que las conforman.</i>	3, 4
		<i>La noción de que, en esa transformación, los procesos pasados constituyen las condiciones del presente</i>	5, 6
		<i>La convicción de que yo – cada quien -, como parte de la sociedad, formo parte del proceso de transformación y por tanto, el pasado me constituye, forma parte mía, hace que yo – mi ser social -, sea como es.</i>	7, 8
		<i>La percepción de que el presente es el pasado del futuro, que yo me encuentro inmerso en todo ello y, por lo tanto, soy parcialmente responsable de la construcción de ese futuro.</i>	9, 10
		<i>La certeza de que formo parte del movimiento histórico y puedo, si quiero, tomar posición respecto de éste; es decir, puedo participar, de manera consciente, en la transformación de la sociedad.</i>	11, 12, 13
		<i>La certeza de que la cultura representa un conjunto de valores único e</i>	14, 15, 16, 17

IDENTIDAD CULTURAL	Es el conjunto de elementos que diferencian a un colectivo de los otros, y le otorga a cada uno de sus miembros símbolos de auto-adscrición al grupo.	<i>irreemplazable, ya que las tradiciones y formas de expresión de cada pueblo constituye su manera más lograda de estar presente en el mundo.</i>	
		<i>La dinamización de las posibilidades de realización de la especie humana, al movilizar a cada pueblo y a cada grupo para nutrirse de su pasado y acoger los aportes externos compatibles con su idiosincrasia y continuar así el proceso de su propia creación.</i>	18
		<i>La renovación y el enriquecimiento en contacto con las tradiciones y valores de los demás. La cultura es diálogo, intercambio de ideas y experiencias, apreciación de otros valores y tradiciones, se agota y muere en el aislamiento</i>	19, 20
		<i>La comunión en los valores universales que unen a los pueblos. De ahí que constituya la esencia misma del pluralismo cultural el reconocimiento de múltiples identidades culturales allí donde coexisten diversas tradiciones.</i>	21, 22, 23
		<i>La responsabilidad de velar por la preservación y la defensa cultural.</i>	24, 25, 26
		<i>El reconocimiento de la igualdad y dignidad de todas las culturas, así como el derecho de cada pueblo y de cada comunidad cultural a afirmar y preservar su identidad cultural, y a exigir su respeto.</i>	27, 28, 29, 30

3.4 Procedimiento

Con el fin de describir el influjo de una estrategia que se sirviera del Patrimonio Inmaterial, para a través de una intervención didáctica se contribuyera al desarrollo de la Conciencia Histórica y la Identidad Cultural, se realizó un diseño cuasi-experimental donde se seleccionó un grupo control y otro experimental conformado por estudiantes del primer año de Educación Media Superior. Ambos grupos poseían un número similar de participantes (42 y 46 alumnos), y sólo en el experimental se aplicó la intervención. Para medir el impacto de la intervención se procedió a la aplicación en ambos grupos de una prueba pre-test y otra post-test que permitieran identificar los logros en cuanto al desarrollo de una Conciencia Histórica y la Identidad Cultural,

El instrumento seleccionado, cuestionario mixto, elaborado para la obtención de la información fue sometido a un juicio por parte de la dra. Lilia Alarcón y el dr. Edgar Gómez, docentes de la Maestría de Educación Superior de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP, para el reajuste de los ítems en la redacción y unificación de criterios que permitiera contar con el instrumento a utilizar. Igualmente fue aplicado en una prueba piloto a la totalidad de otro grupo del primer grado de bachillerato del mismo instituto: 47 alumnos del grupo 1ºA, para detectar todas las cuestiones que no le fueran del todo claras a los sujetos, las cuales consistieron sobretodo en decidir el número total de características a escribir cuando el enunciado no fuese lo suficientemente explícito.

Tanto en el grupo control como en el experimental se ejecutó la prueba pre-test para proceder posteriormente al vaciado de información. Las preguntas cerradas fueron codificadas con una puntuación del 1 al 5 en base a los valores obtenidos en cada ítem, y en el caso de las preguntas abiertas, a partir de la certeza de las afirmaciones se asignó la puntuación mencionada en los siguientes párrafos.

La pregunta 1 (Menciona cuatro características de las culturas mesoamericanas que estén presentes en tu vida diaria) y 2 (Menciona cuatro aspectos en tu vida cotidiana que provengan de la civilización española que fue protagonista de la colonización) se codificaron de la siguiente manera:

(5 puntos) Existe una convicción total de que el pasado constituye el presente al mencionar cuatro características correctas; por ejemplo: ingredientes gastronómicos, facciones, palabras, rituales, saberes... del mundo indígena; y proveniente del mundo español: la lengua, la religión, facciones, saber-hacer, arquitectura...

- (4 puntos) Existe una convicción de que el pasado constituye el presente al mencionar tres características correctas.
- (3 puntos) Existe una convicción parcial de que el pasado constituye el presente al mencionar dos características correctas.
- (2 puntos) Hay poca convicción de que el pasado constituye el presente al mencionar sólo una característica correcta.
- (1 punto) No existe una convicción de que el pasado constituye el presente al no mencionar ni una sola característica correcta.

Al ítem 5 (Menciona cuatro características de tu entorno que provengan del mestizaje) se le asignó el siguiente puntaje:

- (5 puntos) Existe una convicción total de que el pasado constituye el presente al mencionar cuatro características correctas, a manera de ejemplo: idiosincrasia religiosa, regionalismos lingüísticos, gastronomía, saber-hacer en cuanto a las artes y oficios...
- (4 puntos) Existe una convicción de que el pasado constituye el presente al mencionar tres características correctas.
- (3 puntos) Existe una convicción parcial de que el pasado constituye el presente al mencionar dos características correctas.
- (2 puntos) Hay poca convicción de que el pasado constituye el presente al mencionar sólo una característica correcta.
- (1 punto) No existe una convicción de que el pasado constituye el presente al no mencionar ni una sola característica correcta.

Para el reactivo número 12 en el cual se debía justificar el por qué de la elección del mayor responsable en el cuidado del patrimonio de la ciudad, se consideró.

- (5 puntos) Se reconoce completamente la propia responsabilidad en la preservación cultural al hablar en primera persona durante el discurso y mencionar explícitamente que la comunidad en la que vive es dueña de los bienes patrimoniales
- (4 puntos) Se reconocen en gran medida la propia responsabilidad en la preservación cultural al hablar en primera persona durante el discurso o mencionar explícitamente que la comunidad en la que vive es dueña de los bienes patrimoniales
- (3 puntos) Se reconoce parcialmente la propia responsabilidad en la preservación cultural al hablar de la comunidad de la que forma parte en tercera persona a pesar de mencionar explícitamente que ésta es la dueña del patrimonio.

(2 puntos) Se reconoce en poca medida la propia responsabilidad en la preservación cultural, al hablar de la comunidad de la que forma parte en tercera persona sin mencionar explícitamente que ésta es dueña del patrimonio.

(1 punto) No se reconoce la propia responsabilidad en la preservación cultural si el alumno asigna el deber a terceras personas ajenas a la comunidad.

La pregunta 13 (Escribe tres acciones que puedas realizar para contribuir al cuidado del patrimonio cultural) se codificó así:

(4 puntos) Identifica muchas formas de participación cultural si escribe tres respuestas correctas.

(3 puntos) Identifica parcialmente formas de participación cultural si escribe dos respuestas correctas

(2 puntos) Identifica pocas formas de participación cultural si escribe una respuesta correcta

(1 punto) No identifica formas de participación cultural si todas sus respuestas son incorrectas.

Al ítem 15 (Menciona cuatro ejemplos de manifestaciones culturales de tu comunidad en las que hayas participado) se le asignó el siguiente puntaje:

(5 puntos) Identifica claramente formas de participación cultural si ejemplifica cuatro manifestaciones: rituales religiosos, ceremonias cívicas, prácticas gastronómicas, prácticas lingüísticas, bailes, música...

(4 puntos) Identifica muchas formas de participación cultural si ejemplifica sólo tres manifestaciones

(3 puntos) Identifica parcialmente formas de participación cultural si ejemplifica sólo dos manifestaciones

(2 puntos) Identifica pocas formas de participación cultural si ejemplifica sólo una manifestación.

(1 punto) No identifica formas de participación cultural.

Para el reactivo número 16 en el cual se pidió definir qué es el patrimonio cultural, se consideró:

(5 puntos) La definición cumple con todas las palabras claves propuestas por la UNESCO (conjunto, valores, obras materiales, obras no materiales, expresión, colectividad, herencia).

(4 puntos) La definición tiene muchas de las palabras claves propuestas por la UNESCO.

- (3 puntos) La definición cumple regularmente con las palabras claves propuestas por la UNESCO.
- (2 puntos) La definición posee algunas palabras claves propuestas por la UNESCO.
- (1 punto) La definición no cumple con las palabras claves propuestas por la UNESCO.

La pregunta 17 (En la siguiente tabla escribe en la primera columna la clasificación del patrimonio cultural, y en la siguiente columna un ejemplo de tu comunidad que correspondan a cada tipo de patrimonio) se codificó así:

- (5 puntos) Conoce completamente la taxonomía del patrimonio cultural
- (4 puntos) Conoce la mayor parte de la taxonomía del patrimonio cultural
- (3 puntos) Conoce parcialmente la taxonomía del patrimonio cultural
- (2 puntos) Conoce sólo algunos rasgos de la taxonomía del patrimonio cultural
- (1 punto) No conoce la taxonomía del patrimonio cultural

Finalmente, al ítem 27 (Desde tu punto de vista escribe en las siguientes líneas quién tiene argumentos más válidos ¿Revolution Resources o el Frente en Defensa de Wirikuta? Argumenta tu respuesta) se le asignó el siguiente puntaje:

- (5 puntos) Valora únicamente el factor económico
- (4 puntos) Prioriza el factor económico aunque considera el valor del factor cultural
- (3 puntos) Valora igualmente el factor económico y el cultural
- (2 puntos) Prioriza el factor cultural aunque considera el valor del factor económico
- (1 punto) Valora únicamente el factor cultural.

Una vez obtenidos los valores totales de cada ítem, éstos se agruparon en los seis indicadores para medir la Conciencia Histórica, y seis para Identidad Cultural, cuya distribución puede ser consultada en el Anexo III, de tal forma que pudieran ser medidas y graficadas dichas variables.

Posteriormente a la aplicación del pre-test y la codificación de la información obtenida, se aplicó en el grupo experimental la intervención didáctica diseñada en base a la propuesta del Dr. Gómez Bonilla (2013), es decir, se trazaron una serie de acciones conscientemente planificadas en el trabajo docente donde sirviéndose de estrategias pedagógicas se buscara lograr de manera óptima el proceso de enseñanza-aprendizaje, tomando como estructura teórica el modelo de Educación Patrimonial simbólico-social propuesto por la Dra. Fontal (2003).

La intervención constructivista realizada durante seis sesiones continuas (Anexo IV) determinó como objetivo el desarrollo de competencias que contribuyeran a la sensibilización, la participación y la interpretación de las manifestaciones culturales del grupo al que se pertenece, planteando así que el estudiante:

1. Reconociera que la sociedad en la que vive tiene su origen en el pasado mediante la elaboración y comparación de un listado de ingredientes en la preparación de un platillo típico de la gastronomía local para sensibilizarse respecto al enriquecimiento que se da gracias al contacto con las tradiciones y valores de otras culturas.
2. Reconociera que la diversidad musical presente en su localidad es un ejemplo del patrimonio inmaterial y que por lo tanto, a pesar de ser único tiene la oportunidad de ser cambiante, mediante la recomposición de una estrofa de una canción que sensibilice respecto al valor del arte, en tanto manifestación cultural, como un medio de expresión colectiva
3. Redescubriera la memoria sonora como parte de la construcción de su ser social por medio de una dramatización de los sonidos presentes en el cotidiano local, con el fin de sensibilizar respecto al proceso de propia creación de las comunidades.
4. Percibiera la influencia del mestizaje en la lengua, enlistando los mexicanismos que usualmente ocupa en su vida diaria, para sensibilizar en cuanto al respeto del pluralismo cultural.
5. Apreciara el valor patrimonial de los saberes provenientes del pasado indígena de su localidad, mediante la elaboración de un recetario de la medicina tradicional para sensibilizar respecto al derecho de preservar la identidad cultural.
6. Apreciara la dificultad de los oficios tradicionales a través de la elaboración de unas figuras en papel picado para sensibilizar respecto a las formas de participación para la preservación del arte local por su carácter de legado cultural

Finalmente, tras la intervención didáctica se aplicó nuevamente tanto en el grupo control como en el experimental la prueba pos-test, misma que sirvió para medir el impacto de la estrategia diseñada.

En el siguiente capítulo se muestran los resultados obtenidos del trabajo de investigación, puesto que se pretende que este ejercicio sirva de experiencia para futuros estudios que profundicen en el tema o que partan de los resultados obtenidos, de tal manera que esta línea de investigación pudiera generar un impacto a mediano plazo en el plan de estudios de los Bachilleratos Generales.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Con el fin de contribuir a la vigorización de la Memoria Colectiva en los jóvenes que cursan el primer año de la Educación Media Superior en el Centro Escolar Presidente Gustavo Díaz Ordaz, se implementó como estrategia una intervención didáctica durante la asignatura de Historia Regional que se sirviera como recurso del Patrimonio Inmaterial de la comunidad el cual encierra para contribuir tanto al desarrollo de una Conciencia Histórica, la cual implica una auto-concepción del rol que se construye a partir de la carga histórica que se posee y de la capacidad para participar activamente en ella, así como de la Identidad Cultural, entendida como el sentimiento de auto-adscrición que se tiene respecto al grupo del que se forma parte.

En este capítulo se muestran en primera instancia los resultados obtenidos tras la aplicación de la prueba pre-test en los dos grupos predeterminados para el presente ejercicio describiendo mediante los indicadores establecidos en el capítulo anterior los niveles alcanzados en las dos variables a medir: Conciencia Histórica e Identidad Cultural. En un segundo momento se aducirán las experiencias presentadas durante la aplicación de la intervención didáctica en el grupo experimental que por su impacto y alcance se citan a fin de ilustrar la influencia del ejercicio para generar conocimientos, desarrollar habilidades y promover actitudes en el aula, explicando cuál fue el proceso cognitivo que ocurrió para alcanzar la Memoria Colectiva. Y finalmente, se procederá a describir los resultados de la prueba pos-test en ambos grupos para así poder comparar las variaciones derivadas de la intervención.

4.1 La prueba Pre-test

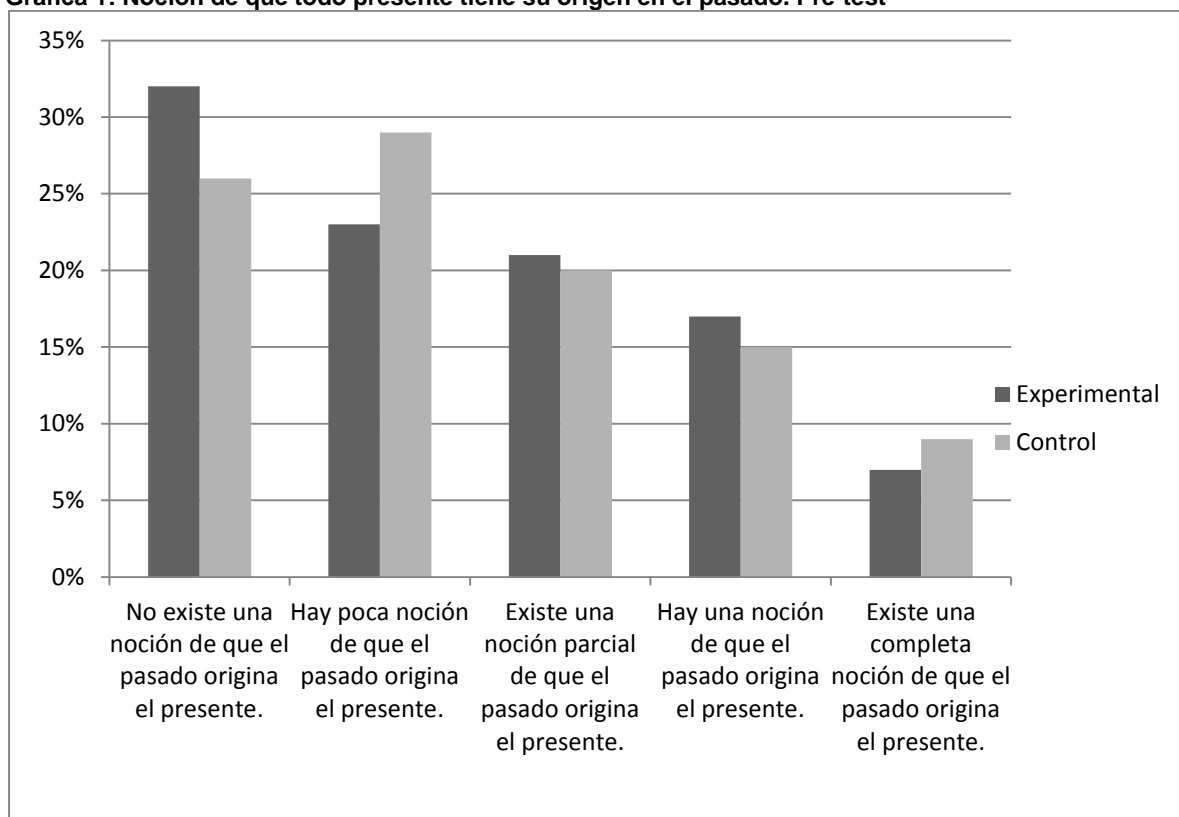
A continuación se muestran detalladamente las gráficas resultantes por cada una de las variables del instrumento aplicado en ambos grupos, y posteriormente se explica de manera detallada las interpretaciones a partir de dichos resultados. A pesar de que los dos primeros años presentaron características bastante similares, se pretende mostrar las condiciones en las que se encontraban los sujetos de investigación previa a la intervención didáctica.

Conciencia Histórica

En lo referente al medio a través del cual se produce en el individuo “un conjunto de nociones sobre sí mismo y el mundo en que se desenvuelve, condicionando en buena

medida, su actuación social” (Sánchez, 2002:44), se utilizaron los primeros seis indicadores que permitieran medir la Conciencia Histórica. En la gráfica 1 se muestra un comparativo de los dos grupos en el cual es posible observar la similitud de los resultados en cuanto a “la noción de que todo presente tiene su origen en el pasado” (Sánchez, 2002:45), obtenidos a través del ítem 1 y 2 del instrumento de investigación. El 7% en el grupo experimental y el 9% en el grupo control mostraron una noción sólida, el 17% en el grupo experimental y el 16% en el grupo control presentaron una noción clara pero no concluyente, el 21% en el grupo experimental y el 20% en el grupo control tuvieron una noción parcial en cuanto al influjo de la historia, el 23% en el grupo experimental y el 29% en el grupo control que constituyó la principal respuesta reflejaron una noción escasa, y finalmente, el 32% en el grupo experimental que ocupó el primer puesto y el 26% en el grupo control no reconocieron el origen del presente en el pasado.

Gráfica 1: Noción de que todo presente tiene su origen en el pasado. Pre-test



En lo referente al ítem 1, al pedir que se mencionaran al menos cuatro características provenientes del mundo prehispánico que el alumno fuera capaz de identificar dentro de su contexto escolar y familiar, en ambos grupos se evidenciaron serias dificultades para lograr localizar aquellos elementos provenientes del pasado que tienen vigencia en el presente. Al ser una pregunta abierta se pretendía dar pie a todas las posibilidades que favorecieran la recolección de información respecto a la convicción por parte del alumno en cuanto al vínculo existente entre el pasado, el presente y el futuro, es decir determinar la certeza en

cuanto a la característica de causalidad entre los hechos históricos. De manera general, el grupo experimental consiguió identificar con mayor claridad la herencia mesoamericana en la vida cotidiana respecto al grupo control, sin embargo, en ambos casos más de la mitad de la población fue incapaz de reconocer dicho legado histórico.

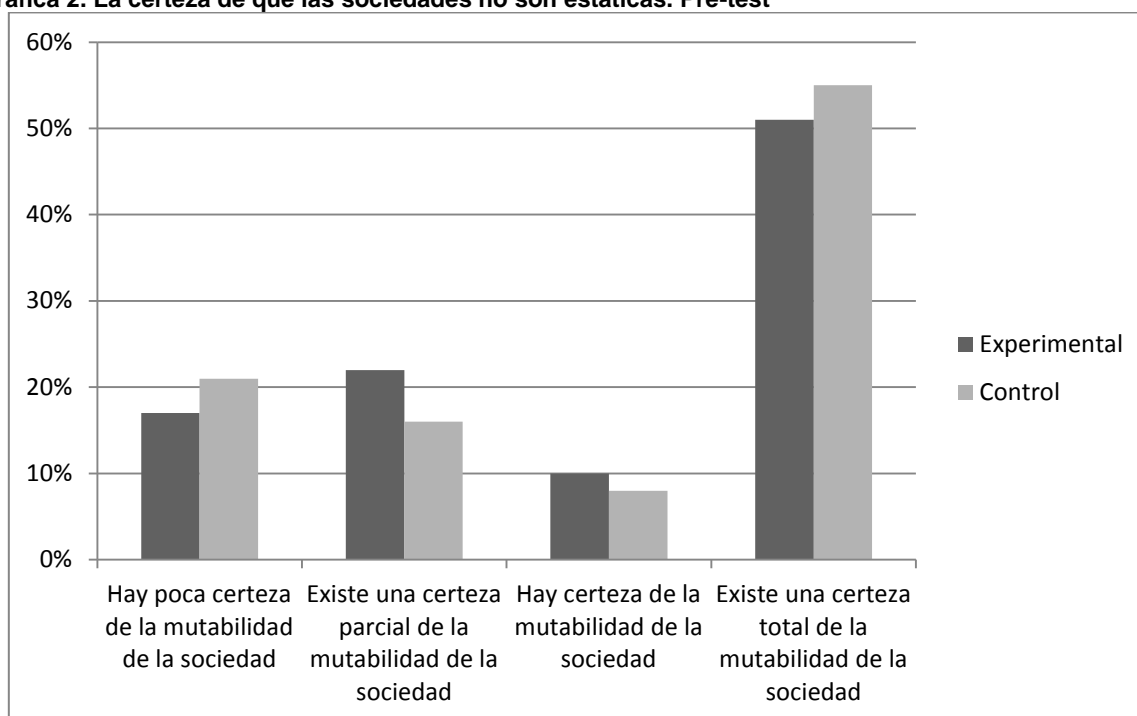
En el ítem 2 se le pidió a los alumnos mencionaran al menos cuatro características en la vida cotidiana resultantes de la herencia española; esta vez se pudo observar una mayor facilidad en el reconocimiento de la influencia hispana en ambos grupos, principalmente en el grupo control donde se alcanzaron niveles mayores respecto a la convicción del peso del pasado en el presente, a comparación del grupo experimental en el que incluso estuvo presente un 13% de la población que declaró un desconocimiento total del legado español en la actualidad de la comunidad.

Lo anterior puso en evidencia un predominio en cuanto a la valorización de los elementos colonizantes más allá de los mesoamericanos no obstante que ambos se encuentran vigentes con igual impacto en la actualidad, e incluso es muy posible que aquellos originarios del mundo prehispánico prevalezcan con mayor fuerza en las zonas más populares de la ciudad que se encuentran localizadas principalmente en la periferia, como es el caso del instituto donde se realizó dicha investigación.

El tema de las facciones raciales no se mencionó ni una sola vez en el ámbito de la herencia mesoamericana mientras que del lado español dicha respuesta fue mencionada en al menos diez ocasiones, lo cual da pie a inferir respecto a situaciones de la negación del yo *indígena* en los estudiantes así como la posible existencia de cuestiones más profundas como la discriminación racial.

La gráfica 2 obtenida a través del ítem 3 y 4 del instrumento de investigación muestra la firmeza en la idea de que las sociedades “no son estáticas, sino mutables y, por tanto, cambian, se transforman, constante y permanentemente, por mecanismos intrínsecos a ellas, e independientemente de la voluntad de los individuos que las conforman” (Sánchez, 2002:45). La principal respuesta en ambos grupos correspondió a una certeza total de la mutabilidad de la comunidad en la que se vive: 51% en el grupo experimental y el 55% en el grupo control; el 10% en el grupo experimental y el 8% en el grupo control presentaron una seguridad no del todo determinante, y el 17% en el grupo experimental y el 21% en el grupo control tuvieron una certeza parcial de la dinamización de la sociedad, mientras que el 22% en el grupo experimental y el 16% en el grupo control reconocieron apenas dicha característica.

Gráfica 2. La certeza de que las sociedades no son estáticas. Pre-test



El ítem 3 pedía la consideración del alumno en cuanto al cambio que ha experimentado la sociedad en la que se vive; ambos grupos coincidieron mayormente en una modificación continua proporcional a la temporalidad, sin embargo el grupo experimental consideró también un cambio drástico en la comunidad.

La afirmación de un cambio total responde quizá al reflejo de las apreciaciones que realizaron los estudiantes en base al propio tiempo en el que se vive, el cual sin lugar a dudas ha experimentado acelerados cambios en las formas de vida, en comparación a los anteriores, favorecidos principalmente por los avances tecnológicos; de ser así, se constata nuevamente una fragmentación en cuanto a la valoración de la historia, al considerar que los tiempos pasados corresponden exclusivamente a la antigüedad, es decir, al no estimar como lo menciona Sánchez Quintanar (2002) que con el presente se construye activamente el pasado del futuro.

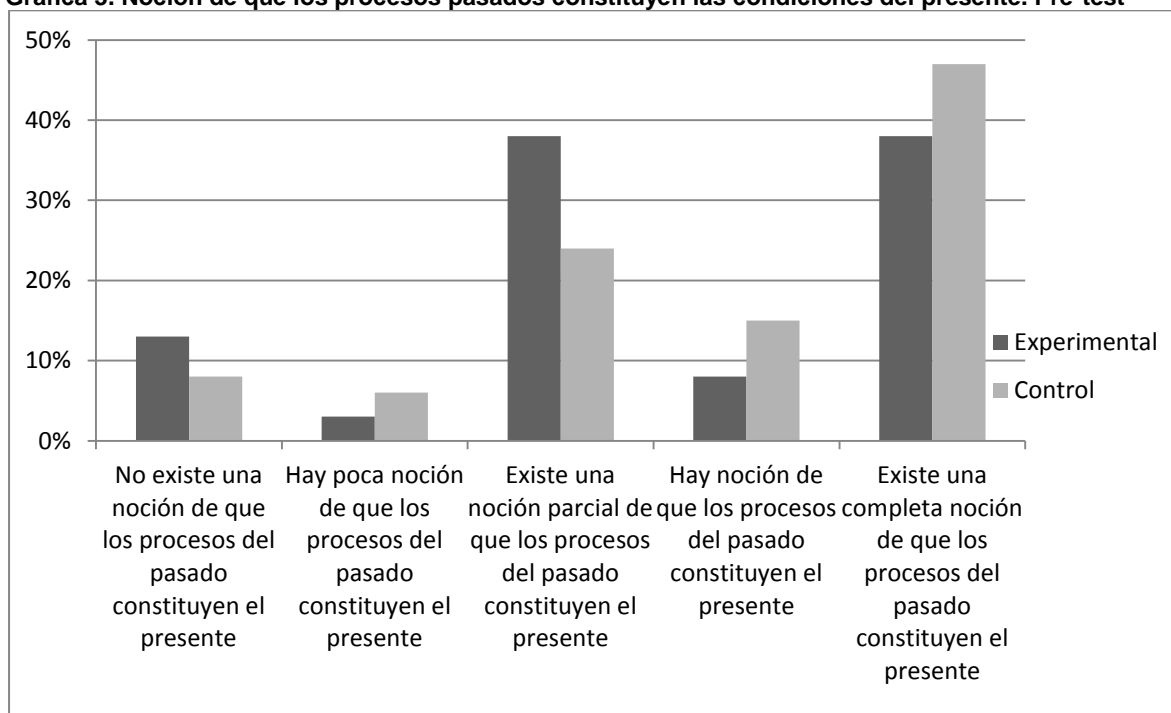
En el ítem 4 que preguntaba sobre los personajes que tienen derecho a innovar las manifestaciones culturales, las cuales “dan al hombre la capacidad de expresarse, tomar conciencia de sí mismo, reconocerse como un proyecto inacabado, poner en cuestión sus propias realizaciones, buscar incansablemente nuevas significaciones, y crear obras que lo trascienden” (UNESCO, 1982:6), poco más de la mitad de la población en ambos grupos consideró que es la propia comunidad quien ha modificado en el pasado, innova en el presente y será capaz de recrear en el porvenir sus expresiones culturales. En promedio, un

30% de los dos primeros años asignó tal derecho exclusivamente a las autoridades gubernamentales, lo que denota una tendencia a deslindarse de la responsabilidad que implica a su vez la preservación de dichas manifestaciones.

Los agentes que obtienen beneficios lucrativos a partir de la cultura (artistas y organizadores de eventos) fueron también incluidos aunque en un porcentaje mínimo que no impacta de manera significativa; no así la exclusividad de los pueblos indígenas para recrear la cultura con un 12% en promedio, lo cual pudiera haber representado una inclinación por la apreciación de las manifestaciones culturales como un elemento ajeno a la cotidianeidad de los sujetos de investigación.

En la gráfica 3 obtenida a partir de los resultados de los ítems 5 y 6, se evidencia “la noción de que el presente es la construcción de los procesos pasados” (Sánchez, 2002:45); la respuesta más alta en ambos grupos perteneció a una completa noción de dicha relación: 38% en el grupo experimental y el 47% en el grupo control; el 8% en el grupo experimental y el 15% en el grupo control tuvieron una noción no del todo rotunda, mientras que el 38% en el grupo experimental que igualó el valor primordial y el 24% en el grupo control mostraron una noción parcial. Los resultados más bajos se ubicaron con un 3% en el grupo experimental y el 6% en el grupo control al concebir apenas una relación entre el pasado-presente, y finalmente el 13% en el grupo experimental y el 8% en el grupo control no fueron capaces de idearla.

Gráfica 3. Noción de que los procesos pasados constituyen las condiciones del presente. Pre-test



En cuanto a la pregunta 5, el objetivo era cualificar la noción por parte de los sujetos de que los procesos del pasado determinan las condiciones del presente; en este caso utilizando el mestizaje como una manera de ejemplificar los procesos ocurridos con repercusión en la actualidad, el grupo experimental fue más capaz de identificar las características del entorno que provinieran del citado fenómeno. Sin embargo, las respuestas que arrojaron una menor noción de la influencia de los procesos del pasado fue el porcentaje más alto, situación que explica nuevamente la dificultad de los alumnos para apreciar su contexto como fruto del devenir histórico, producto de una fragmentación de la percepción de la temporalidad.

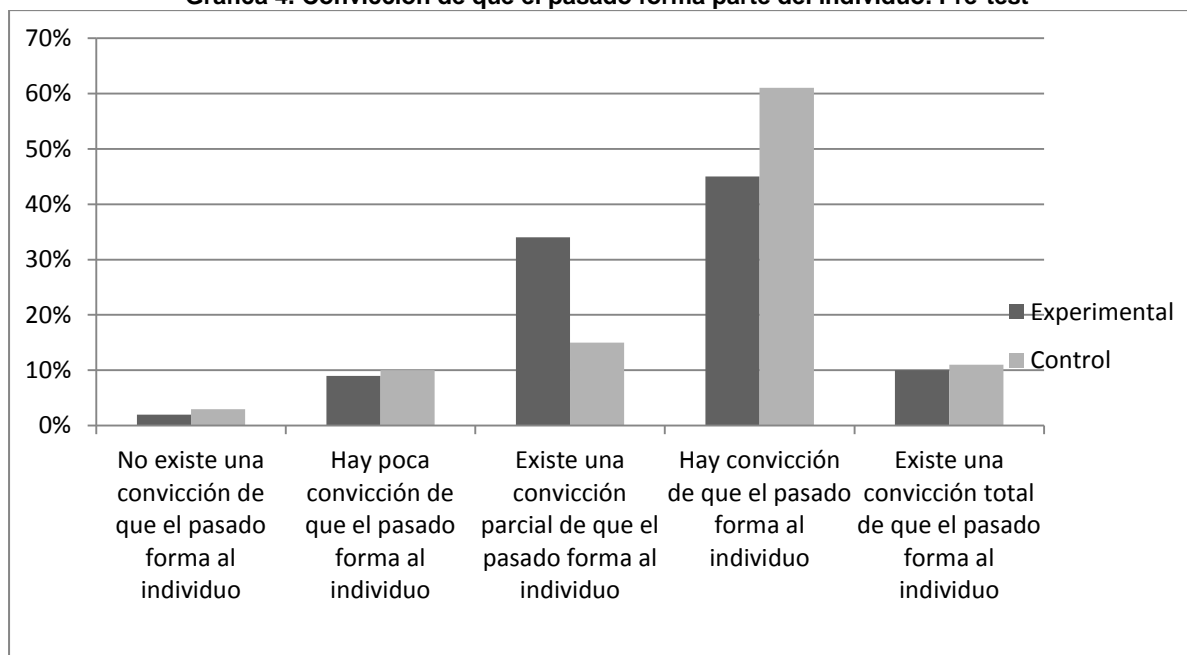
Por otro lado, para el ítem 6 que cuestionaba respecto al origen de la riqueza cultural de la sociedad en la que se vive, ambos grupos reconocieron de manera preponderante que la simbiosis entre el mundo indígena y el europeo es lo que ha dado lugar a que las manifestaciones culturales se hayan enriquecido de las aportaciones integradas de ambos mundos; aunque una proporción similar en ambos grupos, optó por percibir al mundo indígena como el que ha significado el aporte cultural en la sociedad, integrando también los rasgos de otros pueblos, lo cual puede ser una inclinación por la apreciación del origen de la riqueza cultural como un elemento ajeno a los sujetos de investigación.

En la gráfica 4 se buscó a través de los ítems 7 y 8 medir “la convicción de que yo – cada quien -, como parte de la sociedad, formo parte del proceso de transformación y por tanto, el pasado me constituye, forma parte de mí, hace que yo – mi ser social -, sea como es” (Sánchez, 2002:45). Apenas el 10% en el grupo experimental y el 11% en el grupo control mostraron un convencimiento sólido, el 45% en el grupo experimental y el 61% en el grupo control presentaron una seguridad clara pero no concluyente que constituyó la principal respuesta en ambos grupos, el 34% en el grupo experimental y el 15% en el grupo control tuvieron una noción parcial en cuanto al influjo de la historia para el individuo, en tanto que el 9% en el grupo experimental y el 10% en el grupo control reflejaron una noción escasa, y tan sólo el 2% en el grupo experimental y el 3% en el grupo control no presentaron tal convicción.

Una de las diferencias más evidentes del grupo control y del experimental queda justificada en esta gráfica donde la valoración del pasado para el entendimiento del presente y de la configuración del rol de sujeto histórico se muestra de forma muy explícita. En cuanto a la pregunta 7 que indagaba sobre la completa convicción de que la realidad en que se vive es fruto de la construcción de los procesos evolutivos de la sociedad, sólo el 13% de los alumnos del grupo experimental en contraste al 22% del grupo control se ubicaron en dicho rango; inferioridad que se manifestó de nueva cuenta en el segundo criterio donde se

consideró que si bien no todos, sí muchos hechos del pasado constituyen la actualidad con apenas un 35% de los alumnos del grupo experimental respecto a cerca de la mitad del grupo del grupo control (47%). El rasgo predominante en el grupo experimental (50%) correspondió a la convicción parcial de ser parte del proceso de transformación de la historia, lo cual denotó un predominio en el grupo experimental en lo referente a una escasa auto-percepción de su origen y responsabilidad histórica.

Gráfica 4. Convicción de que el pasado forma parte del individuo. Pre-test

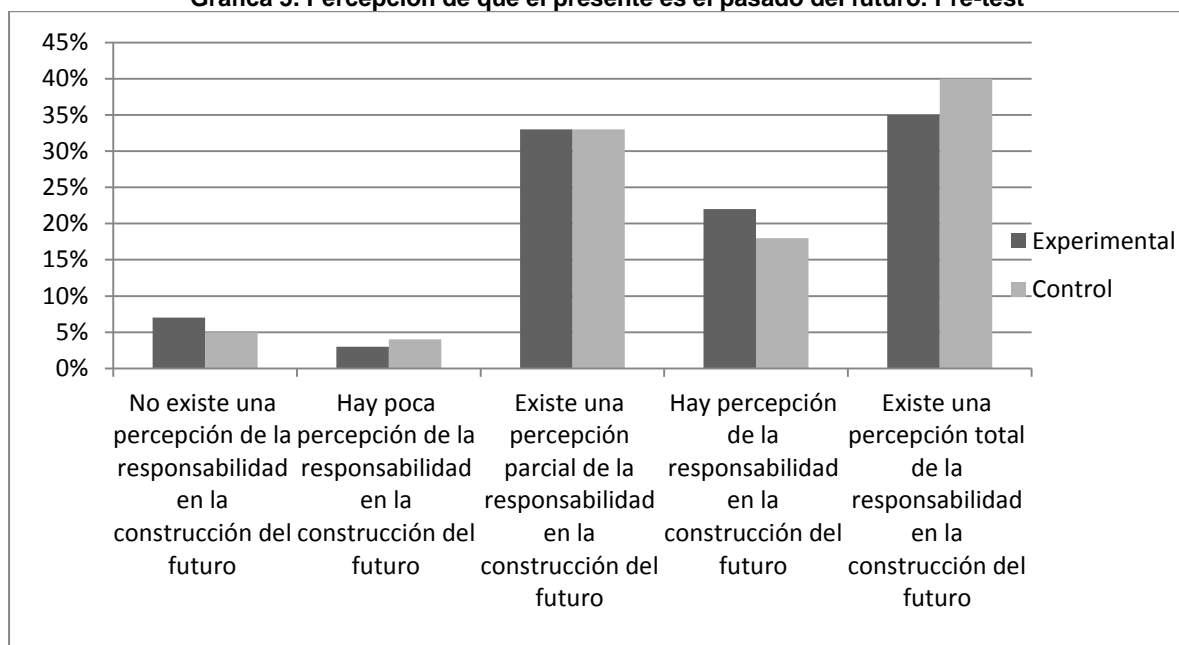


La pregunta 8 planteaba una escala para describir el nivel de pertenencia de los estudiantes respecto a la comunidad de la que se forma parte, el 7% de los alumnos del grupo experimental confesó sentirse totalmente identificado con la comunidad en la que se vive, no así en el grupo control donde dicha aseveración fue inexistente. En ambos grupos coincidió una superioridad en la afirmación del sentimiento de pertenencia a la comunidad, misma que en el grupo control fue prácticamente del 75% mientras que en el otro grupo alcanzó apenas el 57%

Del mismo modo, los valores inferiores que recaían en un sentimiento de indiferencia y hasta exclusión respecto a la localidad fueron los menores en las dos clases con un 20% de promedio, situación que sin embargo demostró como un foco de atención para promover actitudes de revalorización en ambos grupos ya que traducido, uno de cada cinco estudiantes reveló un nulo o escaso sentimiento de identidad comunitaria. Dichas estrategias deberían planearse poniendo mucha atención para evitar caer en la promoción de ideales etnocentristas, y al mismo tiempo diferenciando claramente una línea entre la identidad y el orgullo local.

En la gráfica 5 obtenida a través del ítem 9 y 10 del instrumento de investigación se aprecia “la percepción de que el presente es el pasado del futuro, que yo me encuentro inmerso en todo ello y, por lo tanto, soy parcialmente responsable de la construcción de ese futuro” (Sánchez, 2002:45), La principal respuesta en ambos grupos correspondió a una percepción total de dicho compromiso: 35% en el grupo experimental y el 40% en el grupo control, resultados que no distaron mucho de una percepción parcial: el 33% en ambos grupos. El 22% en el grupo experimental y el 18% en el grupo control presentaron una impresión no del todo determinante, mientras que el 3% en el grupo experimental y el 4% en el grupo control reconocieron apenas dicha responsabilidad, y el 7% en el grupo experimental y el 5% en el grupo control no lo hicieron.

Gráfica 5. Percepción de que el presente es el pasado del futuro. Pre-test



Los planteamientos de los ítems 9 y 10 pretendían clarificar quiénes eran los personajes que se identificaban como los protagonistas de los daños o beneficios consecuencia de las acciones tomadas en el presente. En cuanto a los daños, las dos clases concurren en que las generaciones futuras serían los actores que tendrían que afrontar las secuelas de las malas decisiones del presente lo cual coincide con un elemento de la Conciencia Histórica. En ambas grupos el segundo y tercer puesto lo ocuparon respectivamente el mundo en general y la comunidad como los agentes que sufrirían en caso de no tomar medidas para cuidar la herencia cultural; la afectación hacia las instituciones de carácter internacional como la UNESCO no fue tomada en cuenta por ninguno de los dos primeros, y sólo el grupo control consideró a los prestadores de servicios turísticos.

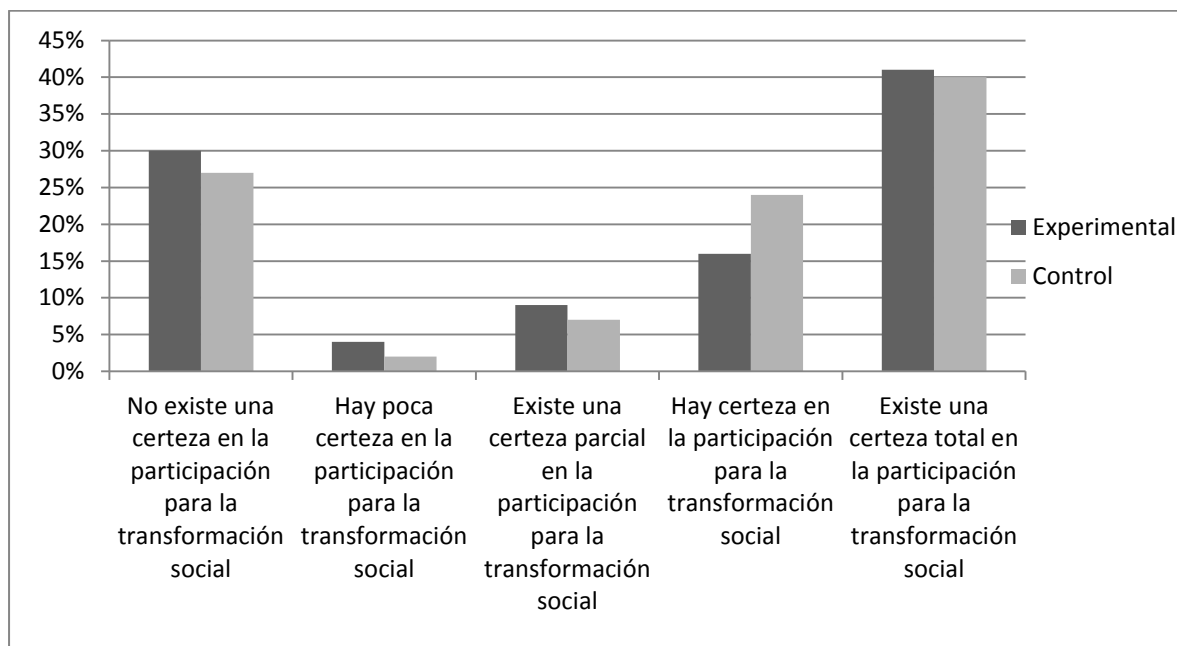
Si bien por un lado ambos grupos parecieron estar muy claros en las secuelas futuras de las acciones presentes, por otra parte, al mencionar los beneficios que las generaciones venideras pudieran obtener gracias al cuidado de la herencia cultural los alumnos del grupo experimental y D sólo asignaron un 24% y un 19% respectivamente. En ambos casos predominó con poco más de la tercera parte de los sujetos de investigación la idea de que es el mundo en general quien resulta el principal favorecido de la conservación del patrimonio cultural; agentes como los prestadores de servicios turísticos obtuvieron poco más del 10%, mientras que el último puesto fue ocupado por las instituciones de carácter internacional como la UNESCO. Al respecto, dichos resultados evidencian aparentemente una visión parcializada de la Conciencia Histórica al priorizar los daños sobre los favores futuros que se generan a partir de las decisiones en el presente, lo cual implica que los sujetos al no tener definida claramente la importancia del rol que juegan en la actualidad deriven en opiniones que minimizan el impacto de su acción presente.

Como último indicador para la Conciencia Histórica, en la gráfica 6 obtenida a partir de los resultados de los ítems 11, 12 y 13, se evidencia “la certeza de que formo parte del movimiento histórico y puedo, si quiero, tomar posición respecto de éste; es decir, puedo participar, de manera consciente, en la transformación de la sociedad” (Sánchez, 2002:45); la respuesta más alta en ambos grupos perteneció a una completa certeza de tal participación: 41% en el grupo experimental y el 40% en el grupo control; el 16% en el grupo experimental y el 24% en el grupo control tuvieron una certeza no del todo rotunda, mientras que el 9% en el grupo experimental y el 7% en el grupo control mostraron una noción parcial. Los resultados más bajos se ubicaron con un 3% en el grupo experimental y el 6% en el grupo control al concebir apenas una relación entre presente-futuro, y finalmente el 30% en el grupo experimental y el 27% en el grupo control, valores bastante considerables, no fueron capaces de idear la certeza de la participación en el movimiento histórico.

Al preguntar a través del ítem 11 y 12 la responsabilidad del cuidado patrimonial, es decir “las medidas encaminadas a garantizar la viabilidad del patrimonio cultural en un territorio y/o cultura específica” (CONACULTA, 2011:4) en los dos grupos se mantuvo con superioridad la certeza de que es la propia comunidad quien forma parte del movimiento histórico y que por lo tanto, es ella quien puede y debe tomar posición respecto de éste, sin embargo estos datos revelaron otro de los factores que evidenciaron con claridad la diferencia del grupo control y el experimental, pues mientras que en el grupo experimental poco menos de la mitad de la población reconoció dicha responsabilidad, en el grupo control manifestó una mayor percepción del compromiso que se tiene al ser herederos de una carga cultural. En segundo lugar los estudiantes de ambos grupos asignaron la responsabilidad del cuidado patrimonial a las autoridades tanto locales como federales

denotando una actitud de deslinde respecto a las acciones a emprender para la conservación.

Gráfica 6. Certeza de formar parte del movimiento histórico. Pre-test



Las instituciones educativas obtuvieron menos del 10% de las opiniones en ambos grupos, situación que dejó entrever que la conceptualización que prevalecía respecto al patrimonio cultural recaía en la materialidad del mismo, ya que los alumnos para contribuir al cuidado del patrimonio recayeron casi en su totalidad a la conservación de bienes materiales, y por ende, ésta conceptualización explica que el rol de las instituciones educativas quedara en los últimos lugares al ignorar su importancia en la preservación de la inmaterialidad de los bienes culturales.

No obstante la primacía de la responsabilidad de la sociedad para conservar su herencia histórica-cultural, sólo el 33% manifestó explícitamente ser parte de la comunidad y por ende ser responsable del cuidado patrimonial en su respuesta para justificar el por qué de dicha consideración. Los valores de un reconocimiento parcial del propio compromiso de la preservación cultural incluyen opiniones donde no se es del todo claro que el alumno está incluido en la comunidad, y por lo tanto al hablar de la sociedad parece existir un cierto desapego de ésta, es decir, se hablan de medidas que deben tomar los *otros*, más allá del *nosotros*. Finalmente, los valores que incluyeron un poco o nulo reconocimiento, los cuales sumándolos constituyen la mayoría de ambas poblaciones engloban afirmaciones donde existe un claro paternalismo respecto a las autoridades, ya sean éstas políticas, civiles o educativas, y un deslinde de las propias actuaciones y responsabilidades.

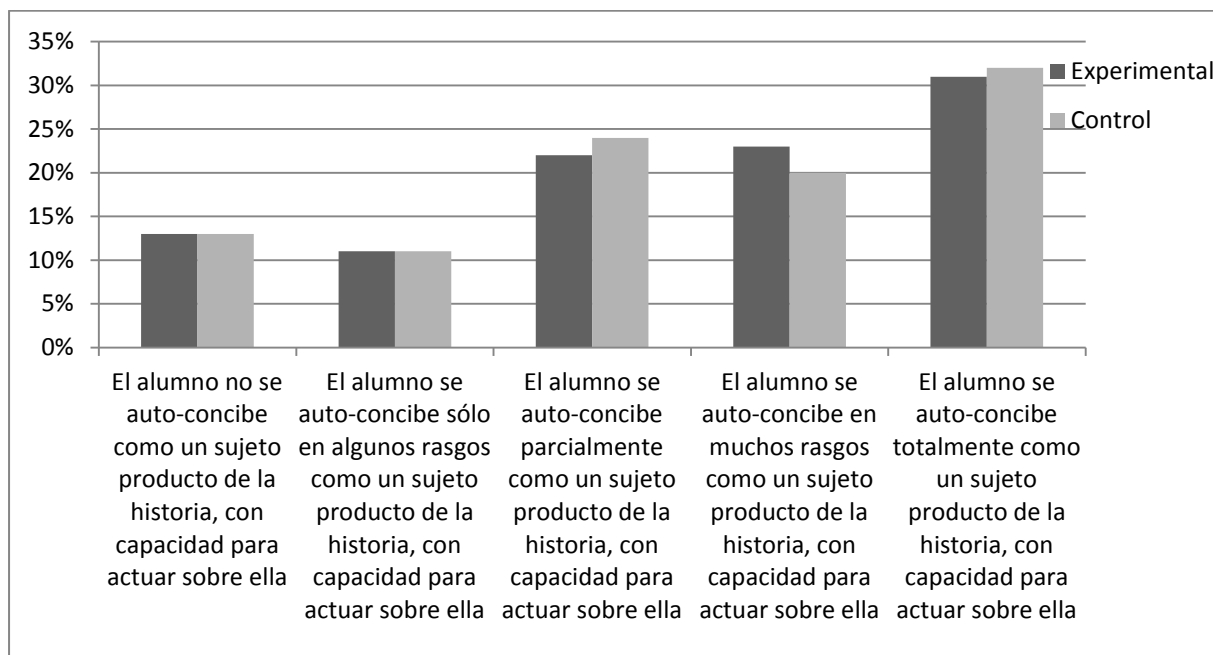
Como último ítem para la medición de la Conciencia Histórica, con el fin de identificar la participación consciente de los alumnos en lo referente al cuidado del patrimonio cultural, se les pidió enlistaran al menos tres acciones que ellos pudieran realizar para dicha preservación. El grupo experimental tendió a recaer en cuestiones del cuidado ecológico-ambiental por lo cual el 42% no fue capaz de identificar formas de participación social, mayoría que salta a la vista al compararlo con el 24% del otro primero. En el mismo grupo, sólo el 9% en contraste al 11% del grupo control logró referir acciones que efectivamente contribuyeran al resguardo cultural, sin embargo, en ambos grupos prevalecieron medidas que implicaban una consecuencia respecto al patrimonio tangible, y no así al inmaterial que incluye “los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural” (UNESCO, 1972:art.1) es decir, respuestas como *no grafitear los monumentos, evitar maltratar los vestigios prehispánicos, no dañar las instalaciones de los museos y casonas del Centro Histórico*, fueron las principales afirmaciones que los alumnos comentaron, situación que denotó nuevamente la presencia de un enfoque historicista en la Educación Patrimonial que prioriza el monumentalismo, e igualmente evidenció una desvalorización de la propia carga cultural que se posee.

Los 13 primeros ítems del instrumento en cuestión sirvieron de base para medir la Conciencia Histórica de los alumnos y en torno a dichos resultados decidir la asignación de un grupo control y otro experimental. Como puede observarse en la gráfica 7 los valores finales no difirieron tanto en ambos primeros, de hecho prácticamente resultaron idénticos: una plena conciencia del 32% respecto al 31% en el grupo experimental, un desarrollo casi total de actitudes de sujeto histórico del 20% en comparación al 23% del 1º C, y una conciencia parcial del 22% en el grupo experimental, y el 24% en el grupo control. En el menor rango se encontraron alumnos que sólo identificaron algunos rasgos de su rol histórico, 11% en ambos grupos, e igualmente empataron los valores de los estudiantes que no se auto-concibieron como sujetos producto de la historia y tampoco reconocieron su capacidad para actuar sobre ella, 11%.

Dichos resultados vinieron a confirmar las necesidades de apoyo para el desarrollo de noción del papel histórico manifestadas ya en los ítems analizados con anterioridad donde básicamente se detectó una desvalorización de las raíces prehispánicas en el cotidiano, la noción fragmentada en cuanto a las consecuencias de las decisiones presentes para el futuro, el desconocimiento de la riqueza de la herencia cultural inmaterial, y el poco sentido de responsabilidad compartida en cuanto al cuidado patrimonial se refiere. Aspectos que a

su vez sirvieron posteriormente de eje rector para la implementación de la intervención didáctica en el grupo experimental.

Gráfica 7. Conciencia Histórica. Pre-test



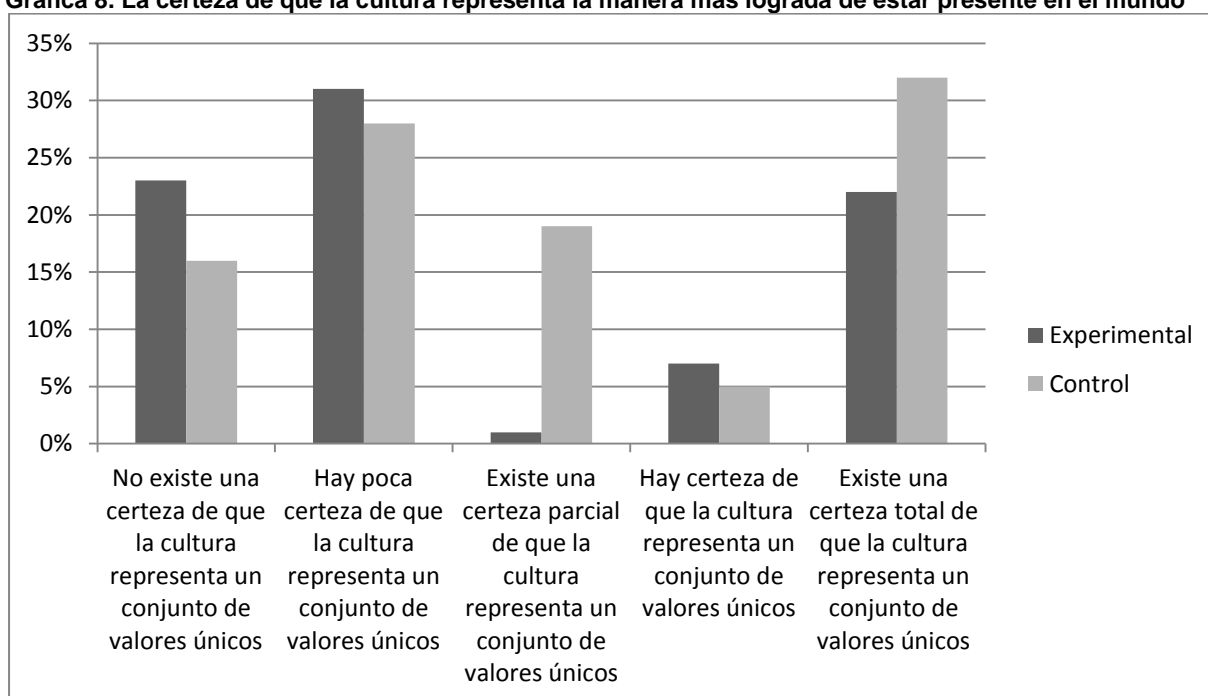
Identidad Cultural

Respecto a la Identidad Cultural a continuación se presentan las gráficas de los resultados obtenidos en la prueba pre-test, donde es posible detectar con mayor precisión las causas que permitieron la justificación en la asignación de roles para ambos primeros. En la gráfica 8 por medio de los ítems 14, 15, 16 y 17 se cuantificó la certeza de que “cada cultura representa un conjunto de valores único e irremplazable, ya que las tradiciones y formas de expresión de cada pueblo constituyen su manera más lograda de estar presente en el mundo” (UNESCO, 1982:6); el 22% del grupo experimental y el 32% del grupo control (el cual fue el porcentaje más alto para este grupo) se colocó en el rango de mayor certeza, los valores inferiores en ambos grupos con el 7% del grupo experimental y el 5% del grupo control reflejaron una certidumbre no del todo determinante, mientras que una certeza parcial obtuvo valores del 17% del grupo experimental y el 19% del grupo control. En el grupo experimental predominó un poco convencimiento de la relevancia cultural con el 31% a comparación del 28% del D, y finalmente el rango de menor valor respecto a dicha certeza obtuvo el 23% del grupo experimental y el 16% del grupo control.

A través de la pregunta 14 se buscó reconocer la certeza de que la cultura representa un conjunto de valores único e irremplazable que sin embargo se ve enriquecida con los intercambios culturales, por lo que las afirmaciones: la comunidad en la que se vive es igual

al resto del mundo, y es igual a otras culturas, manifestaron una tendencia a valorar una falta de personalidad cultural (20% del grupo experimental en comparación al 12% del grupo control). Por otro lado los enunciados: la sociedad en la que se vive tiene muy pocos rasgos compartidos con otras culturas, y no se parece a ninguna otra cultura, reflejaron un etnocentrismo cultural (27% del grupo experimental en comparación al 16% del grupo control). Finalmente, el grupo control con el 72% valoró que la propia comunidad posee una personalidad cultural que puede compartir rasgos con otras, lo cual constituye cerca de tres cuartas partes del grupo en comparación a poco más de la mitad de la población en el grupo experimental, presentándose así un elemento decisivo para la ratificación de los roles de grupo control y experimental.

Gráfica 8. La certeza de que la cultura representa la manera más lograda de estar presente en el mundo



Al solicitarles a los alumnos en el ítem 15 que mencionaran ejemplos de manifestaciones culturales en las que hubiesen participado, consideradas éstas como “un conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social” (UNESCO, 1982:6) el 20% del grupo experimental en comparación al 14% del grupo control no fueron capaces de identificar ni una forma de acción cultural, mientras que el 24% del grupo experimental en comparación al 36% del grupo control no presentaron dificultades para ejemplificar su participación cultural. Dichos datos evidencian una poca claridad en ambos grupos en cuanto a su capacidad para intervenir en la cultura a pesar de que dichas manifestaciones están presentes en su cotidianeidad, lo cual pudiera ser explicado por una apreciación presente en los alumnos de divinización al hablar del concepto *Cultura* que descalificaría su actuar diario.

Casi la totalidad de las respuestas que aportaron los alumnos hicieron referencia a eventos culturales como los desfiles, los festivales, y las fiestas cívicas de la localidad; mientras que ejemplos como la lengua, la gastronomía, los saber-hacer, las tradiciones, y los ritos religiosos que componen expresiones mayormente presentes en el cotidiano no fueron reconocidas en ninguno de los dos grupos.

El ítem 16 buscaba recuperar los conocimientos en la conceptualización del patrimonio cultural, la definición aportada por los alumnos debía cumplir con las palabras claves propuestas por la UNESCO (1972): conjunto, valores, obras materiales, obras no materiales, expresión, colectividad, herencia, las cuales no tendrían que estar citadas a la letra pero sí debían estar incluidas en el concepto.

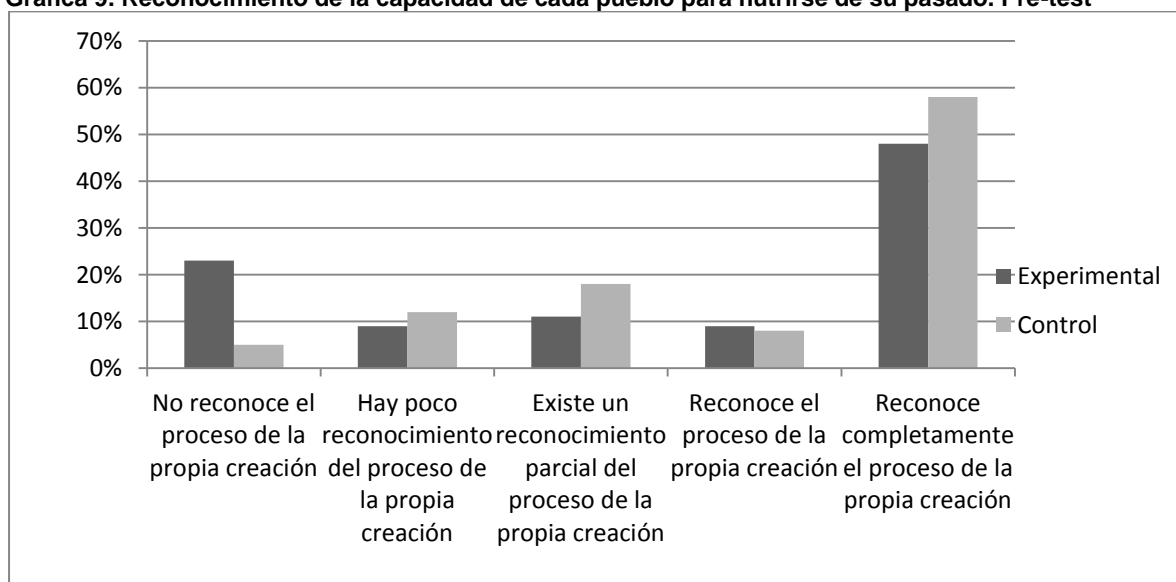
El rango de conceptualización nula incluyó todas las preguntas que no fueron contestadas lo cual fue en promedio de un cuarto de la población en los dos primeros; en el rango de una conceptualización escasa se clasificaron las respuestas en las que sólo se mencionó que el patrimonio constituye un legado, y el cual alcanzó en ambos grupos el primer puesto, mientras que las definiciones regulares y parciales en las que faltaron algunos de los elementos propuestos en la definición base, sumaron en su conjunto un promedio del 33% en ambos grupos. Sólo el 3% del grupo control brindó una conceptualización total, situación que podría explicar el por qué los alumnos tuvieron una falta de claridad para la identificación de formas de participación cultural

Respecto al ítem 17, se pidió a los alumnos escribieran la clasificación del patrimonio cultural propuesta por la UNESCO (1972: párrafo 32): “El patrimonio cultural de un pueblo comprende ... las obras materiales y no materiales que expresan la creatividad de ese pueblo”; así como citar un ejemplo de la comunidad en la que se vive que correspondiera a cada tipo de herencia, para lo cual el valor de nulo se estableció a las respuestas dejadas en blanco donde el grupo experimental ocurrió en el 44% de los cuestionarios y no así en el otro grupo donde tal situación incurrió en el 24%. La conceptualización escasa incluyó sólo la identificación de un tipo de patrimonio, el cual en la mayoría de los casos recayó en el carácter material, los valores de regular y parcial corresponde a respuestas donde la ejemplificación no fue del todo clara, y que abre la duda respecto a la certeza conceptual de la taxonomía del patrimonio cultural, en otras palabras, la interrogante del por qué los alumnos que respondieron correctamente la clasificación no pudieron dar un caso concreto que permitiera ilustrar el concepto hace pensar que dicho conocimiento corresponde a un ejercicio memorístico donde la reflexión no ha sido desarrollada.

Un promedio del 15% en ambos grupos contestó acertadamente el cuestionamiento, índices que si bien no son los más bajos, sí ponen al descubierto nuevamente una flaqueza conceptual que pudiera dar entendimiento a la desvalorización que un número importante de alumnos presentó respecto a la propia cultura.

El siguiente indicador que midió la dinamización de “las posibilidades de realización de la especie humana, al movilizar a cada pueblo y a cada grupo para nutrirse de su pasado y acoger los aportes externos compatibles con su idiosincrasia y continuar así el proceso de su propia creación” (UNESCO, 1982:6) se señalan en la gráfica 9. En los dos grupos predominó el pleno reconocimiento de la capacidad para auto-recrearse: 48% del grupo experimental y 58% del grupo control, un reconocimiento no del todo claro obtuvo el 9% del grupo experimental y el 8% del grupo control, es decir los valores más bajos de cada gráfica; la identificación parcial de dicha capacidad se colocó con el 11% en el grupo experimental y el 18% en el grupo control, mientras que el 9% del grupo experimental y el 12% del grupo control evidenciaron con poca claridad tal posibilidad de la sociedad. Caso aparte es el 23% del grupo experimental en comparación al 5% del grupo control donde se manifiesta la desventaja del primer grupo en cuanto al reconocimiento de la posibilidad para poder recrearse individual y socialmente mediante su pasado.

Gráfica 9. Reconocimiento de la capacidad de cada pueblo para nutrirse de su pasado. Pre-test



La pregunta para este indicador consistió en recuperar la consideración de los alumnos respecto al carácter de transformación de las manifestaciones culturales de la sociedad en la que se vive. El reconocimiento de un cambio constante en las manifestaciones culturales de la localidad al ser el más alto expresó la apreciación de los alumnos respecto a cómo el tiempo brinda un carácter de mutabilidad a la realidad y cómo las manifestaciones culturales poseen rasgos evolutivos en relación directa con el devenir histórico. Las declaraciones de

que la cultura no debe cambiar o no es posible de modificarla evidenciaron una apreciación de las expresiones culturales como elementos estáticos que se presentan indolentes a las construcciones históricas ya sea por su incapacidad al cambio o por los riesgos de menoscabo cultural que dichas transformaciones implicarían.

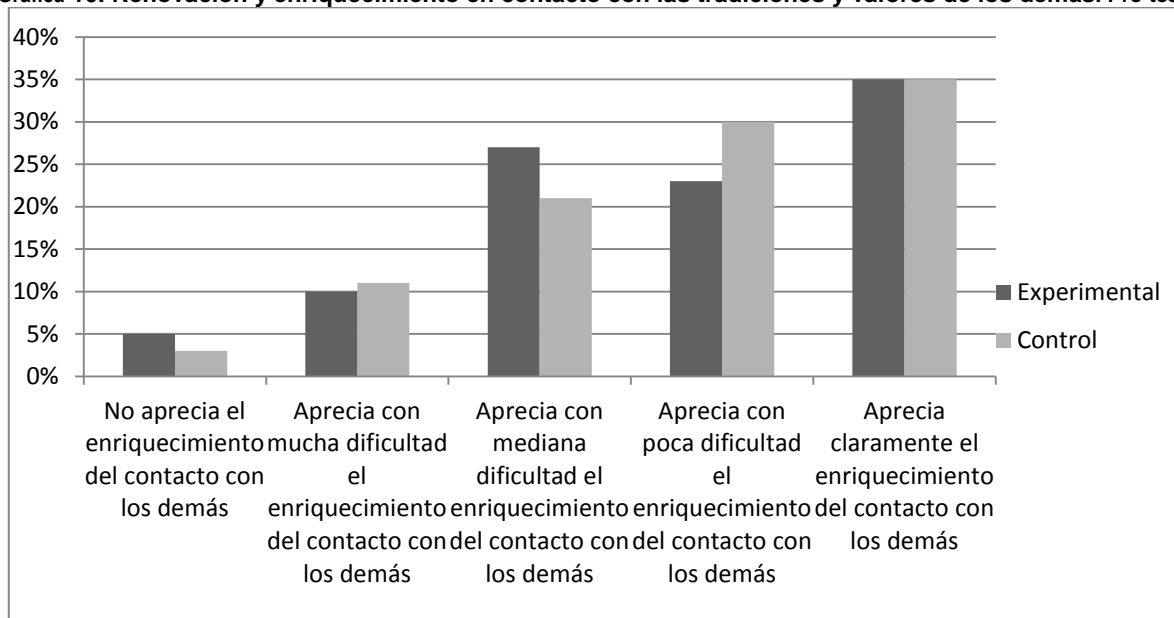
Por otra parte, los índices más bajos alcanzados en esta pregunta correspondieron a planteamientos un tanto contradictorios que permitieron observar la diversidad de apreciaciones en cuanto al reconocimiento de la capacidad de recreación; por un lado al plantearse una volatilidad de la cultura respecto al paso del tiempo se expresó una dependencia drástica de las manifestaciones culturales y por ende un alto impacto en sus modificaciones, mientras que la consideración de que las expresiones culturales requerían ser renovadas expresó una visión de obsolencia que se traduce en un cierto tipo de desdoro hacia las manifestaciones actuales de la comunidad en la que se vive.

En la gráfica 10 se muestra un comparativo de los dos grupos en el cual es posible observar la similitud de los resultados en cuanto a la apreciación del enriquecimiento de “la Identidad Cultural de un pueblo... en contacto con las tradiciones y valores de los demás” (UNESCO, 1982:6), obtenidos a través del ítem 19 y 20 del instrumento de investigación. La mayoría de los dos grupos con un 35% mostraron una estimación total, el 23% en el grupo experimental y el 30% en el grupo control presentaron una consideración buena pero no concluyente, el 27% en el grupo experimental y el 21% en el grupo control tuvieron una apreciación parcial en cuanto al enriquecimiento cultural, mientras que el 10% en el grupo experimental y el 11% en el grupo control reflejaron una estimación dificultosa, y finalmente el 5% en el grupo experimental y el 3% en el grupo control, que constituyó la respuesta menos seleccionada, no reconocieron los beneficios en los intercambios culturales.

Con el fin de detectar una tendencia historicista respecto a la Educación Patrimonial que los estudiantes han recibido, la cual “focaliza la acción educativa en la transmisión del conocimiento del legado patrimonial” (Fontal, 2003:142), y reviste a los bienes patrimoniales como un objeto de culto que deber ser conservado por la evidencia que resguardan más allá del valor que representan para la comunidad, los enunciados del ítem 19 permitieron identificar el valor que los alumnos asignaban a la cultura mediante la consideración de la consecuencia en la Identidad Cultural cuando dos pueblos intercambian ideas y experiencias, de tal manera que si la reciprocidad cultural fuese apreciada como una amenaza esto se traduciría en una visión que prioriza la perpetuidad en la cultura al ser concebida ésta como un elemento sagrado cuya recreación constituye un detrimento, para lo cual los valores en ambos grupos fueron los mínimos. En contraparte, si los intercambios

culturales fuesen pensados por los alumnos como una oportunidad para enriquecerse, se evidenciaría una valorización de las manifestaciones culturales en base a lo que éstas significan para la comunidad ya que es ella quien las construye y recrea. Los valores que arrojaron ambos grupos fueron los más altos al coincidir en una seguridad en el enriquecimiento cultural.

Gráfica 10. Renovación y enriquecimiento en contacto con las tradiciones y valores de los demás. Pre-test

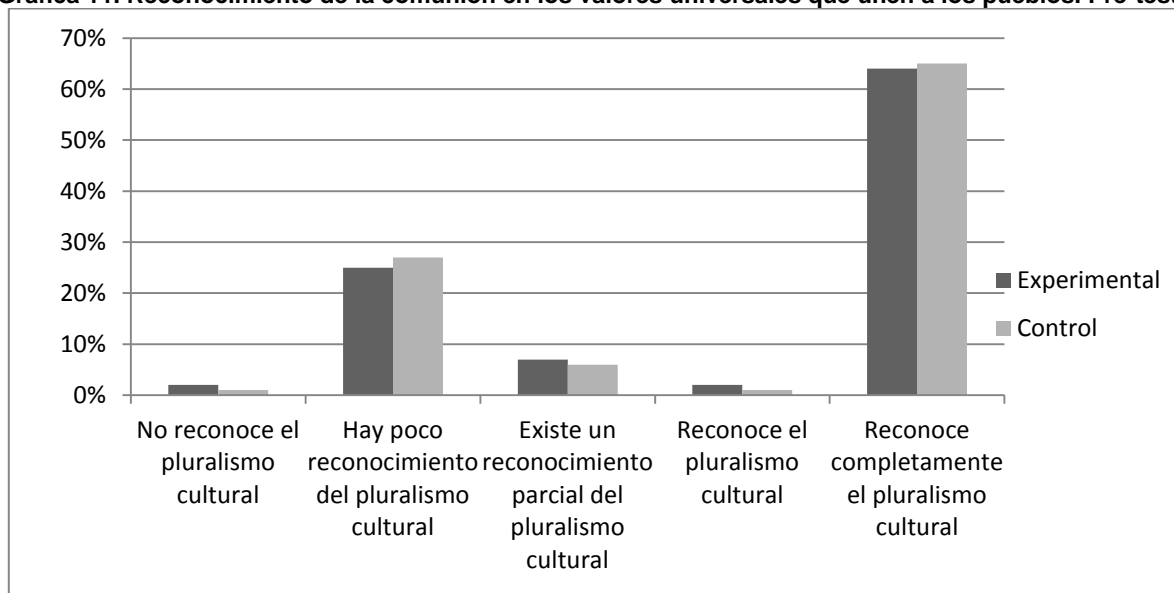


Como corroboración a la pregunta anterior, el ítem 20 buscó entrever nuevamente el valor que los estudiantes formularon a partir de las consecuencias generadas por los encuentros de la diversidad cultural. Los enunciados que dieron preferencia al aislamiento denotaron actitudes de etnocentrismo y en cierta medida un descrédito hacia el resto de las culturas que pudiesen coexistir con la propia, producto de un enfoque historicista donde los elementos culturales deben ser conservados en su forma original. A diferencia de los resultados obtenidos anteriormente, se pudo observar esta vez la primacía en los dos grupos de una estimación de displicencia respecto a los intercambios culturales, mientras que la consideración del peligro que encierra el aislamiento cultural al impedir las condiciones que favorezcan la evolución de las manifestaciones fue apreciado por tan sólo un 10% en promedio de la población. Razón por la cual apenas un tercio de la población se localiza en un rango de plena apreciación del enriquecimiento cultural.

En la gráfica 11 se evidencia el reconocimiento del pluralismo cultural, es decir “el reconocimiento de múltiples identidades culturales allí donde coexisten diversas tradiciones” (UNESCO, 1982:6); la respuesta más alta en ambos grupos perteneció a un completo reconocimiento del pluralismo con un 64% en el grupo experimental y el 65% en el grupo control; el 2% en el grupo experimental y el 1% en el grupo control tuvieron una noción no

del todo rotunda, mientras que los estudiantes que mostraron una aceptación parcial fueron del 7% en el grupo experimental y 6% en el grupo control. Con resultados del 25% en el grupo experimental y el 27% en el grupo control los alumnos concibieron apenas la existencia del pluralismo cultural, y finalmente con los valores más bajos el 2% en el grupo experimental y el 1% en el grupo control no fueron capaces de idearla.

Gráfica 11. Reconocimiento de la comunión en los valores universales que unen a los pueblos. Pre-test



Según la UNESCO (1982), parte de la Identidad Cultural se refiere a la consideración de la comunión en los valores universales que unen a los pueblos, y de la esencia misma del pluralismo cultural donde coexisten diversas tradiciones como lo es el caso de México, donde si bien es cierto que la cultura mestiza es la que predomina, ésta coexiste en su territorio con otros 62 pueblos con una personalidad propia que la diferencia de los demás; y es en este mosaico cultural donde se constituye la identidad del grupo no por el hecho de comparar el valor de la propia herencia sino por reconocer los elementos que constituyen la esencia de la comunidad y que le asignan rasgos característicos, al tiempo que se reconoce el derecho de los otros pueblos que coexisten en un mismo lugar para construir su propia valía.

Para cuantificar dicho indicador se utilizaron las preguntas 21, 22 y 23. En ambos grupos la percepción de una inferioridad cultural de los pueblos indígenas que conviven en la actualidad en el territorio alcanzó los índices más altos al afirmar que las culturas indígenas están poco desarrolladas respecto a los mestizos (57% en el grupo experimental y 51% en el D), inclusive la afirmación que si bien no fue la más presente pero que sí se manifestó en los dos primeros y que es un punto de alarma por el desprestigio cultural que encierra fue la opinión de que dichas culturas no están desarrolladas (2% en el grupo experimental y 5%

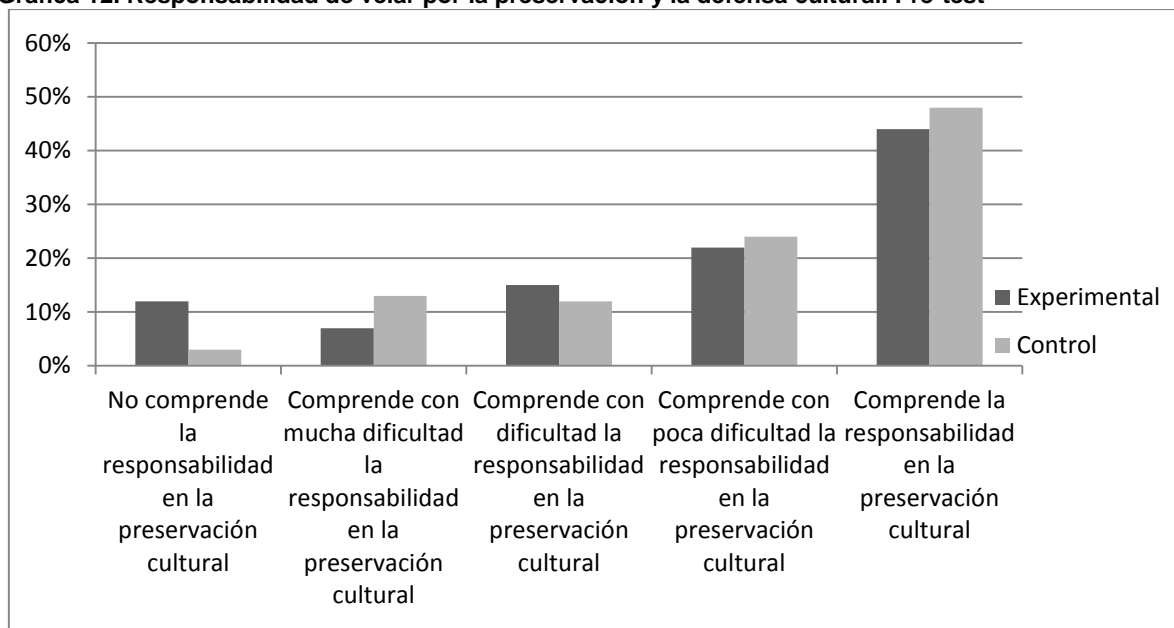
en el control). El hecho de que más de la mitad del grupo considerara una inferioridad de los pueblos indígenas recae nuevamente en los discursos de discriminación que están presentes en el contexto social y mediático en el que se encuentran adscritos los estudiantes y que prueba la existencia de raíces de exclusión aún muy profundas que incluso el hecho educativo no ha sido capaz de desentrañar.

Como se había planteado anteriormente en el primer y segundo ítem del presente instrumento de investigación, esta pregunta es quizá la confirmación del por qué los alumnos tienden a evitar reconocer inconsciente e inclusive conscientemente las raíces prehispánicas que están presentes en el cotidiano en el que se desenvuelven, muy a pesar de que el contexto social, cultural e inclusive étnico responde a ciertas características donde el mundo mesoamericano ha dejado fuertemente impregnada su influencia. En contraposición, cuando se les preguntó a los alumnos de manera explícita el derecho de los citados pueblos a manifestar su cultura, más del 80% de los dos grupos expresó estar completamente de acuerdo en la igualdad cultural.

La gráfica 12 muestra la firmeza en la idea de la responsabilidad para “velar por la preservación y la defensa de la Identidad Cultural de cada pueblo” (UNESCO, 1982:6) obtenida a través del ítem 24, 25 y 26 del instrumento de investigación. La principal respuesta, aunque no igualmente valorada, en ambos grupos correspondió a una comprensión de la responsabilidad de la comunidad en la que se vive: 44% en el grupo experimental y el 64% en el grupo control; el 22% en el grupo experimental y el 2% en el grupo control presentaron una seguridad no del todo determinante, el 15% en el grupo experimental y el 7% en el grupo control tuvieron una certeza parcial de dicho compromiso compartido, mientras que el 12% en el grupo experimental y el 2% en el grupo control reconocieron apenas dicho deber.

A través del ítem 24 se pretendió revelar con una pregunta muy explícita “la acción educativa para mantener y conservar, por su valor auto-asignado, los bienes colectivos que posee la generación actual” (Fontal, 2003:86) en el que han concurrido principalmente los alumnos. La educación instrumentalista vinculada “a la enseñanza y aprendizaje del patrimonio en los que la educación se concibe como un instrumento que posibilita alcanzar determinados fines no educativos” (Fontal, 2003:130), y que caracterizada por sus alcances prácticos van desde la estimación del valor de la herencia cultural por el estatus que otorga (1% en ambos grupos), hasta sus beneficios económicos (19% en el grupo experimental y 1% en el D), estuvo mayormente presente en el grupo experimental.

Gráfica 12. Responsabilidad de velar por la preservación y la defensa cultural. Pre-test



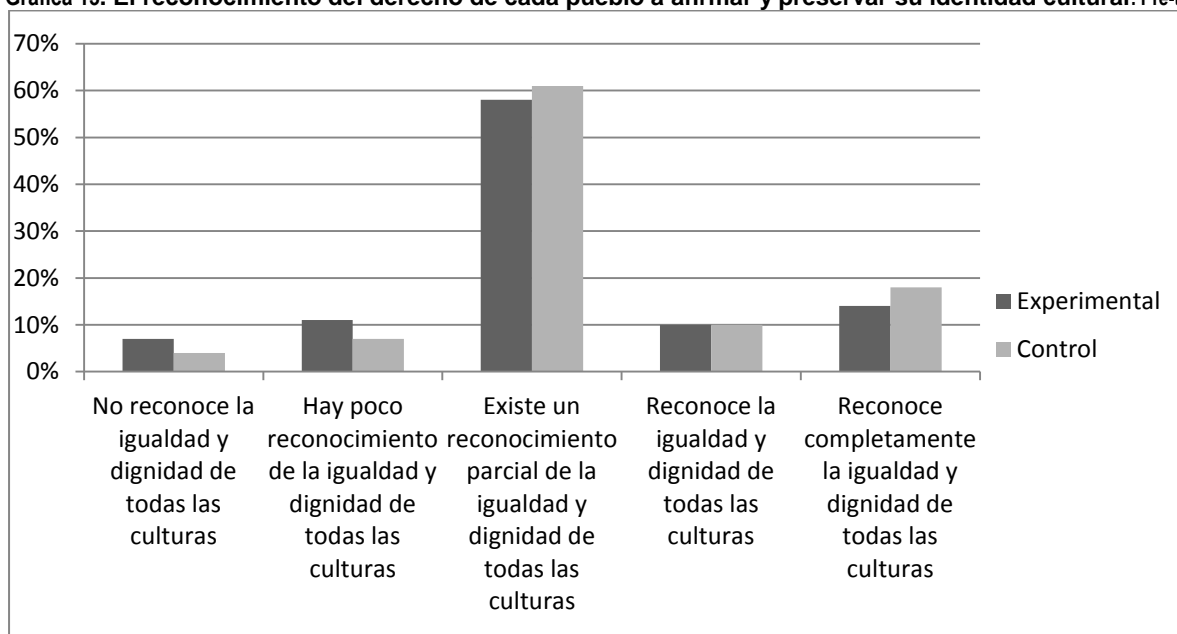
El modelo mediacionista que plantea el evitar la transformación de la herencia cultural para a través de este conservacionismo entablar un puente rumbo a la identidad puesto que “su único sentido es guardar esencias, modelos estéticos y simbólicos, cuya conservación inalterada servirá precisamente para atestiguar que la sustancia de ese pasado glorioso trasciende los cambios sociales” (García, 1999:23), alcanzó un porcentaje más alto en el grupo control respecto al otro (17 y 6% respectivamente). Por su parte, el enunciado que prioriza el valor histórico que encierra el patrimonio cultural forma parte del modelo historicista y sus fines monumentalistas que ocupó el primer puesto en el grupo experimental (46%) en comparación al segundo lugar del grupo control (36%). Y finalmente el modelo simbólico-social que “parte del reconocimiento de la importancia del patrimonio cultural en la construcción de procesos simbólicos que contribuyen a configurar la identidad” (Fontal, 2003:147) alcanzó en el grupo control el índice más alto (45%) en comparación al segundo lugar del grupo experimental (28%). De esta manera, se presenta otro argumento para la asignación del rol de grupo experimental al grupo experimental por ser éste quien muestra una tendencia hacia el historicismo respecto al grupo control donde predominó un enfoque simbólico-social.

Para los últimos ítems del instrumento se utilizó como antecedente un extracto de nota periodística donde se ejemplificó el conflicto de intereses entre el desarrollo económico y el cultural cuando una empresa minera plantea establecerse en una zona de peregrinación para la cultura wixárika en San Luis Potosí caracterizada tanto por su riqueza natural como por sus índices de marginación. De manera general los porcentajes más altos de ambos grupos (alrededor del 30%) consideró se requería encontrar la manera de velar por la

preservación y la defensa cultural sin que se pusiera en compromiso el desarrollo económico, sin embargo es importante mencionar que en el grupo control el reconocimiento de ambos valores llegó hasta el 68%, marcando así una diferencia para este indicador.

Finalmente, los últimos 4 ítems buscaron medir el indicador “del reconocimiento de la igualdad y dignidad de todas las culturas, así como el derecho de cada pueblo y de cada comunidad cultural a afirmar y preservar su Identidad Cultural, y a exigir su respeto” (UNESCO, 1982:6). En la gráfica 13 se puede observar cómo el completo reconocimiento alcanzó valores de 14% para el grupo experimental y 18% para el grupo control, un 10% de ambos grupos reconoció la equidad de derechos de forma no concluyente, mientras que los índices más altos lo ocuparon los alumnos con un reconocimiento parcial, 58% en el grupo experimental y el 61% en el grupo control. Con el 11% en el grupo experimental y el 7% en el grupo control se colocaron los alumnos que presentaron muchas dificultades para identificar dichos derechos, y por último, el 7% en el grupo experimental y el 4% en el control no fueron capaces de reconocerlos.

Gráfica 13. El reconocimiento del derecho de cada pueblo a afirmar y preservar su identidad cultural. Pre-test

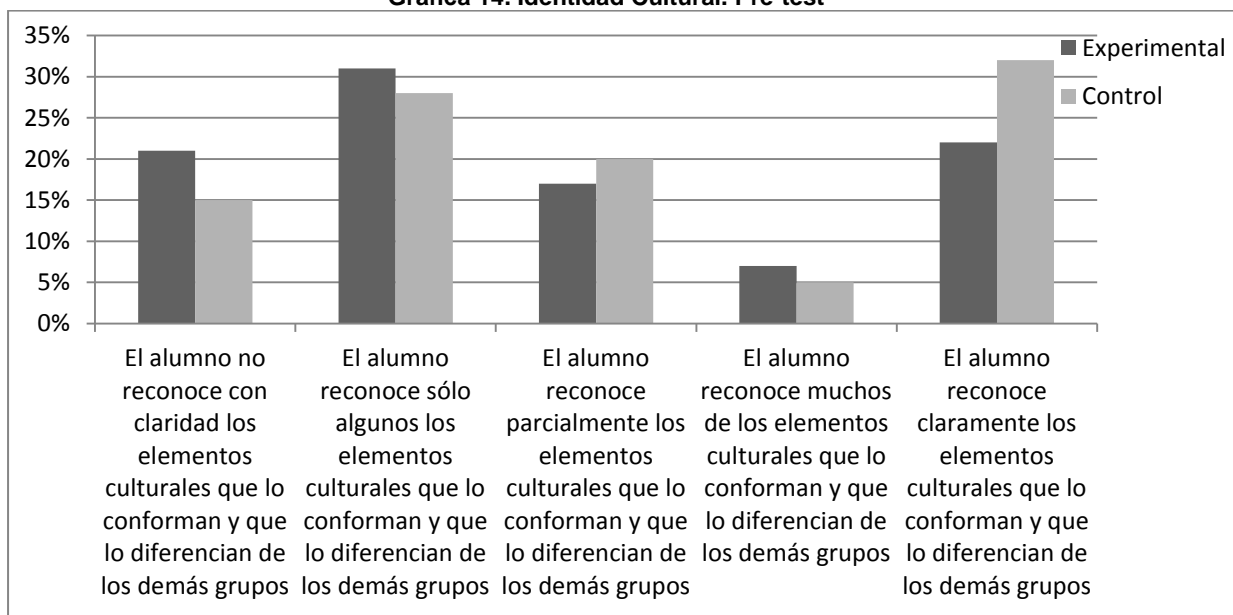


En ambos grupos los índices que priorizan el derecho de los pueblos indígenas para conservar su cultura alcanzó los valores más altos. En las respuestas dadas al ítem 27 donde se tenía que argumentar qué aspecto tenía más valor: el desarrollo económico o la preservación cultural, alrededor de tres cuartas partes de los alumnos dieron preferencia al valor cultural, pasando por alto que si bien es cierto que es necesario emprender acciones para asegurar la preservación del patrimonio, también deben buscarse medidas que contribuyan a encontrar un equilibrio de tal suerte que no se comprometa la estabilidad económica de la comunidad.

No obstante, los alumnos fueron reconsiderando a través de las preguntas posteriores la necesidad de plantear un equilibrio entre ambos aspectos, y así en el grupo experimental se pasó del 67 al 80% mientras que en el grupo control el incremento fue del 59 al 78%. Parámetros que permiten valorar de una forma más clara la opinión en cuanto a la igualdad de derechos de la cultura indígena para preservar sus costumbres y tradiciones, al tiempo que considera el derecho de la cultura occidental en sus aspiraciones por mejorar su calidad de vida, de tal suerte que aunque las aspiraciones de cada comunidad pudieran parecer contrapuestas, se considera como primordial la intención de encontrar un equilibrio entre ambos intereses sin sobreponer los derechos de ninguna cultura; y así los enunciados *Se deben buscar estrategias para equilibrar el desarrollo económico y la tradición, El pueblo indígena y la empresa deberían encontrar una solución, Deben buscar un equilibrio entre progreso y tradición*, fueron los que alcanzaron los mayores índices en las preguntas 28, 29 y 30 respectivamente.

Para la gráfica de Identidad Cultural (gráfica 14) se utilizaron los resultados de los indicadores que sirvieron para medir “la defensa de las tradiciones, la historia y los valores morales, espirituales y éticos heredados de las generaciones pasadas” (UNESCO, 2000:6), donde se reflejaron los valores para decidir de la asignación de grupo control al grupo control y grupo experimental al grupo experimental. La clara identificación de elementos culturales que adscriben el sujeto a la comunidad fue mayor en el grupo control respecto al C (32 y 22% respectivamente), mientras que la falta de reconocimiento hacia dichos elementos que diferencian de los demás grupos sociales, es decir, el polo negativo en la escala de valores, tuvo mayor incidencia en el grupo experimental (23% en contraposición al 15% del grupo experimental).

Gráfica 14. Identidad Cultural. Pre-test



Por lo anterior, a pesar de que los valores finales en la variable Conciencia Histórica obtuvieron resultados muy similares en ambos grupos, quedó de manifiesto la desventaja del grupo experimental, al que en adelante se le llamará grupo experimental, respecto al grupo control, grupo control, respecto a la variable de Identidad Cultural, por lo que fue éste donde se implementó la intervención didáctica con el fin de promover actitudes en el aula encaminadas a la preservación patrimonial, la percepción del rol histórico, la importancia de la participación cultural, la adscripción al grupo y el reconocimiento de la igualdad de derechos en la construcción identitaria en un país pluricultural como lo es México.

4.2 La intervención didáctica

Durante la calendarización del tema Historia Regional, específicamente en el subtema de Poblamiento y agricultura en las sociedades Mesoamericanas cuyo propósito es que el alumno delimite su región y reconozca los elementos culturales de su entorno. Se implementó en el grupo experimental la intervención didáctica realizada en base al modelo propuesto por el Dr. Gómez Bonilla (2013), la cual buscó promover la competencia genérica de “es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros” (DOF, 2008:2). Las secuencias didácticas para las seis sesiones que duró el ejercicio abarcaron el valorar los elementos de las civilizaciones del pasado que se integran al presente regional y que determinan e identifican al estudiante como sujeto socio histórico; analizar la presencia y relevancia de las diversas civilizaciones que habitaron el espacio regional; y examinar los diferentes aspectos de interacción en la región a la luz de los acontecimientos y etapas de la historia nacional.

La objetivo de la primera sesión fue que el alumno reconociera que la sociedad en la que vive tiene su origen en el pasado mediante la elaboración y comparación de un listado de ingredientes en la preparación de un platillo típico de la gastronomía local para sensibilizarse respecto al enriquecimiento que se da gracias al contacto con las tradiciones y valores de otras culturas. De esta manera, a través de una estrategia de enseñanza que incluían el reconocimiento de olores de ingredientes locales y extranjeros que permitieran sensibilizar respecto a la función de la gastronomía para dar identidad a un pueblo, se concluyó respecto a la importante influencia mesoamericana en la alimentación cotidiana así como el enriquecimiento cultural reflejado en la gastronomía gracias al encuentro de dos mundos.

El diseño de la intervención didáctica de esta sesión consideró los siguientes aspectos:

- Que el alumno al interpretar, a partir de sus esquemas disponibles, la diversidad de orígenes en el elemento cultural seleccionado que fue la gastronomía, adaptara sus esquemas conceptuales para comprender la influencia del pasado en el presente. Teoría de la Equilibración de Piaget.
- Que a través de la interacción con sus compañeros concluyera el por qué durante la identificación de los ingredientes gastronómicos seleccionados mediante el olor, es decir el reconocimiento de un bien patrimonial a través de su característica inmaterial, se presenta un diferente grado de dificultad para los miembros de una comunidad en función del grado de pertenencia que poseen frente al bien. Zona de Desarrollo Próximo.
- Que el alumno en base a sus antecedentes educativos y sus experiencias identificara la relación entre el patrimonio y la identidad colectiva. Aprendizaje significativo.
- Que el sujeto probara de manera individual la hipótesis de que el contacto entre culturas propicia un enriquecimiento, lo cual sensibilizaría respecto a los intercambios culturales. Aprendizaje por descubrimiento.

En la segunda sesión se buscó que el alumno reconociera que la diversidad musical presente en su localidad es cambiante, mediante la recomposición de una estrofa de una canción que sensibilizara respecto al valor del arte como un medio de expresión social. Sirviéndose como estrategia de enseñanza la identificación de los géneros musicales escuchados en clase y su localización como música tradicional, música del cotidiano y música de celebraciones, se pidió a los alumnos reflexionar respecto a los elementos que constituyen la identidad, y de esta manera se superó el estigma de que la Identidad Cultural está compuesta exclusivamente por los elementos tradicionales, reconociendo así la capacidad de la cultura para evolucionar y enriquecerse al compartir rasgos con otras culturas.

Durante el desarrollo de la segunda sesión se consideraron los siguientes aspectos para el diseño de la intervención:

- Que el alumno interpretara, a partir de sus esquemas disponibles, que a pesar de la diversidad de caminos de expresión de un elemento cultural, en este caso la música, existen algunas formas que son reconocidas con mayor facilidad por la comunidad a la que pertenece respecto a otras; de esta forma podría adaptar sus esquemas conceptuales para comprender la función de las manifestaciones colectivas para forjar identidad colectiva. Teoría de la Equilibración de Piaget.

- Que a través de la interacción con sus compañeros identificará el carácter de dinamismo que poseen los bienes culturales al lograr en colectivo reconstruir un elemento cultural. Zona de Desarrollo Próximo.
- Que el alumno en base a sus antecedentes educativos y sus experiencias asimilara que no obstante que los bienes patrimoniales poseen rasgos compartidos entre diferentes comunidades gracias a los intercambios culturales, cada grupo posee una mirada particular y autentica sobre cada bien. Aprendizaje significativo.
- Que el sujeto probara de manera individual se sensibilizara respecto a la cualidad de las manifestaciones culturales como forma de expresión de ideas y sentimientos. Aprendizaje por descubrimiento.

La tercera sesión pretendía que el alumno redescubriera la memoria sonora como parte de su ser social por medio de una dramatización de los sonidos presentes en el cotidiano local, con el fin de sensibilizar respecto al proceso de propia creación de las comunidades; para lo cual como estrategia de enseñanza se pidió identificar el origen de las reproducciones sonoras escuchadas en clase que incluían elementos del mundo latinoamericano, europeo y musulmán. Los alumnos concluyeron cómo la memoria sonora depende del contexto en el que se desarrolla y por tanto constituye un elemento identitario que tiene significado sólo para los miembros de dicho contexto.

El diseño de la intervención didáctica de esta sesión consideró los siguientes aspectos:

- Que el alumno al identificar ejemplos de la memoria sonora de su localidad, adaptara sus esquemas conceptuales para comprender la relación entre memoria sonora e identidad. Teoría de la Equilibración de Piaget.
- Que a través de la interacción con sus compañeros concluyera el por qué durante el reconocimiento de un bien patrimonial a través de su característica inmaterial, en este caso los ambientes sonoros, se presenta un diferente grado de dificultad para los miembros de una comunidad en función del grado de pertenencia que poseen frente al bien. Zona de Desarrollo Próximo.
- Que el alumno en base a sus antecedentes educativos y sus experiencias identificara a través de la memoria sonora la influencia del pasado en el presente. Aprendizaje significativo.
- Que el sujeto probara de manera individual el valor del carácter de recreación de un bien patrimonial. Aprendizaje por descubrimiento.

El objetivo de la cuarta sesión fue que el alumno percibiera la influencia de las lenguas indígenas y de regionalismos en el español, enlistando los mexicanismos que usualmente ocupa en su vida diaria, para sensibilizar respecto al pluralismo cultural. De esta manera, a través de una estrategia de enseñanza que incluía el análisis de dos textos con la misma información pero con regionalismos cubanos y mexicanos donde el origen de aquellos mexicanismos era sobretodo de origen indígena, se concluyó en una revalorización del influjo mesoamericano en la verbalización de ideas y pensamientos.

Durante el desarrollo de la cuarta sesión se consideraron los siguientes aspectos para el diseño de la intervención:

- Que el alumno al percatarse, a partir de sus esquemas disponibles, la influencia de la lengua indígena en la construcción de los regionalismos, adaptara sus esquemas conceptuales para comprender cómo la construcción de los bienes inmaterial reflejan una consecuencia del pasado. Teoría de la Equilibración de Piaget.
- Que a través de la interacción con sus compañeros identificara la razón por la cual bienes patrimoniales aparentemente compartidos entre diferentes grupos sociales, en este caso la lengua, presentan un diferente grado de dificultad en cuanto a su reconocimiento para los miembros de cada comunidad. Zona de Desarrollo Próximo.
- Que el alumno en base a sus antecedentes educativos y sus experiencias identificara el origen del pluralismo cultural a partir de un mismo elemento: la lengua. Aprendizaje significativo.
- Que el sujeto se sensibilizara por el respeto al pluralismo cultural, al considerar el derecho de cada pueblo para construir su identidad en base a la diversidad de miradas sobre un mismo bien. Aprendizaje por descubrimiento.

En la quinta sesión se buscó que el alumno apreciara los saberes provenientes del pasado indígena de su localidad, mediante la elaboración de un recetario de la medicina tradicional para sensibilizar respecto al derecho de preservar la Identidad Cultural. Sirviéndose como estrategia de enseñanza el debate respecto a la comparación entre la medicina tradicional y la medicina occidental se puso en discusión si exclusivamente los conocimientos científicos son aquellos que le dan carácter de desarrollo a una sociedad, la conclusión obtenida fue que los saber-hacer de una comunidad también encierran un conocimiento heredado igualmente válido para satisfacer las propias necesidades de los pueblos y permitir su desarrollo.

El diseño de la intervención didáctica de esta sesión consideró los siguientes aspectos:

- Que el alumno al identificar, a partir de sus esquemas disponibles, los saberes medicinales de origen indígena que son conocidos en su familia, comprendiera la propia implicación en la relación pasado-presente-futuro. Teoría de la Equilibración de Piaget.
- Que a través de la interacción con sus compañeros concluyera el por qué de la importancia de reconocer la igualdad en la dignidad hacia el patrimonio de los diferentes grupos culturales de una misma nación. Zona de Desarrollo Próximo.
- Que el alumno en base a sus antecedentes educativos y sus experiencias asimilara a través de un recetario de remedios caseros la influencia del mundo indígena en los bienes patrimoniales del cotidiano. Aprendizaje significativo.
- Que el sujeto probara de manera individual la hipótesis de que la sociedad presente es responsable del cuidado del patrimonio de las generaciones futuras. Aprendizaje por descubrimiento.

Finalmente, la sexta sesión pretendía que el alumno apreciara la dificultad de los oficios tradicionales a través de la elaboración de unas figuras en papel picado para sensibilizar respecto a la preservación del arte local. Después de leer una nota periodística sobre el valor histórico y actual del saber-hacer en los oficios, y apreciar el significado y la dificultad de creación que implican, se dedujo la oportunidad de conjugar la tecnología y la tradición sin que eso implique un detrimento cultural, sino por el contrario un enriquecimiento producto de las interacciones actuales que reflejan una evolución cultural.

Durante el desarrollo de la sexta sesión se consideraron los siguientes aspectos para el diseño de la intervención:

- Que el alumno al reconocer el arte popular tradicional de su localidad, adaptara sus esquemas conceptuales para comprender cómo los saberes patrimoniales contribuyen a la construcción de una identidad colectiva. Teoría de la Equilibración de Piaget.
- Que a través de la interacción con sus compañeros concluyera cómo la vigencia de los saberes patrimoniales depende de la participación en el presente, y del aprovechamiento del carácter dinámico de las manifestaciones culturales. Zona de Desarrollo Próximo.
- Que el alumno en base a sus antecedentes educativos y sus experiencias identificara el uso de las artes populares como vehículo para la expresión de ideas y sentimientos. Aprendizaje significativo.

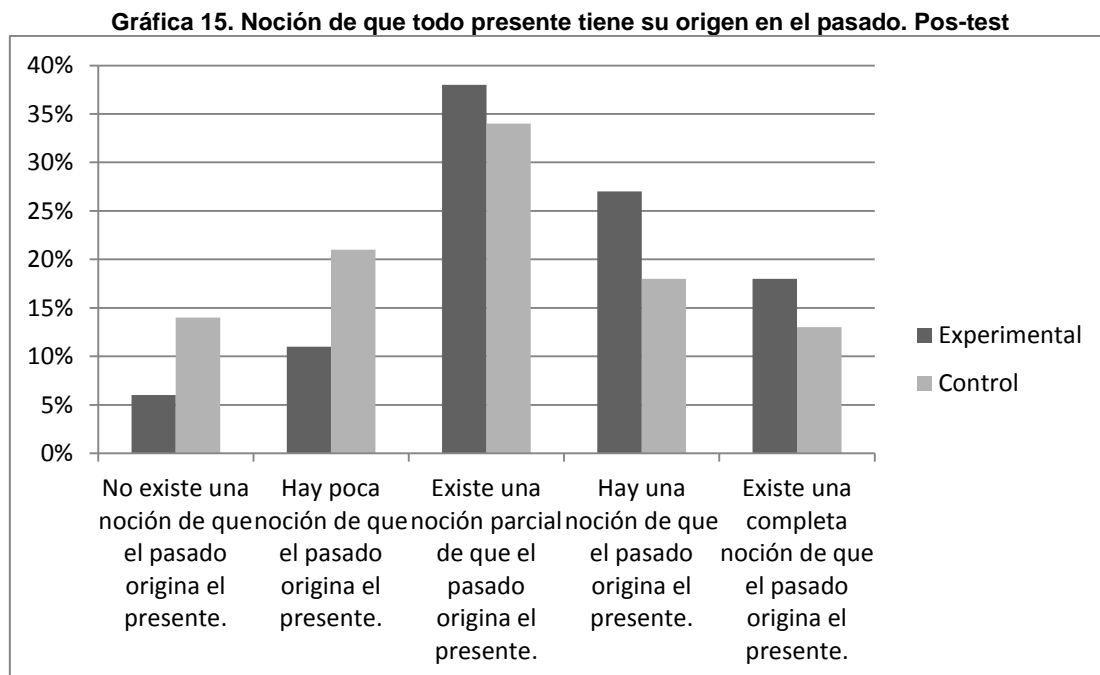
- Que el sujeto probara de manera individual la hipótesis de que el presente es el pasado del futuro. Aprendizaje por descubrimiento.

4.3 La prueba pos-test

Al finalizar el ejercicio de la intervención didáctica se aplicó de nueva cuenta el mismo instrumento en ambos grupos esta vez con la idea de poder evidenciar las modificaciones en los resultados, los cuales sirvieran para consolidar estrategias y plantear retos que sirviesen de base para futuras investigaciones.

Conciencia Histórica

Como se había mencionado con anterioridad, en lo referente a la Conciencia Histórica se utilizaron los primeros seis indicadores que permitieran medir dicha variable; en la gráfica 15 resultante de los ítems 1 y 2 se muestra el mayor número de población de los dos grupos colocados con una noción parcial de que el pasado origina el presente (38% en el experimental y 34% en el control). Los índices positivos que implican tanto la clasificación de una noción sólida, como una noción clara pero no concluyente fueron esta vez mayores en el grupo experimental, 18% contra 13% para la primera, y 27% contra 18% en la segunda. El 11% en el grupo experimental y el 21% en el grupo control tuvieron una noción escasa del influjo de la historia, y finalmente el 6% en el grupo experimental y el 14% en el control no reconocieron el origen del presente en el pasado.



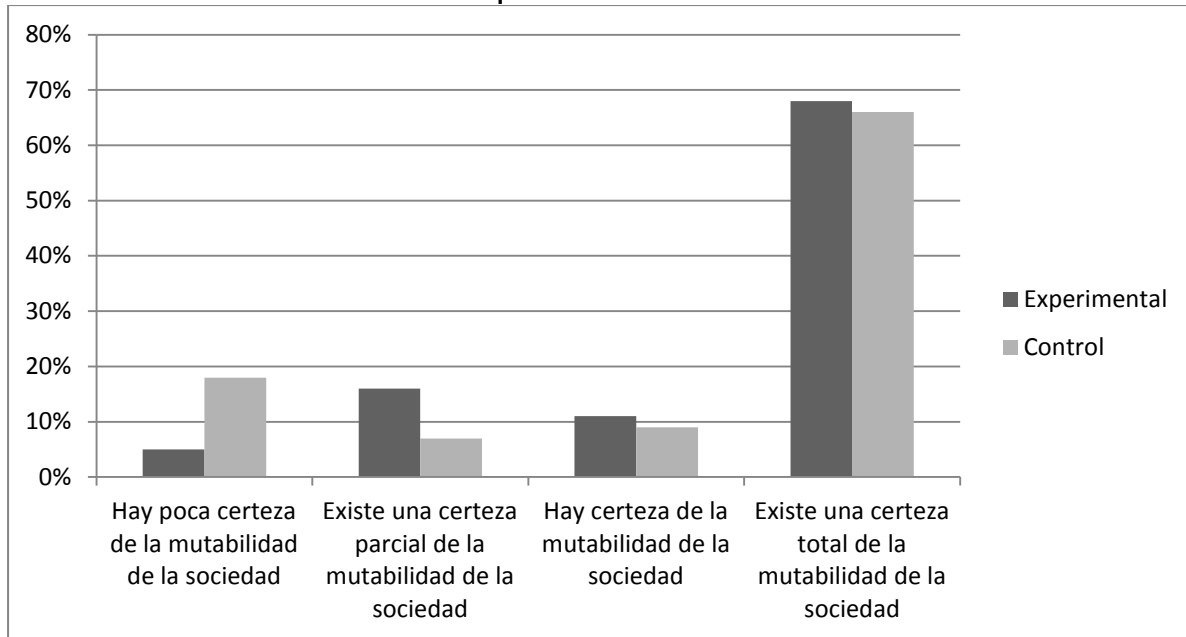
En lo referente al ítem 1, al pedir que se mencionaran al menos cuatro características provenientes del mundo prehispánico que el alumno fuera capaz de identificar dentro de su contexto escolar y familiar, el grupo experimental logró localizar aquellas piezas provenientes del pasado mesoamericano que tienen vigencia en el presente; entre las principales respuestas figuraron los saberes de la medicina tradicional, los ingredientes de la gastronomía local, y la presencia en la lengua, es decir algunos de los elementos abordados durante las sesiones de la intervención que constituyen un aporte para lo que comenta Sánchez Quintanar (2002) como la convicción por parte del alumno en cuanto al vínculo existente entre el pasado, el presente y el futuro.

En el ítem 2 se le pidió a los alumnos mencionaran al menos cuatro características en la vida cotidiana resultantes de la herencia española; si bien los dos grupos desde la prueba pre-test había manifestado una mayor facilidad en el reconocimiento de la influencia hispana, esta vez no hubo ni un solo estudiante en el grupo experimental que declarara un desconocimiento total de dicho legado.

Lo anterior si bien puso en evidencia un predominio en cuanto a la valorización de los elementos colonizantes más allá de los mesoamericanos en el grupo control y resalta la certeza en grupo experimental en cuanto a la característica de causalidad entre los hechos históricos, constituye apenas un primer paso para sensibilizar a la población respecto a los lazos incluso de gran trascendencia que existen entre el mundo indígena y el mestizo. Nuevamente el tema de las facciones raciales no se mencionó ni una sola vez en el ámbito de la herencia mesoamericana mientras que del lado español sí fue considerado, manifestándose probablemente así la continuidad en el discurso de discriminación racial muy a pesar de los esfuerzos educativos por erradicarla.

La gráfica 16 muestra la firmeza en la idea de que las sociedades no son estáticas, obtenida a través del ítem 3 y 4 del instrumento de investigación. La principal respuesta en ambos grupos correspondió a una certeza total de la mutabilidad de la comunidad en la que se vive: 68% en el grupo experimental y el 66% en el control, resultados que si bien una vez más fueron los más altos, presentaron una incrementación de más allá del 10%; el 11% en el grupo experimental y el 9% en el control expresaron una seguridad no del todo determinante, el 16% en el experimental y el 7% en el control tuvieron una certeza parcial de la dinamización de la sociedad, mientras que el 5% en el grupo experimental que refleja un gran cambio respecto al 22% del pre-test, y el 18% en el otro grupo reconocieron apenas dicha característica.

Gráfica 16. La certeza de que las sociedades no son estáticas. Pos-test



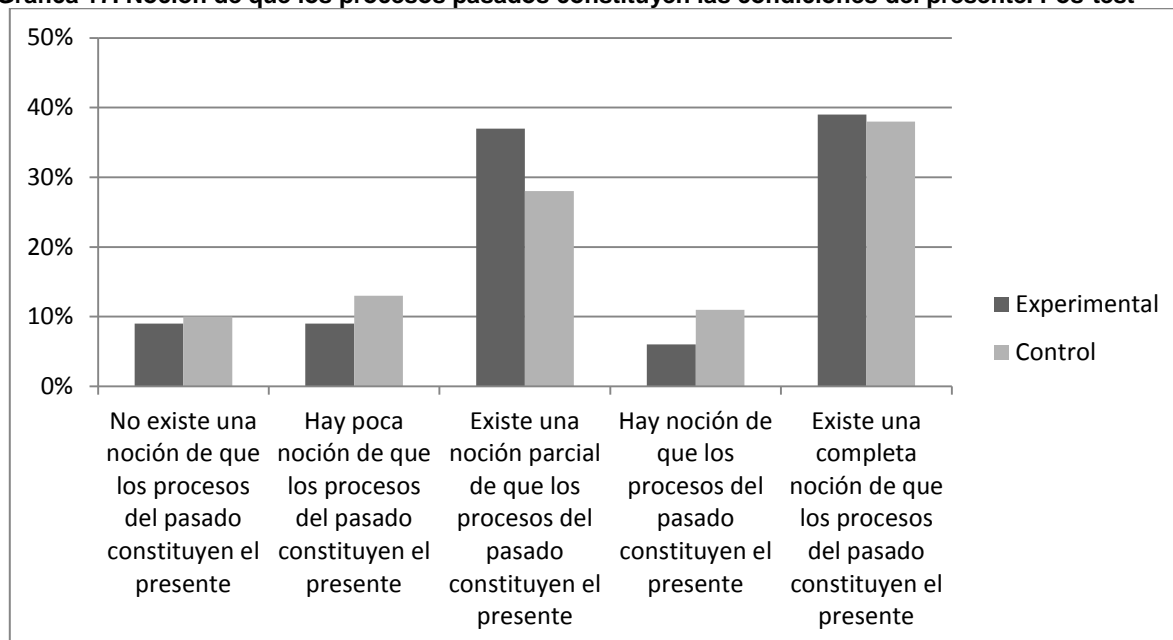
Al pedir la consideración del alumno en el ítem 3 respecto al cambio que ha experimentado la sociedad en la que vive, ambos grupos coincidieron mayormente en una modificación continua proporcional a la temporalidad, sin embargo la perseverancia en la afirmación de un cambio total constata nuevamente una fragmentación en cuanto a la valoración de la historia, al considerar que los tiempos pasados poseen un carácter de antiguo, visión que como se había mencionado con anterioridad, quizás responde al reflejo de las apreciaciones que realizan los estudiantes en base al propio tiempo en el que se vive, el cual sin lugar a dudas ha experimentado acelerados cambios en las formas de vida en comparación a los anteriores.

En cuanto al derecho de la propia comunidad para modificar el pasado, innovar en el presente y ser capaz de recrear en el porvenir sus expresiones culturales que consideraba el ítem 4, en esta ocasión el 89% del grupo experimental en comparación del 62% del otro grupo reconoció tal derecho, denotando una reivindicación por responsabilizarse de la preservación de dichas manifestaciones.

En la gráfica 17 obtenida a partir de los resultados de los ítems 5 y 6, se evidencia “la noción de que el presente es la construcción de los procesos pasados” (Sánchez, 2002:45); la respuesta más alta en ambos grupos perteneció a una completa noción de dicha relación: 39% en el grupo experimental y el 38% en el grupo control el cual disminuyó considerablemente respecto al pre-test donde obtuvo valores del 47%; el 6% en el grupo experimental que fue el resultado más bajo y el 11% en el grupo control tuvieron una noción no del todo rotunda, mientras que el 37% en el experimental y el 28% en el control

mostraron una noción parcial. El 9% y el 13% respectivamente concibieron apenas una relación entre el pasado-presente, y finalmente el 9% en el grupo experimental y el 19% en el control no fueron capaces de idearla.

Gráfica 17. Noción de que los procesos pasados constituyen las condiciones del presente. Pos-test



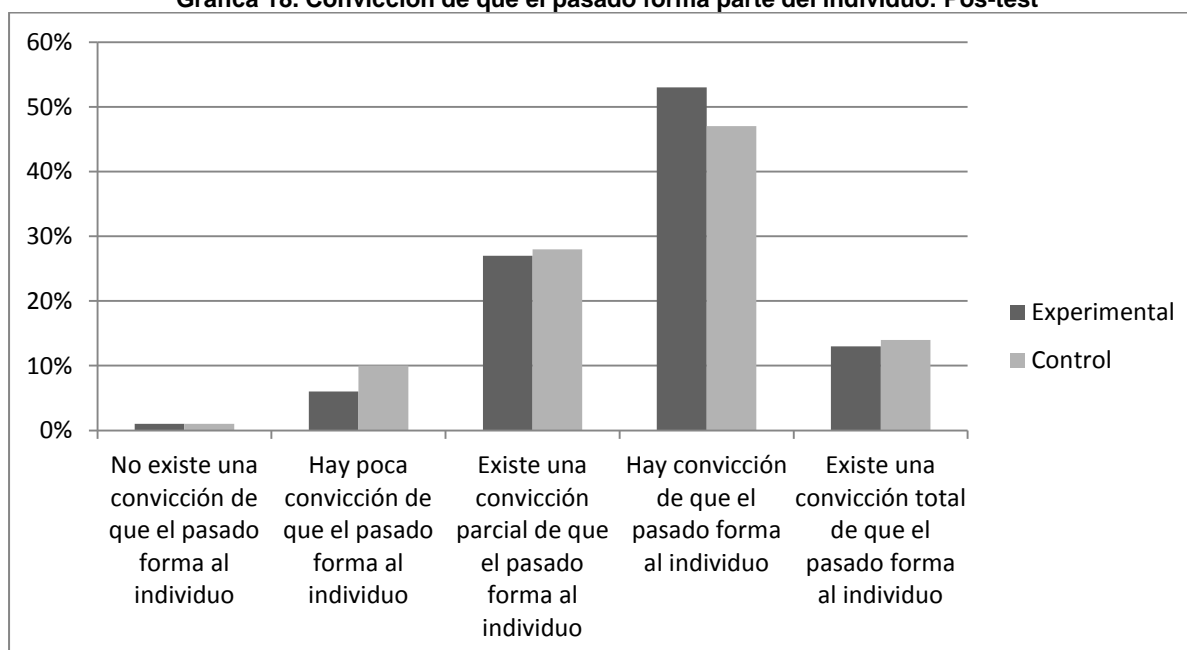
En cuanto a la pregunta 5, el objetivo de cualificar mediante una pregunta abierta la noción por parte de los sujetos de que los procesos del pasado determinan las condiciones del presente se logró utilizando el mestizaje como una manera de ejemplificar los procesos ocurridos con repercusión en la actualidad, y se pidió a los alumnos mencionaran cuatro características de su entorno provenientes del mestizaje en donde si bien ambos grupos respondieron a dicho requerimiento, en promedio el grupo control esta vez no fue capaz de enlistar más allá de dos elementos correctos o citarlos con precisión, pudiendo ser una inclinación por la apreciación del origen de la riqueza cultural como un elemento ajeno a los sujetos de investigación. Del mismo modo, en el ítem 6, ambos grupos reconocieron de manera preponderante que la simbiosis entre el mundo indígena y el europeo es lo que ha dado lugar a que las manifestaciones culturales, sin embargo la idea de que la riqueza cultural actual es producto mayormente del mundo indígena prevaleció en segundo lugar con cerca del 40%

Probablemente al estar enfocada la primera unidad en las sociedades mesoamericanas los alumnos tuvieron dificultad para diferenciar aquellos elementos provenientes exclusivamente del mundo prehispánico, y los resultantes tras las modificaciones del periodo colonizador; lo cual expresa la necesidad de presentar las temáticas con claridad y diseñar estrategias que le permitan al alumnos comprender la relación entre el tiempo y las

transformaciones culturales, así como desarrollar la habilidad de ubicación temporal, pues de otra manera se corre el riesgo de propiciar conocimientos tendencioso, sobre todo en lo que a aportes culturales se refiere.

En la gráfica 18 que en la prueba pre-test representó una de las diferencias más grandes entre el grupo control y del experimental, se buscó a través de los ítems 7 y 8 medir la convicción de que al ser parte de la sociedad el pasado constituye el ser histórico-social de cada individuo (Sánchez, 2002). Apenas el 13% en el grupo experimental y el 14% en el grupo control mostraron un convencimiento sólido, el 53% y el 47% respectivamente presentaron una seguridad clara pero no concluyente que a pesar de constituir la principal respuesta en ambos grupos mostró un incremento en el grupo experimental al pasar del 45 al 53%, el 27% en el grupo experimental y el 28% en el grupo control tuvieron una noción parcial en cuanto al influjo de la historia para el individuo, en tanto que el 6% y el 10% respectivamente reflejaron una noción escasa, así mismo, tan sólo el 1% en ambos grupo no presentaron tal convicción colocándose en los índices más bajos de este indicador.

Gráfica 18. Convicción de que el pasado forma parte del individuo. Pos-test



La valoración del pasado para el entendimiento del presente y de la configuración del rol de sujeto histórico se mostró de forma muy explícita a través del ítem 7 donde se pidió la consideración respecto a la forma en que el pasado constituye al alumno, el rasgo predominante en el grupo experimental (45%) correspondió a una mayor convicción aunque no del todo determinante de ser parte del proceso de transformación de la historia, mientras que en el grupo control ésta fue del 39%. Los porcentajes mínimos en ambos casos se

localizaron en la falta de convencimiento en cuanto a la influencia del pasado en la constitución del presente y por tanto del sujeto

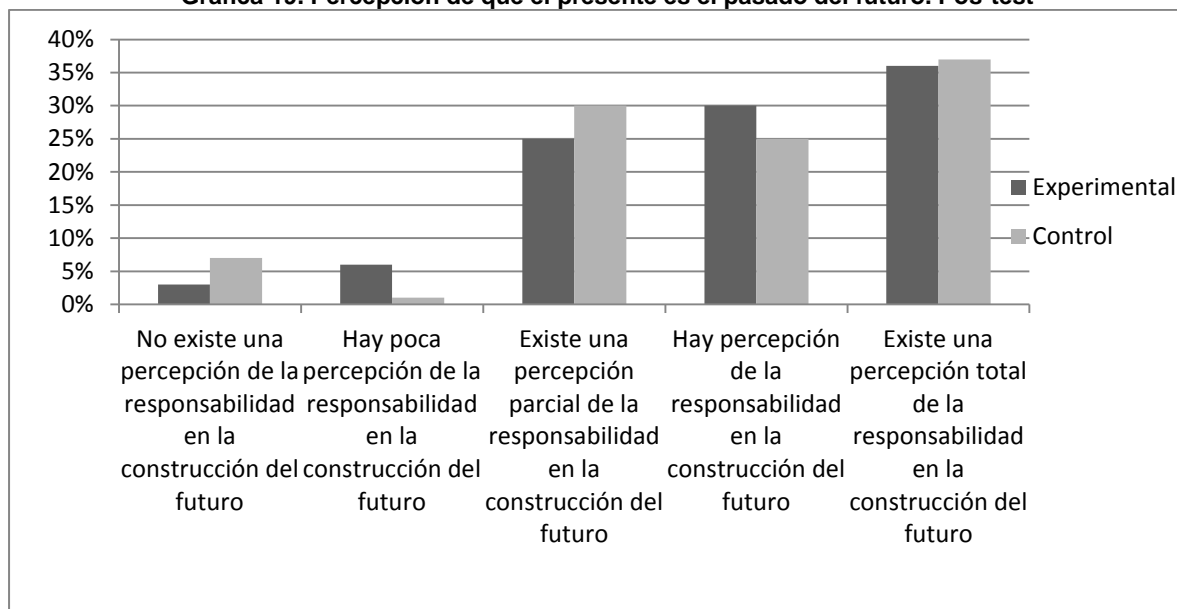
El ítem 8 que buscaba identificar en qué medida el alumno se sentía parte de la sociedad en la que vive y por tanto ratifica el hecho de que el devenir histórico también lo constituye, el 5% de los alumnos del grupo experimental confesó sentirse totalmente identificado con la comunidad en la que se vive, no así en el grupo control donde dicha aseveración fue inexistente. En ambos grupos coincidió una superioridad en la afirmación de un alto sentimiento de pertenencia a la comunidad no del todo contundente. Del mismo modo, los valores inferiores que recaían en un sentimiento de indiferencia y hasta exclusión respecto a la localidad fueron los menores en las dos clases con un 11% en el grupo control y un 18% en el grupo experimental, situación ya desde el pre-test constituyó como un foco de atención para promover actitudes de revalorización en ambos grupos con un 20%; y que al ser aplicadas en el grupo experimental consiguió un decremento si bien no total por lo menos sí notorio, lo cual no implica que deban considerarse dichas estrategias a largo plazo, pues de ellas depende en gran medida que el sujeto logre desarrollar un sentimiento de pertenencia y por ende conciba la interrelación entre la historia y su cotidiano.

En la gráfica 19 obtenida a través del ítem 9 y 10 del instrumento de investigación se aprecia “la percepción de que el presente es el pasado del futuro, que yo me encuentro inmerso en todo ello y, por lo tanto, soy parcialmente responsable de la construcción de ese futuro” (Sánchez, 2002:45). La principal respuesta en ambos grupos correspondió a una percepción total de dicho compromiso: 36% en el grupo control y el 37% en el experimental, seguido de una impresión no del todo determinante (30% y 25% respectivamente), así como de una percepción parcial (25% y 30%). Los resultados mínimos se localizaron con un 6% en el grupo experimental y el 1% en el control, los cuales reconocieron apenas dicha responsabilidad, y finalmente fueron el 3% y el 7% respectivamente quienes no lo hicieron.

Uno de los indicadores que se definieron para medir la Conciencia Histórica en los alumnos fue la percepción de que el presente conforma el pasado del futuro, y por tanto debería existir una responsabilidad parcial por parte de éstos para la construcción de ese futuro. Los planteamientos de los ítems 9 y 10 pretendían clarificar quiénes eran los personajes que se identificaban como los protagonistas de los daños o beneficios consecuencia de las acciones tomadas en el presente. De nueva cuenta, en cuanto a los daños, las dos clases concurren en que las generaciones futuras serían los actores que tendrían que afrontar las secuelas de las malas decisiones del presente; el segundo y tercer puesto lo ocuparon respectivamente el mundo en general y la comunidad como los agentes que sufrirían en

caso de no tomar medidas para cuidar la herencia cultural dejando de lado a otros actores como los servidores turísticos o los organismos internacionales, lo cual coincide con un elemento de la Conciencia Histórica al tener la certeza entre el actuar presente y las consecuencias negativas futuras en el propio entorno.

Gráfica 19. Percepción de que el presente es el pasado del futuro. Pos-test

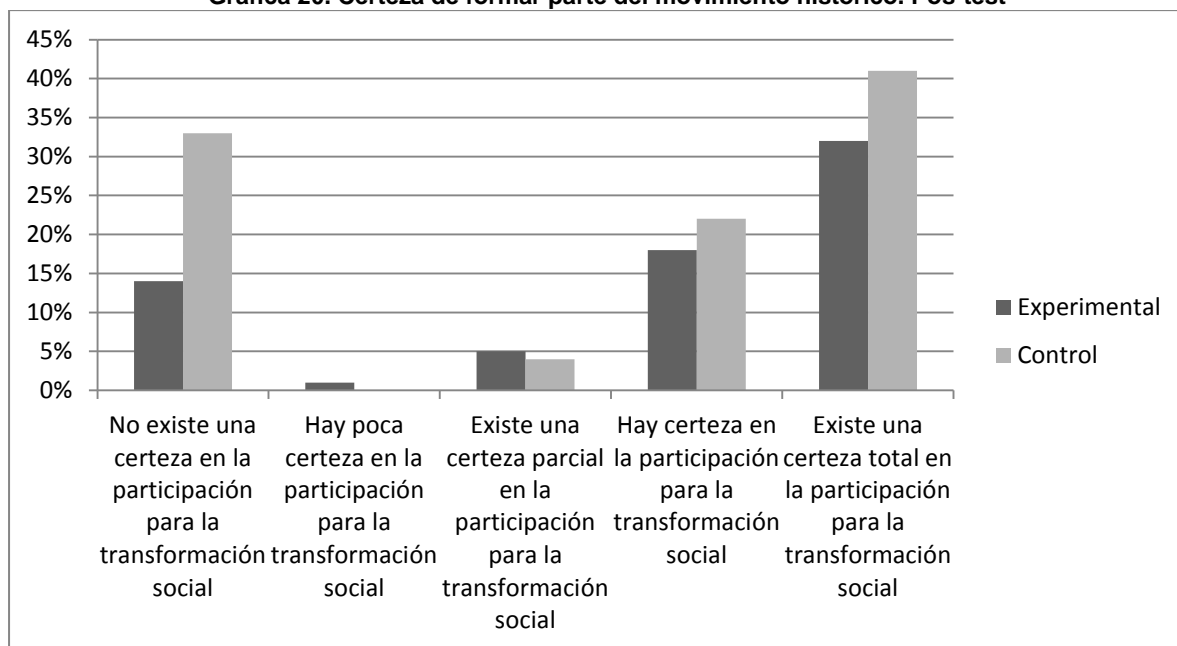


De manera semejante a lo que ocurrió en la prueba pre-test, al mencionar los beneficios que las generaciones venideras pudieran obtener gracias al cuidado de la herencia cultural, uno de cada cinco alumnos de ambos grupos consideró también a instituciones de carácter internacional como la UNESCO e incluso a los prestadores de servicios turísticos. Al respecto, se evidencia aparentemente una prevalencia en la visión parcializada de la Conciencia Histórica al priorizar los daños sobre los favores futuros que se generan a partir de las decisiones en el presente, lo cual implica que los sujetos al no tener definida claramente la importancia del rol que juegan en la actualidad deriven en opiniones que minimizan el impacto de su acción presente, es decir que identifican fácilmente los efectos negativos pero no son del todo conscientes de la influencia positiva que tienen su actuar hacia el devenir histórico.

Como último indicador para la Conciencia Histórica, en la gráfica 20 obtenida a partir de los resultados de los ítems 11, 12 y 13, se evidencia “la certeza de que formo parte del movimiento histórico y puedo, si quiero, tomar posición respecto de éste; es decir, puedo participar, de manera consciente, en la transformación de la sociedad” (Sánchez, 2002:45); la respuesta más alta en ambos grupos perteneció a una completa certeza de tal participación la cual no obstante superó por mucho en el grupo experimental respecto al de control: 62% contra 41%; el 18% en el grupo experimental y el 22% en el grupo control

tuvieron una certeza no del todo rotunda, mientras que el 5% y el 4% respectivamente mostraron una noción parcial. Los resultados más bajos se ubicaron con un 1% en el grupo experimental al concebir apenas una relación entre presente-futuro, y finalmente el 14% en el mismo grupo y el 33% del control no fueron capaces de idear la certeza de la participación en el movimiento histórico, índice que refleja una considerable desventaja respecto al grupo experimental.

Gráfica 20. Certeza de formar parte del movimiento histórico. Pos-test



En los dos grupos se mantuvo con superioridad la certeza de que es la propia comunidad quien forma parte del movimiento histórico al preguntar en el ítem 11 el principal responsable del cuidado del patrimonio cultural de la localidad, sin embargo a diferencia del grupo control donde se obtuvo un resultado del 51%, casi la totalidad de los alumnos del grupo experimental (79%) identificaron a la comunidad como el actor que puede y debe tomar posición respecto del patrimonio. Aunque también existió en menor grado particularmente en el grupo experimental la asignación de dicha responsabilidad a las autoridades, se denota la reincidencia en ambos grupos de una actitud de deslinde respecto a las acciones a emprender para la conservación.

Del mismo modo, al pedir en el ítem 12 se justificara el por qué la consideración en cuanto a la asignación de la responsabilidad del cuidado patrimonial, a diferencia del pre-test los alumnos del grupo experimental manifestaron explícitamente en su respuesta ser parte de la comunidad y por lo tanto compartir el compromiso de la preservación de la herencia (52% contra el 18% del grupo control), en otras palabras, se logró superar el discurso sobre las medidas que deben tomar los *otros*, sustituyéndolo por un *nosotros*.

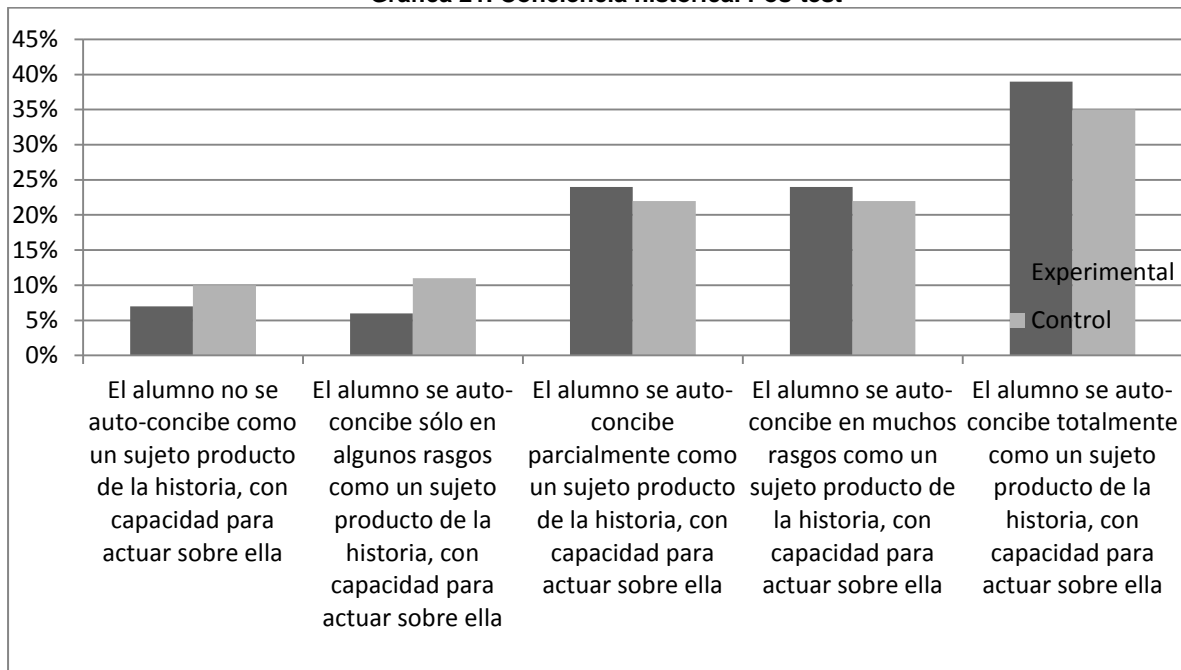
Como último ítem para la medición de la Conciencia Histórica, con el fin de identificar la participación consciente de los alumnos en lo referente al cuidado del patrimonio cultural, se les pidió enlistaran al menos tres acciones que ellos pudieran realizar para dicha preservación. En comparación con el grupo control donde nuevamente dichas propuestas recayeron en el aspecto material al escribir principalmente afirmaciones como *no grafitear los monumentos, evitar maltratar los vestigios prehispánicos, no dañar las instalaciones de los museos y casonas del Centro Histórico*, e incluso en ocasiones incidieron en el cuidado ecológico-ambiental al mencionar *No tirar basura*, el grupo experimental fue capaz de también enlistar acciones que incluyeran la preservación del Patrimonio Inmaterial que encierra “tradiciones y expresiones orales, incluido el idioma,... artes del espectáculo, usos sociales, rituales y actos festivos, conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo, y técnicas artesanales tradicionales” (UNESCO, 1982:6) al citar por ejemplo: *concientizar a los demás de la riqueza cultural en la que vivimos todos los días, enseñar a los más jóvenes las tradiciones, o continuar realizando la herencia que he aprendido*.

Los 13 primeros ítems del instrumento en cuestión sirvieron de base para medir la Conciencia Histórica de los alumnos y en torno a dichos resultados observar el impacto de la intervención didáctica. Como puede observarse en la gráfica 21 los valores finales si bien no difieren tanto en ambos primeros, sí evidencian una ligera superioridad del grupo experimental en comparación al de control: una plena conciencia del 39% respecto al 35%, un desarrollo casi total de actitudes de sujeto histórico del 24% en comparación al 22%, y una conciencia parcial del 24% contra un 22% en el grupo control. En los menores rangos el 6% del grupo experimental respecto al 11% del grupo control sólo identificaron algunos rasgos de su rol histórico, mientras que respectivamente el 7% y el 10% de los estudiantes no se auto-concibieron como sujetos producto de la historia y tampoco reconocieron su capacidad para actuar sobre ella.

Dicha gráfica deja en claro cómo se logró movilizar en un porcentaje de los alumnos actitudes que implican una mayor sensibilización hacia la percepción de su rol histórico que implica como lo comenta la Dra. Sánchez Quintanar “[el medio a través del cual se produce en el individuo] un conjunto de nociones sobre sí mismo y el mundo en que se desenvuelve, condicionando en buena medida, su actuación social”. (Sánchez, 2002:44); sin embargo también deja en claro que el impacto de la intervención para concientizar a los estudiantes respecto a su capacidad para preservar, disfrutar, pero igualmente recrear la Identidad Cultural del grupo al que se pertenece fue apenas perceptible, pues si bien es cierto que se logró reducir el número de participantes que recaían en un desconocimiento del rol histórico

y así mismo aumentar aquellos que fueran capaces de auto-concebirse como sujetos históricos, dicha modificación no fue radical.

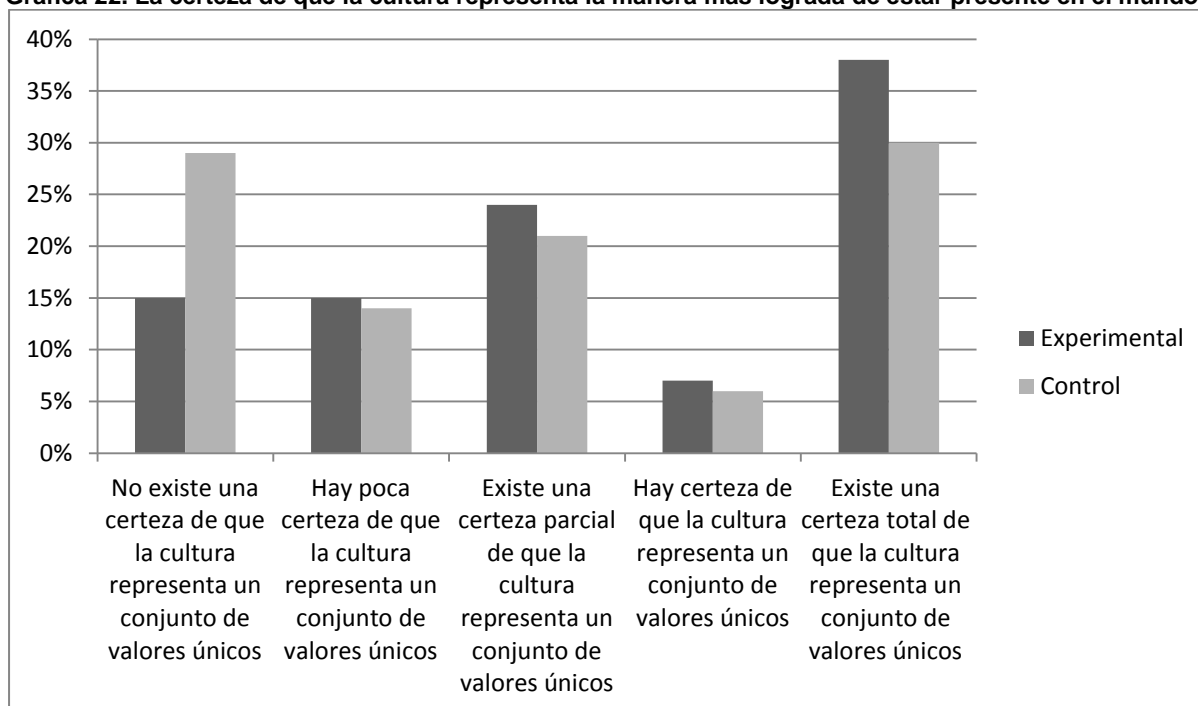
Gráfica 21. Conciencia histórica. Pos-test



Identidad Cultural

A continuación se presentan las gráficas de los resultados obtenidos en la prueba pos-test para la variable de Identidad Cultural, donde es posible detectar con mayor precisión las desigualdades entre ambos grupos tras la intervención didáctica. En la gráfica 22 por medio de los ítems 14, 15, 16 y 17 se cuantificó la certeza de que “cada cultura representa un conjunto de valores único e irremplazable, ya que las tradiciones y formas de expresión de cada pueblo constituyen su manera más lograda de estar presente en el mundo” (UNESCO, 1982:6); los porcentajes más altos para ambos grupos los ocuparon el 38% del grupo experimental y el 30% del grupo control en el rango de mayor certeza, lo cual específicamente para el grupo experimental expuso un cambio drástico al pasar del 22 al 38%; los valores inferiores en ambos grupos con el 8% para el experimental y el 6% para el de control reflejaron una certidumbre no del todo determinante, mientras que una certeza parcial obtuvo valores del 24% y 21% respectivamente. El poco convencimiento de la relevancia cultural se colocó con el 15% del grupo experimental en comparación al 14% del grupo control, y finalmente de manera correspondiente el rango de menor valor respecto a dicha certeza obtuvo el 15% y 29%.

Gráfica 22. La certeza de que la cultura representa la manera más lograda de estar presente en el mundo



Como primer punto se buscó reconocer la certeza de que la cultura representa un conjunto de valores único e irremplazable que sin embargo se ve enriquecida con los intercambios culturales, por lo que para el ítem 14 las afirmaciones: la comunidad en la que se vive es igual al resto del mundo, y es igual a otras culturas, manifestaron una tendencia a valorar una falta de personalidad cultural (16% del grupo experimental en comparación al 21% del grupo control). Por otro lado los enunciados: la sociedad en la que se vive tiene muy pocos rasgos compartidos con otras culturas, y no se parece a ninguna otra cultura, reflejaron un etnocentrismo cultural el cual fue mucho menor en el grupo experimental (9% en comparación al 26% del grupo control), aspecto que indica el éxito de las estrategias planteadas a partir de la prueba pre-test donde se puso mucha atención para evitar caer en la promoción de ideales etnocentristas, y al mismo tiempo diferenciar claramente una línea entre la identidad y el orgullo local.

Al solicitarles a los alumnos a través del ítem 15 que mencionaran ejemplos de manifestaciones culturales en las que hubiesen participado, predominó en ambos grupos la facilidad para identificar formas de acción cultural, para el caso del grupo experimental sólo el 9% no fue capaz de mencionar ni una sola forma a comparación del 19% del grupo control. Aunque lo realmente interesante en esta pregunta más allá de las diferencias que exponen los resultados obtenidos es el tipo de respuestas obtenidas donde se ve reflejado el impacto de la intervención, de manera que en el pos-test fue posible identificar en el grupo experimental respuestas que abarcaban una concepción mucho más amplia de las

expresiones culturales al considerar elementos cotidianos como la lengua, la gastronomía y los rituales más allá de los eventos culturales como los desfiles, los festivales, y las fiestas cívicas de la localidad.

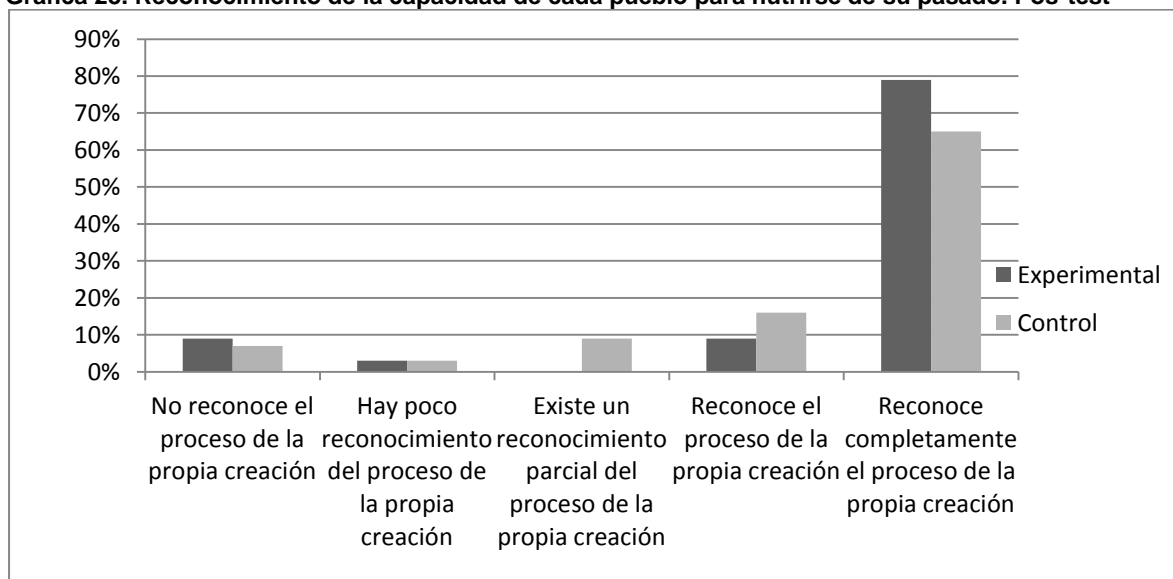
El ítem 16 buscaba recuperar los conocimientos en la conceptualización del patrimonio cultural, la definición aportada por los alumnos debía cumplir con las palabras claves propuestas por la UNESCO (1972): conjunto, valores, obras materiales, obras no materiales, expresión, colectividad, herencia, las cuales no tendrían que estar citadas a la letra pero sí debían estar incluidas en el concepto. El rango de conceptualización nula incluyó todas las preguntas que no fueron contestadas lo cual para el grupo experimental fue de apenas el 10% a comparación del 38% del grupo control; en el rango de una conceptualización escasa se clasificaron las respuestas en las que sólo se mencionó que el patrimonio constituye un legado, y el cual alcanzó 26% en el grupo experimental y 19% en el grupo control, mientras que las definiciones regulares y parciales en las que faltaron algunos de los elementos propuestos en la definición base, sumaron en su conjunto un promedio del 64% en el grupo experimental, lo cual comparado con el grupo control (38%) marca una notable diferencia y explica el por qué los alumnos del primer caso fueron capaces de identificar con mayor facilidad tipos de manifestaciones culturales.

Respecto al ítem 17, se pidió a los alumnos escribieran la clasificación del patrimonio cultural así como un ejemplo de la comunidad en la que se vive que correspondiera a cada tipo de herencia; los resultados que marcaron un logro mayor en cuanto a la andamiaje para generar conocimientos fue del 53% de la población del grupo experimental contra el 35% del grupo control, sin embargo para el valor de nulo que se estableció a las respuestas dejadas en blanco se incurrió en el 65% para el grupo control a comparación del 47% del grupo experimental, datos que si bien muestran una tendencia positiva hacia la intervención incitan a la reflexión respecto al por qué la omisión en dichas respuestas si en resultados anteriores parece evidente que la comprensión de la taxonomía patrimonial es clara para los alumnos; probablemente el diseño del reactivo requeriría de una reestructuración en la cual el desánimo por escribir no fuese un impedimento para la recolección de datos que, si bien menos rica en cuanto al arrojado de resultados, descartara la idea de que el salto de dicho ítem no corresponde a una nula conceptualización del mismo.

El siguiente indicador que midió la dinamización de “las posibilidades de realización de la especie humana, al movilizar a cada pueblo y a cada grupo para nutrirse de su pasado y acoger los aportes externos compatibles con su idiosincrasia y continuar así el proceso de su propia creación” (UNESCO, 1982:6) se señalan en la gráfica 23. En los dos grupos

predominó el pleno reconocimiento de la capacidad para auto-recrearse: 79% del grupo experimental y 65% del grupo control, un reconocimiento no del todo claro obtuvo el 9% en el grupo experimental y el 16% en el grupo control; la identificación parcial de dicha capacidad se colocó sólo en el grupo control con el 9%, mientras que los valores más bajos de la gráfica se colocaron con el 3% en ambos grupos para la poca claridad de la posibilidad de recreación de la sociedad. Finalmente, 9% del grupo experimental y 7% del grupo control no reconocieron dicha capacidad.

Gráfica 23. Reconocimiento de la capacidad de cada pueblo para nutrirse de su pasado. Pos-test



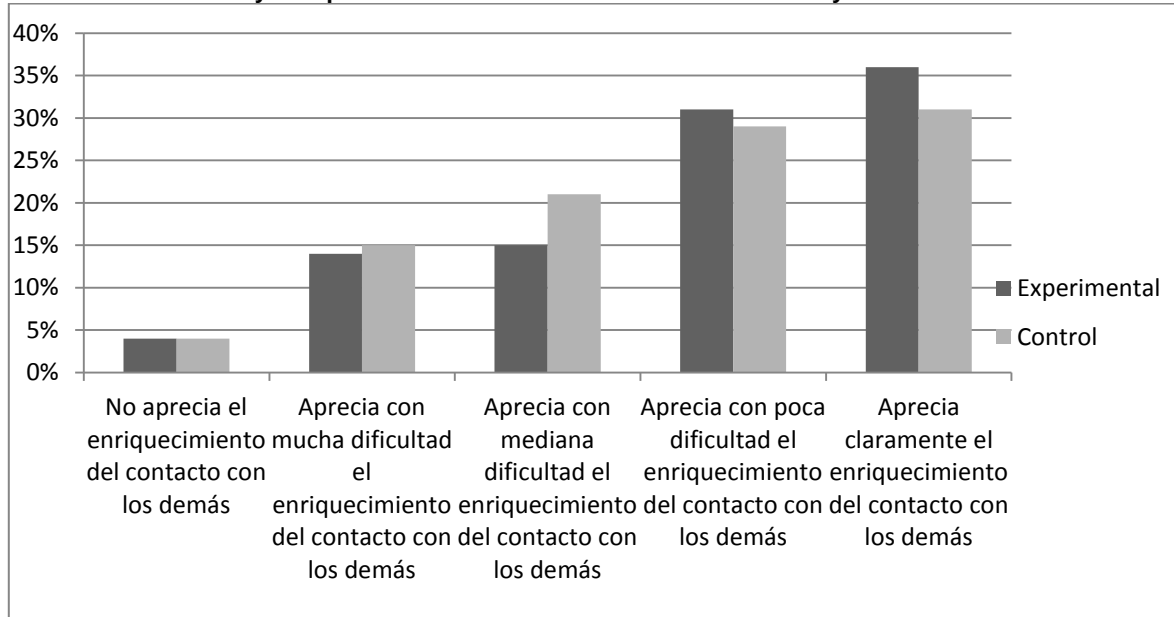
La pregunta para este indicador consistió en recuperar la consideración de los alumnos respecto al carácter de transformación de las manifestaciones culturales de la sociedad en la que se vive. El reconocimiento de un cambio constante en las manifestaciones culturales de la localidad al ser el más alto principalmente en el grupo experimental, expresó la apreciación de los alumnos respecto a cómo el tiempo brinda un carácter de mutabilidad a la realidad y cómo las manifestaciones culturales poseen rasgos evolutivos en relación directa con el devenir histórico. Las declaraciones de que la cultura no debe cambiar o no es posible de modificarla evidenciaron una apreciación de las expresiones culturales como elementos estáticos que se presentan indolentes a las construcciones históricas ya sea por su incapacidad al cambio o por los riesgos de menoscabo cultural que dichas transformaciones implicarían.

Por otra parte, los índices más bajos alcanzados en esta pregunta correspondieron a planteamientos un tanto contradictorios que permitieron observar la diversidad de apreciaciones en cuanto al reconocimiento de la capacidad de recreación; por un lado al plantearse una volatilidad de la cultura respecto al paso del tiempo se expresó una dependencia drástica de las manifestaciones culturales y por ende un alto impacto en sus

modificaciones, mientras que la consideración de que las expresiones culturales requerían ser renovadas (situación que sólo se evidenció en el grupo control) expresó una visión de obsolescencia que se traduce en un cierto tipo de desdoro hacia las manifestaciones actuales de la comunidad en la que se vive.

En la gráfica 24 se muestra un comparativo de los dos grupos en el cual es posible observar la similitud de los resultados en cuanto a la apreciación del enriquecimiento producto de los intercambios culturales, obtenidos a través del ítem 19 y 20 del instrumento de investigación. La mayoría de los dos grupos con un 36% para el grupo experimental y un 31% para el grupo control mostraron una estimación total, el 31% del grupo experimental y 29% del control presentaron una consideración buena pero no concluyente, el 15% en el grupo experimental y el 21% en el otro grupo tuvieron una apreciación parcial en cuanto al enriquecimiento cultural, mientras que el 14% y 15% respectivamente reflejaron una estimación dificultosa, y finalmente el 4% en ambos grupos no reconocieron los beneficios en los intercambios culturales.

Gráfica 24. Renovación y enriquecimiento en contacto con las tradiciones y valores de los demás. Pos-test



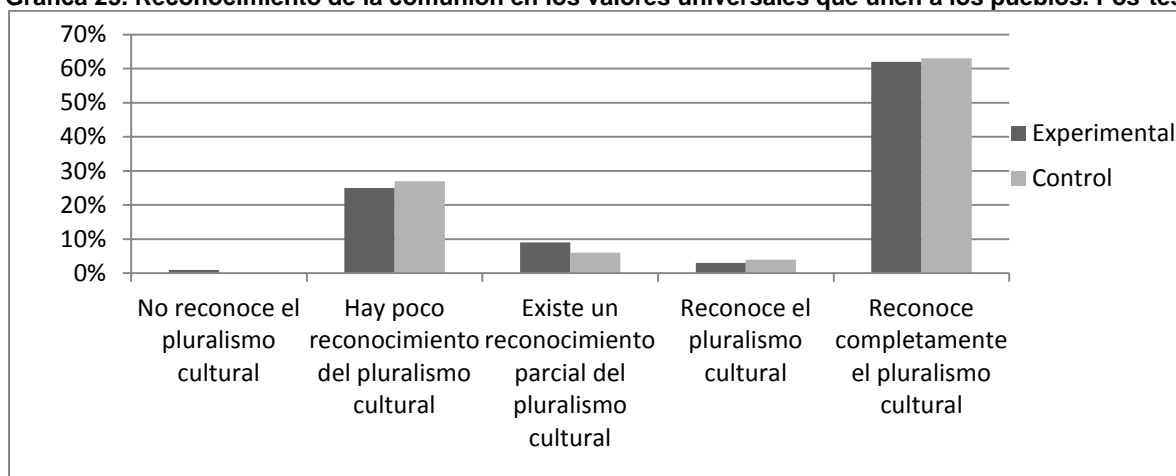
Con el fin de detectar una tendencia historicista respecto a la Educación Patrimonial que los estudiantes han recibido los enunciados del ítem 19 permitieron identificar el valor que los alumnos asignaban a la cultura mediante la consideración de la consecuencia en la Identidad Cultural cuando dos pueblos intercambian ideas y experiencias, de tal manera que si la reciprocidad cultural fuese apreciada como una amenaza esto se traduciría en una visión que prioriza la perpetuidad en la cultura al ser concebida ésta como un elemento sagrado cuya recreación constituye un detrimento, para lo cual los valores en ambos grupos fueron los mínimos. En contraparte, si los intercambios culturales fuesen pensados por los

alumnos como una oportunidad para enriquecerse, se evidenciaría una valorización de las manifestaciones culturales en base a lo que éstas significan para la comunidad ya que es ella quien las construye y recrea. Los valores que arrojaron ambos grupos fueron los más altos al coincidir en una seguridad en el enriquecimiento cultural.

Como corroboración a la pregunta anterior, el ítem 20 buscó entrever nuevamente el valor que los estudiantes formularon a partir de las consecuencias generadas por los encuentros de la diversidad cultural. Los enunciados que dieron preferencia al aislamiento denotaron actitudes de etnocentrismo y en cierta medida un descrédito hacia el resto de las culturas que pudiesen coexistir con la propia, producto de un enfoque historicista donde los elementos culturales deben ser conservados en su forma original. Aunque en el pre-test se pudo observar una primacía en los dos grupos de una estimación de displicencia respecto a los intercambios culturales, en el pos-test ambos grupos reconsideraron el peligro del aislamiento para un pueblo y de esta manera un 42% del grupo experimental contra un 35% del control se localizaron en un rango de plena apreciación hacia el enriquecimiento cultural.

En la gráfica 25 se evidencia el reconocimiento del pluralismo cultural obtenidos de las preguntas 21, 22 y 23, es decir la admisión de las múltiples identidades culturales presentes allí donde coexisten diversas tradiciones; la respuesta más alta en ambos grupos perteneció a un completo reconocimiento del pluralismo con valores encima del 60%; el 3% en el grupo experimental y el 4% en el grupo control tuvieron una noción no del todo rotunda, mientras que los estudiantes que mostraron una aceptación parcial fueron del 9% sólo en el grupo experimental. Con resultados del 25% en el grupo experimental y el 27% en el grupo control los alumnos concibieron apenas la existencia del pluralismo cultural, y finalmente con los valores más bajos el 1% en el grupo experimental y el 6% en el control no fueron capaces de idearla.

Gráfica 25. Reconocimiento de la comunión en los valores universales que unen a los pueblos. Pos-test



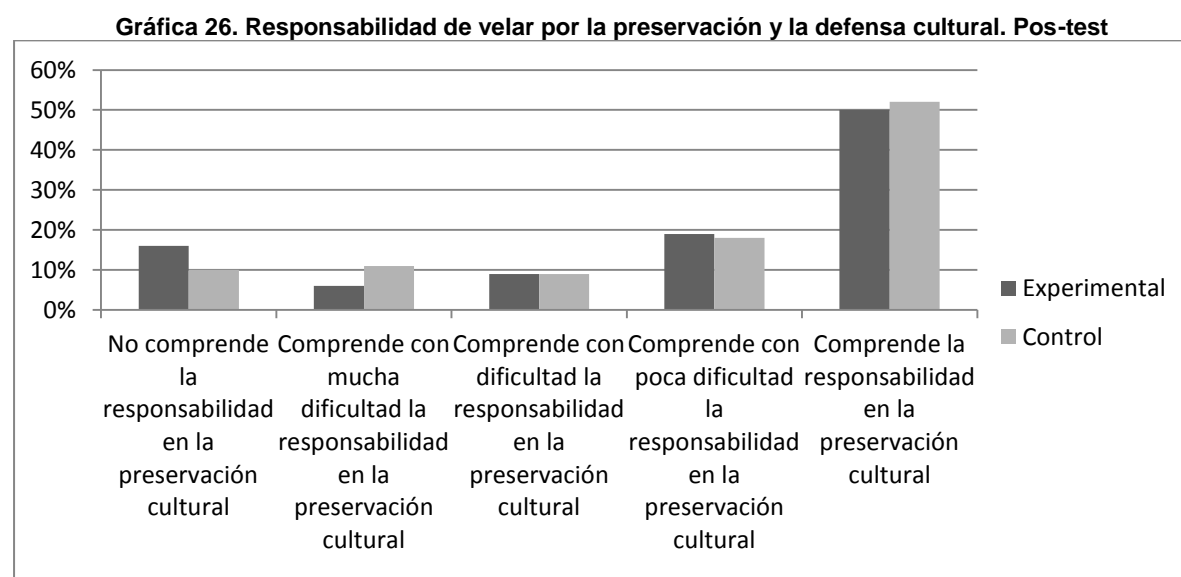
Según la UNESCO (1982), parte de la Identidad Cultural se refiere a la consideración de la comunión en los valores universales que unen a los pueblos, y de la esencia misma del pluralismo cultural donde coexisten diversas tradiciones como lo es el caso de México, donde el mosaico cultural conformado por la cultura mestiza y las indígenas constituyen la identidad de cada grupo no por el hecho de comparar el valor de la propia herencia sino por reconocer los elementos que integran la esencia de la comunidad y que le asignan rasgos característicos, al tiempo que se reconoce el derecho de los otros pueblos que coexisten en un mismo lugar para construir su propia valía.

En ambos grupos la percepción de una inferioridad cultural de los pueblos indígenas que conviven en la actualidad en el territorio continuó con los índices más altos al afirmar que las culturas indígenas están poco desarrolladas respecto a los mestizos (58% en el grupo experimental y 44% en el grupo control), inclusive la afirmación que si bien no fue la más presente pero que sí se manifestó en los dos grupos y que es un punto de alarma por el desprestigio cultural que encierra fue la opinión de sólo el 2% en el grupo experimental de que dichas culturas no están desarrolladas. El hecho de que más de la mitad del grupo considerara una inferioridad de los pueblos indígenas aún después de la intervención didáctica recae nuevamente en los discursos de discriminación que están presentes en el contexto social y mediático en el que se encuentran adscritos los estudiantes y que prueba la existencia de raíces aún muy profundas que inclusive el hecho educativo no ha sido capaz de desentrañar, o que quizá no ha intentado erradicar.

En contraparte, cuando se les preguntó nuevamente a los alumnos de manera explícita el derecho de los citados pueblos a manifestar su cultura, más del 80% de los dos grupos expresó estar completamente de acuerdo en la igualdad cultural, lo cual abre dos caminos para el entendimiento de dicha aparente contradicción: por un lado podría estar el hecho de una visión paternalista hacia las comunidades indígenas pensadas en una situación de inferioridad y por ende de vulnerabilidad que requieren al menos como ayuda la oportunidad de poder manifestar su cultura, y por otra parte un doble discurso originado a partir de la confrontación entre los mensajes educativos y mediáticos desarrollados en una realidad social donde actitudes de exclusión están muy presentes.

La gráfica 26 muestra la firmeza en la idea de la responsabilidad para “velar por la preservación y la defensa de la Identidad Cultural de cada pueblo” (UNESCO, 1982:6), obtenida a través del ítem 24, 25 y 26 del instrumento de investigación. La principal respuesta, aunque no igualmente valorada, en ambos grupos correspondió a una comprensión de la responsabilidad de la comunidad en la que se vive: 50% en el grupo

experimental y el 52% en el grupo control; el 19% y el 18% respectivamente presentaron una seguridad no del todo determinante, el 9% en ambos grupos tuvieron una certeza parcial de dicho compromiso compartido, mientras que el 6% en el grupo experimental y el 10% en el grupo control apenas dicho deber, y finalmente el 16% y 10% respectivamente no comprendieron la responsabilidad en la preservación cultural.



A través del ítem 24 se pretendió revelar con una pregunta muy explícita el modelo de Educación Patrimonial en el que han incurrido principalmente los alumnos incluso hasta el momento de la intervención didáctica: instrumentalista, mediacionista, historicista, y simbólico-social (Fontal, 2003). La educación instrumentalista vinculada caracterizada por sus alcances prácticos que van desde la estimación del valor de la herencia cultural por el estatus que otorga (1% en el grupo experimental y 9% en el otro grupo), hasta sus beneficios económicos (25% en el experimental contra 9% en el grupo control) tuvieron los valores más bajos.

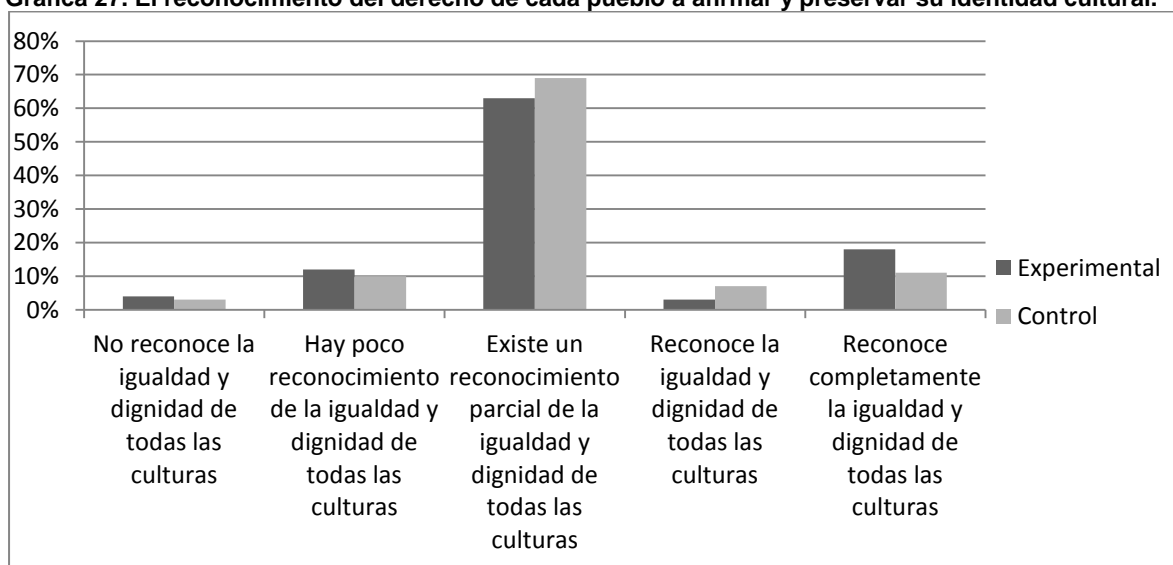
El modelo mediacionista que plantea el evitar la transformación de la herencia cultural para a través de este conservacionismo entablar un puente rumbo a la identidad, alcanzó un porcentaje más alto en el grupo control respecto al experimental (16 y 7% respectivamente). Por su parte, el enunciado que prioriza el valor histórico que encierra el patrimonio cultural forma parte del modelo historicista y sus fines monumentalistas que ocupaba el primer puesto en el grupo experimental (46%) se localizó esta vez con el 23%, en comparación al 32% del grupo control. Y finalmente el modelo simbólico-social que plantea el valor del patrimonio por su contribución a la construcción de identidad a pesar de que alcanzó en ambos grupos el índice más alto, fue en el grupo experimental donde dicho porcentaje se impuso: 34% en el grupo control contra 44% en el grupo experimental. Datos que pusieron

al descubierto los beneficios de la presente intervención realizada al lograr movilizar en un número considerable el cambio de percepción de un enfoque historicista a uno simbólico-social.

Para los últimos ítems del instrumento se utilizó como antecedente un extracto de nota periodística donde se ejemplificó el conflicto de intereses entre el desarrollo económico y el cultural cuando una empresa minera plantea establecerse en una zona de peregrinación para la cultura wixárika en San Luis Potosí caracterizada tanto por su riqueza natural como por sus índices de marginación. De manera general los porcentajes más altos de ambos grupos (esta vez de más del 50% respecto al 30% obtenido en el pre-test) consideró se requería encontrar la manera de velar por la preservación y la defensa cultural sin que se pusiera en compromiso el desarrollo económico.

Finalmente, los últimos 4 ítems buscaron medir el indicador “del reconocimiento de la igualdad y dignidad de todas las culturas, así como el derecho de cada pueblo y de cada comunidad cultural a afirmar y preservar su Identidad Cultural, y a exigir su respeto” (UNESCO, 1982:6). En la gráfica 27 se puede observar cómo el completo reconocimiento alcanzó valores de 18% para el grupo experimental y 11% para el grupo control, un 3% y 7% respectivamente reconoció la equidad de derechos de forma no concluyente, mientras que los índices más altos lo ocuparon de nueva cuenta los alumnos con un reconocimiento parcial, 63% para el grupo experimental y 69% para el grupo control. Con el 12% y 10% correspondientemente se colocaron los alumnos que presentaron muchas dificultades para identificar dichos derechos, y por último, 4% para el grupo experimental y 3% para el grupo control no fueron capaces de reconocerlos.

Gráfica 27. El reconocimiento del derecho de cada pueblo a afirmar y preservar su identidad cultural.

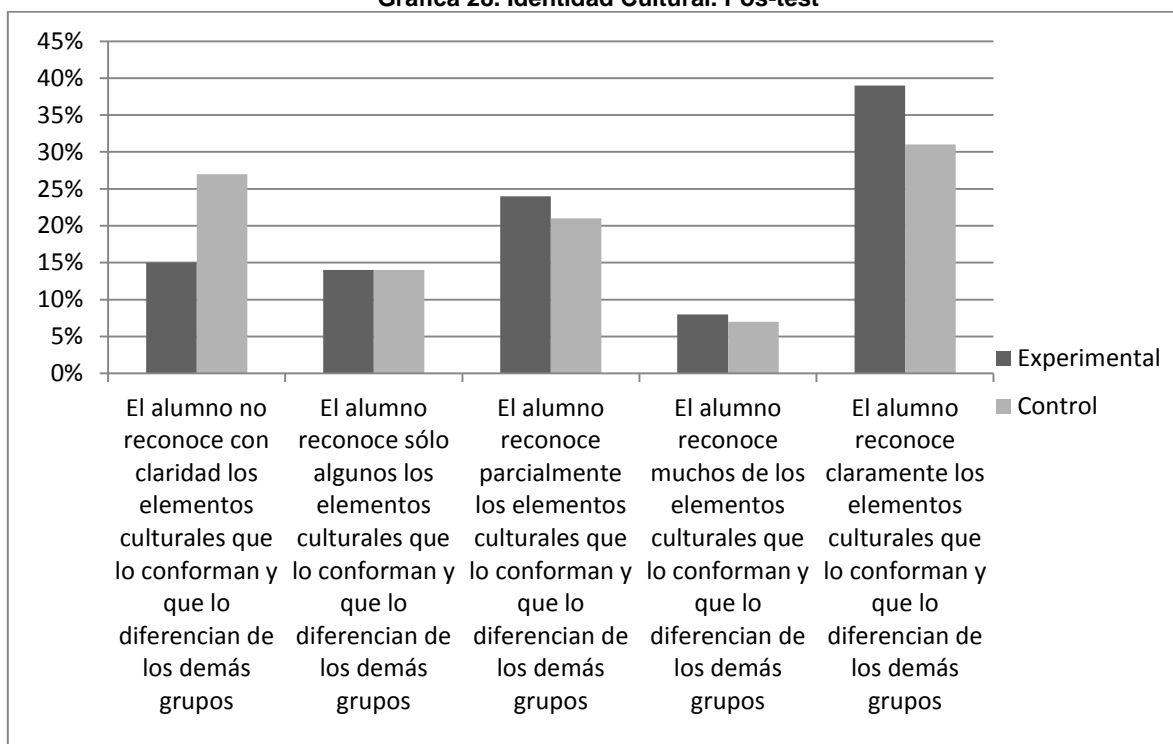


Ambos grupos movidos quizá por el abuso que plantea la lectura al denunciar los intereses de una empresa por el área natural de los wixárika, el cual hace referencia a tantos otros casos donde más que una propuesta las acciones de las empresas son medidas impositivas ante las cuales el gobierno se muestra incapaz o indolente para encontrar una solución, los índices que priorizan el derecho de los pueblos indígenas para conservar su cultura alcanzó nuevamente los valores más altos. En las respuestas dadas al ítem 27 donde se tenía que argumentar qué aspecto tenía más valor: el desarrollo económico o la preservación cultural, pese a que el grupo experimental reconsideró el valor de ambas culturas a diferencia de sus homólogos (34% contra el 13%), los alumnos continuaron dando preferencia al valor cultural, pasando por alto que si bien es cierto que es necesario emprender acciones para asegurar la preservación del patrimonio, también deben buscarse medidas que contribuyan a encontrar un equilibrio de tal suerte que no se comprometa la estabilidad económica de la comunidad.

No obstante, los alumnos fueron reconsiderando a través de las preguntas posteriores la necesidad de plantear un equilibrio entre ambos aspectos, y así en el grupo experimental se pasó del 64 al 93% mientras que en el grupo control el incremento fue del 60 al 83%. Parámetros que permiten valorar de una forma más clara la opinión en cuanto a la igualdad de derechos de la cultura indígena para preservar sus costumbres y tradiciones, al tiempo que considera el derecho de la cultura occidental en sus aspiraciones por mejorar su calidad de vida, de tal suerte que aunque las aspiraciones de cada comunidad pudieran parecer contrapuestas, se considera como primordial la intención de encontrar un equilibrio entre ambos intereses sin sobreponer los derechos de ninguna cultura; y así los enunciados *Se deben buscar estrategias para equilibrar el desarrollo económico y la tradición*, *El pueblo indígena y la empresa deberían encontrar una solución*, *Deben buscar un equilibrio entre progreso y tradición*, fueron los que alcanzaron también en el pos-test los mayores índices en las preguntas 28, 29 y 30 respectivamente.

Para la gráfica de Identidad Cultural (gráfica 28) se utilizaron los resultados de los indicadores que sirvieron para medir dicha variable y se refleja el impacto de la intervención didáctica aplicada en el grupo experimental. La clara identificación de elementos culturales que adscriben el sujeto a la comunidad aumentó considerablemente y fue mayor en el grupo experimental respecto al de control (39 contra 31%), mientras que la falta de reconocimiento hacia dichos elementos que diferencian de los demás grupos sociales, es decir, el polo negativo en la escala de valores, tuvo esta vez mayor incidencia en el grupo control (27% en contraposición al 15% del experimental).

Gráfica 28. Identidad Cultural. Pos-test



Los datos aportados en dicha gráfica permiten vislumbrar con mayor facilidad una superioridad en el desarrollo de la Identidad Cultural del grupo experimental respecto al grupo control; a diferencia de la variable de Conciencia Histórica, en este gráfico puede observarse con mayor claridad el impacto y las variaciones presentes en el grupo experimental que si bien continúa con la presencia de un cierto porcentaje de alumnos que no lograron reconocer con claridad los elementos culturales que lo conforman, sí reflejan resultados alentadores para un primer esfuerzo en cuanto al desarrollo de la auto-adscipción al grupo del que se forma parte.

4.4 Comparativos entre el pre-test y el pos-test

Si bien la importancia de la intervención didáctica fue ya desarrollada en los apartados previos, a continuación se presenta los datos que configuran un mayor impacto durante dicho ejercicio y que por tanto se procederá a resaltar por representar un aporte valioso; hecho que no implica que el resto de los indicadores o ítems que no se mencionen constituyan variaciones insignificantes, por el contrario, es debido a la trascendencia de sus datos que en los apartados previos se describió a detalle cada uno de ellos.

En la gráfica 29 se encuentra el comparativo de los dos grupos tanto en la prueba pre-test como en el pos-test de la primera variable para medir la Conciencia Histórica: “la noción de que todo presente tiene su origen en el pasado” (Sánchez, 2002:45); en ésta es posible

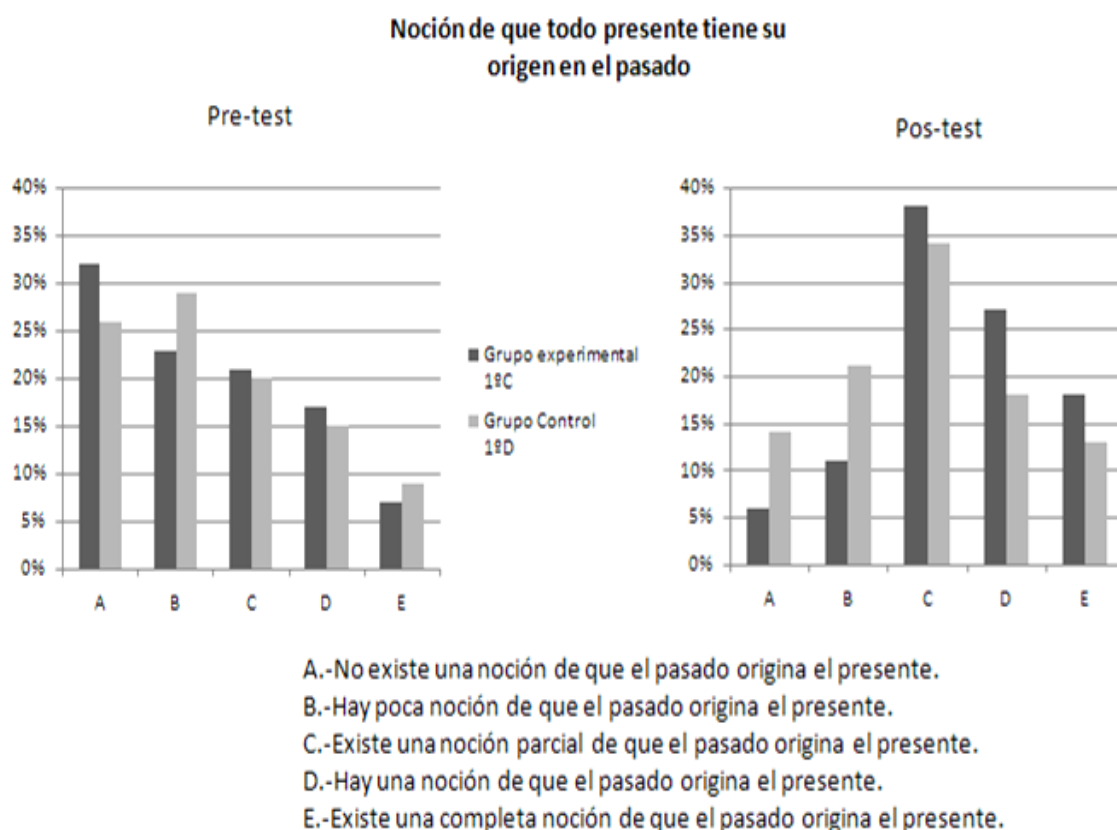
observar la similitud de los resultados durante un primer momento en cuanto a la noción de la influencia del pasado en el presente. El 7% en el grupo experimental y el 9% en el grupo control mostraron una noción sólida, el 17% y el 16% respectivamente presentaron una noción clara pero no concluyente, el 21% en el grupo experimental y el 20% en el grupo control tuvieron una noción parcial en cuanto al influjo de la historia, el 23% en el grupo experimental y el 29% en el otro grupo que constituyó la principal respuesta reflejaron una noción escasa, y finalmente el 32% en el grupo experimental, que ocupó el primer puesto, y el 26% de sus pares no reconocieron el origen del presente en el pasado.

En cuanto al pos-test se muestra el mayor número de población de los dos grupos colocados con una noción parcial de que el pasado origina el presente (38% en el experimental y 34% en el control). Los índices positivos que implican tanto la clasificación de una noción sólida, como una noción clara pero no concluyente fueron esta vez mayores en el grupo experimental, 18% contra 13% para la primera, y 27% contra 18% en la segunda. El 11% en el grupo experimental y el 21% en el grupo control tuvieron una noción escasa del influjo de la historia, y finalmente el 6% en el grupo experimental y el 14% en el control no reconocieron el origen del presente en el pasado.

Como ya se había mencionado con anterioridad, la información obtenida a través del ítem 1 y 2 del instrumento de investigación permitió la construcción de dicho indicador, en la primera pregunta se les pidió a los alumnos mencionaran al menos cuatro características en la vida cotidiana provenientes del mundo prehispánico, y en el ítem 2 cuatro elementos resultantes de la herencia española. El grupo control expresó una relativa ventaja respecto al grupo experimental en el pre-test para la distinción de dichas características, aunque de manera general ambos presentaron facilidad para distinguir la influencia hispana en el contexto actual; sin embargo en los datos arrojados en el pos-test, no obstante que se tuvo un avance en los dos grupos tras las primeras semanas del curso de Historia Regional, se evidencia un mayor incremento en los índices positivos para el grupo experimental.

Este cambio que refleja la gráfica 29 obedece a la influencia de uno de los aspectos abordados con mayor énfasis durante la intervención, puesto que la prueba pre-test había demostrado un predominio en cuanto a la valorización de los elementos colonizantes más allá de los mesoamericanos no obstante que ambos se encuentran vigentes con igual impacto en la actualidad, e incluso es muy posible que aquellos originarios del mundo prehispánico prevalezcan con mayor fuerza en las zonas más populares de la ciudad que se encuentran localizadas principalmente en la periferia, como es el caso del instituto donde se realizó dicha investigación.

Gráfica 29

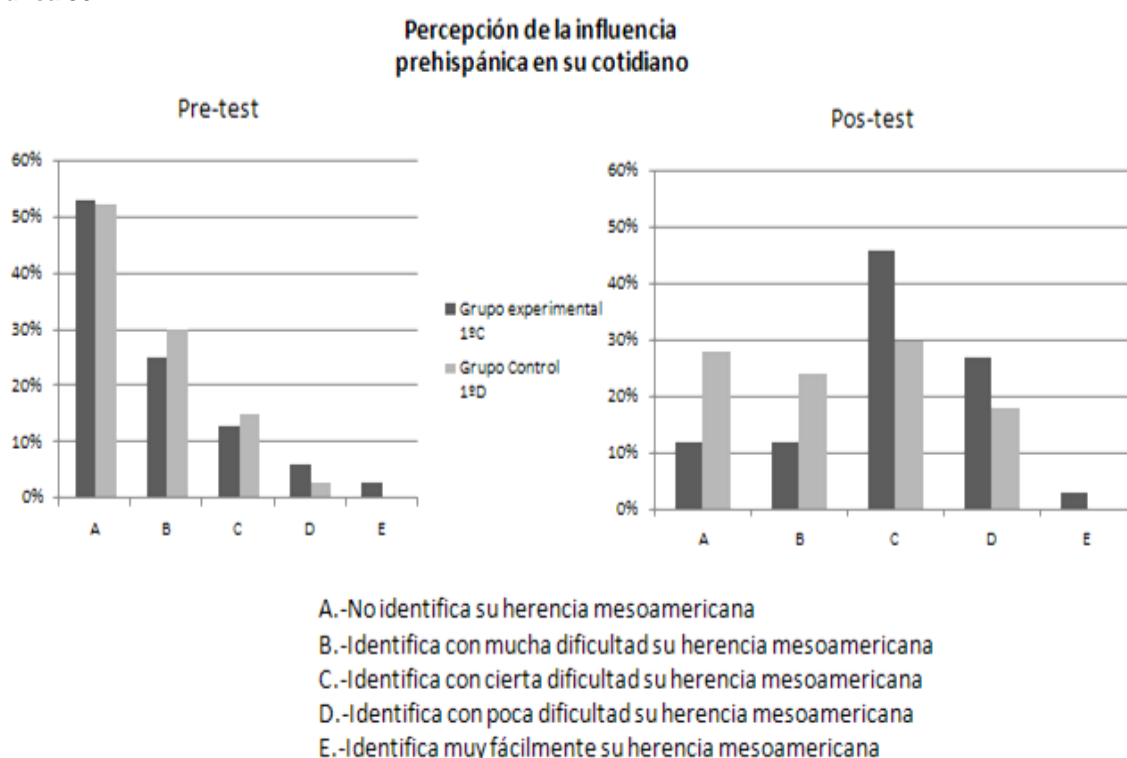


La gráfica 30 corresponde a los datos recabados exclusivamente en el ítem 1 al pedir que se mencionaran al menos cuatro características provenientes del mundo prehispánico que el alumno fuera capaz de identificar dentro de su contexto escolar y familiar; como puede apreciarse, en un inicio poco más del 50% de ambos grupos fueron incapaces de identificar dichos factores mientras que los alumnos que alcanzaron los mejores niveles de desempeño para esta cuestión representan los índices más inferiores en la gráfica 30 con valores por debajo 5%. Por otra parte, los resultados en la prueba pos-test a pesar de dejar ver un incremento en los valores de los dos grupos, permite así mismo distinguir la ventaja del grupo experimental respecto al de control: los valores negativos donde se encuentran el desconocimiento o la dificultosa identificación de la herencia mesoamericana fueron apenas la mitad en el grupo experimental de aquellos obtenidos por sus pares, mientras que los valores positivos fueron menos favorables para el grupo control.

Las situaciones que se dejaron entrecruzar en los dos grupos durante la prueba pre-test recaían en cuestiones de la negación del *yo indígena* revelando la posible existencia de raíces más profundas involucradas con la permanencia del clasismo y del racismo en los contextos populares del contexto urbano; pues inclusive en el indicador para medir “el reconocimiento de múltiples identidades culturales allí donde coexisten diversas tradiciones”

(UNESCO, 1982:6), que se puede consultar tanto en la gráfica 11 para el pre-test como la 25 para el pos-test, se incluye la continuidad en la percepción de una inferioridad cultural de los pueblos indígenas por parte de ambos grupos a pesar de la intervención didáctica, al afirmar que las culturas indígenas están poco desarrolladas respecto a los mestizos. Dicha apreciación más allá de reflejar una desestimación hacia el pluralismo cultural existente en la entidad, donde según el Censo Poblacional del INEGI (2010) el 11% de la población de Puebla: 601,608 personas, son mayores de 5 años y hablan alguna lengua indígena, demuestra la vigencia de los discursos de discriminación en parte promovidos por la cultura mediática y prevalecientes también por los descuidos en el contexto educativo.

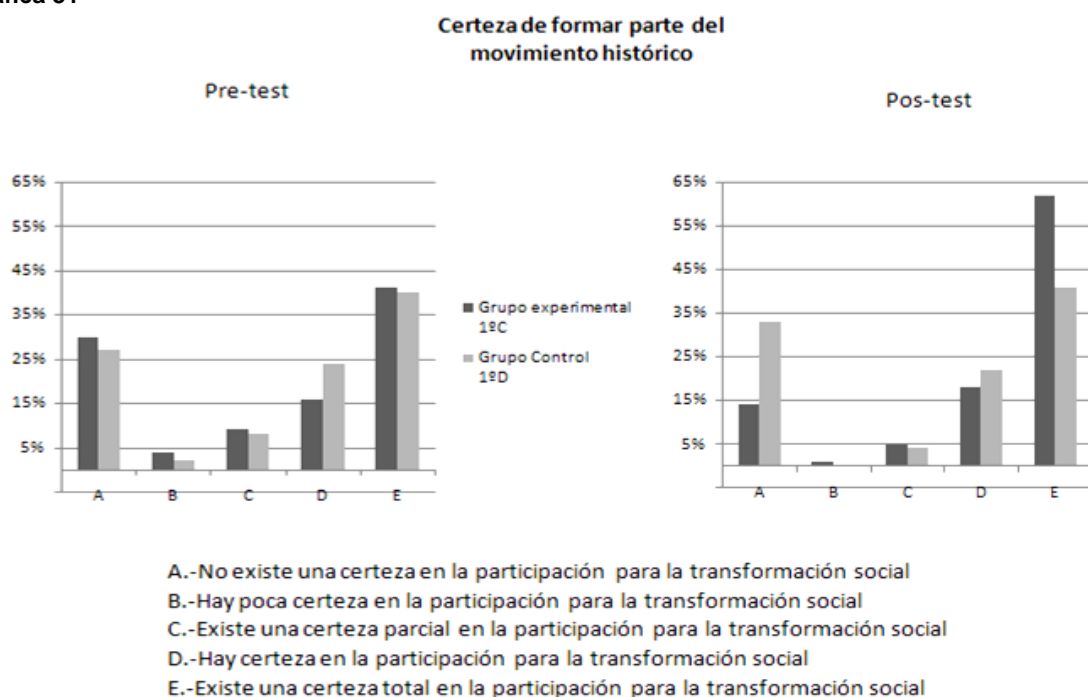
Gráfica 30



En la gráfica 31 se encuentra un comparativo del indicador de Conciencia Histórica que evidencia “la certeza de que formo parte del movimiento histórico y puedo, si quiero, tomar posición respecto de éste; es decir, puedo participar, de manera consciente, en la transformación de la sociedad” (Sánchez, 2002:45) a partir de los resultados de los ítems 11, 12 y 13. En la prueba pre-test la respuesta más alta en ambos grupos perteneció a una completa certeza de tal participación: 41% en el grupo experimental y el 40% en el grupo control; el 16% en el experimental y el 24% en el control tuvieron una certeza no del todo rotunda, mientras que el 9% y el 7% respectivamente mostraron una noción parcial. Los resultados más bajos se ubicaron con un 3% en el grupo experimental y el 6% en el grupo control al concebir apenas una relación entre presente-futuro, y finalmente el 30% en el experimental y el 27% en el control, valores bastante considerables, no fueron capaces de

idear la certeza de la participación en el movimiento histórico. En cambio, para la prueba pos-test, la respuesta más alta en ambos grupos perteneció continuó con una completa certeza de la participación cultural la cual no obstante se incrementó por mucho en el grupo experimental respecto al de control: 62% contra 41%; el 18% en el grupo experimental y el 22% en el grupo control tuvieron una certeza no del todo rotunda, mientras que el 5% y el 4% respectivamente mostraron una noción parcial. Los resultados más bajos se ubicaron con un 1% en el grupo experimental al concebir apenas una relación entre presente-futuro, y finalmente el 14% en el mismo grupo y el 33% del control no fueron capaces de idear la certeza de la participación en el movimiento histórico, índice que refleja una considerable desventaja respecto al grupo experimental.

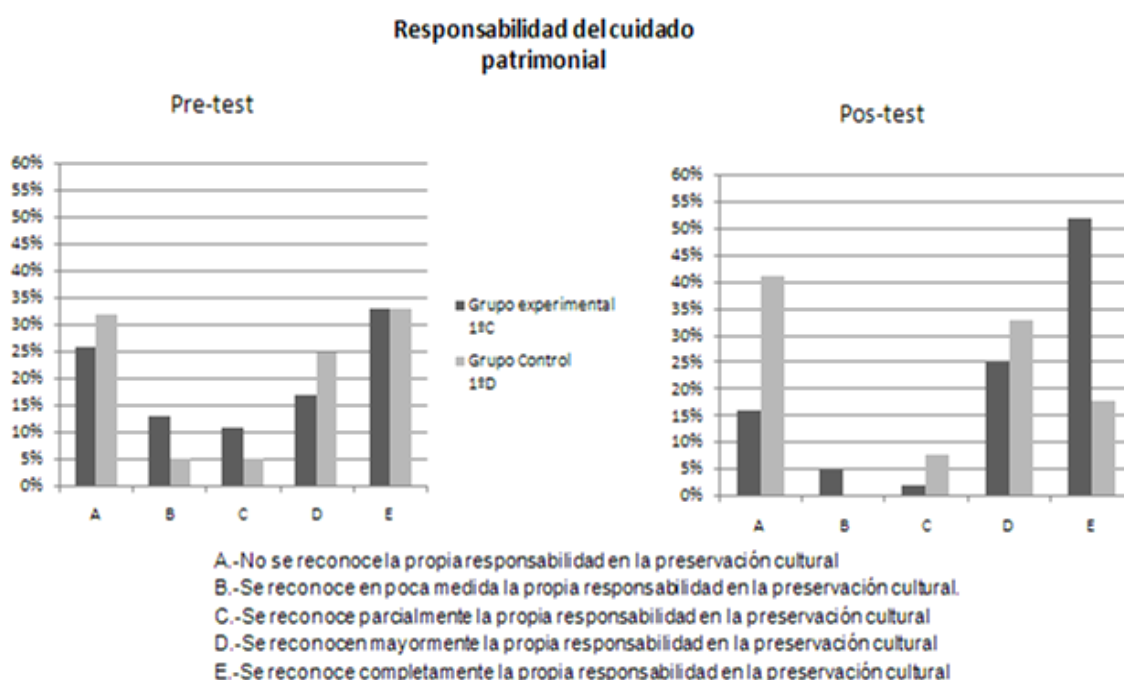
Gráfica 31



Al final de la intervención, en los dos grupos se mantuvo con superioridad la certeza de que es la propia comunidad quien forma parte del movimiento histórico al preguntar en el ítem 11 el principal responsable del cuidado del patrimonio cultural de la localidad, sin embargo a diferencia del grupo control donde sólo la mitad de los estudiantes identificaron a la comunidad como el actor que puede y debe tomar posición respecto del patrimonio, casi la totalidad de los alumnos del grupo experimental coincidió en este aspecto. La reincidencia en ambos grupos de una actitud de deslinde respecto a las acciones a emprender para la conservación permaneció vigente al asignar a las autoridades la responsabilidad del resguardo patrimonial, sin embargo para el caso de los alumnos del grupo experimental dicha respuesta alcanzó los índices más bajos, mientras que en el grupo control conformó la otra mitad del grupo.

A partir de este indicador se presenta a continuación una gráfica comparativa del ítem 12 (gráfica 32) que permite observar con mayor detalle las evoluciones presentes en ambos grupos; en dicha pregunta se pidió se justificara el por qué la consideración en cuanto a la asignación de la responsabilidad del cuidado patrimonial; a diferencia del pre-test los alumnos del grupo experimental manifestaron explícitamente en su respuesta ser parte de la comunidad y por lo tanto compartir el compromiso de la preservación de la herencia (52% contra el 18% del grupo control), en otras palabra, se logró superar el discurso sobre las medidas que deben tomar los *otros*, sustituyéndolo por un *nosotros*.

Gráfica 32



Para dar solidez a dicho ítem, el siguiente reactivo buscó identificar la participación consciente de los alumnos en lo referente al cuidado del patrimonio cultural, pidiéndoles enlistaran al menos tres acciones que ellos pudieran realizar para dicha preservación. En comparación con el grupo control donde nuevamente dichas propuestas recayeron en el aspecto material al escribir principalmente afirmaciones como *no grafitear los monumentos, evitar maltratar los vestigios prehispánicos, no dañar las instalaciones de los museos y casonas del Centro Histórico*, e incluso en ocasiones incidieron en el cuidado ecológico-ambiental al mencionar *No tirar basura*, el grupo experimental fue capaz de también enlistar acciones que incluyeran la preservación del Patrimonio Inmaterial entendido como “los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural” (UNESCO, 1972:art.1) al citar por ejemplo: *concientizar a los demás de*

la riqueza cultural en la que vivimos todos los días, enseñar a los más jóvenes las tradiciones, o continuar realizando la herencia que he aprendido.

Dicha gráfica permite apreciar cómo fue posible superar mayormente las afirmaciones donde existía un claro paternalismo respecto a las autoridades, ya sean éstas políticas, civiles o educativas, y asimismo un deslinde de las propias actuaciones y responsabilidades para conservar la propia herencia histórica-cultural; inclusive se logró reafirmar el reconocimiento parcial que abarcaba opiniones donde no era del todo claro que el alumno estuviese incluido en la comunidad, y por lo tanto al hablar de la sociedad parecía existir un cierto desapego de ésta, es decir, se hablaban de medidas que deben tomar los *otros*, más allá del *nosotros*.

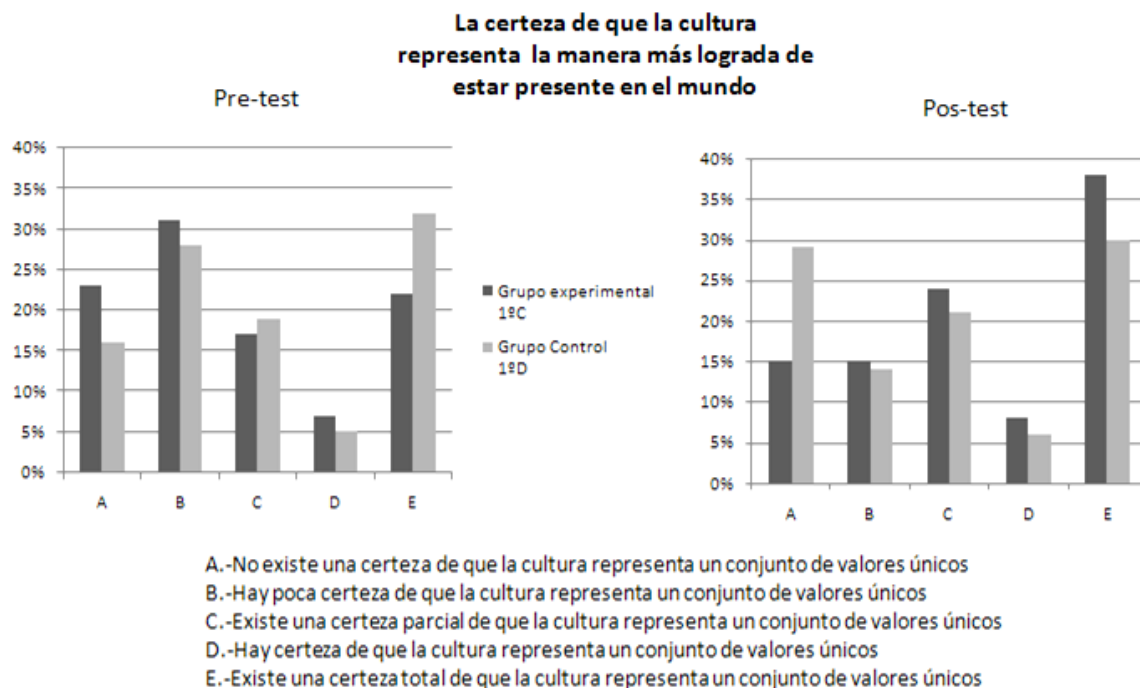
Una parte importante para los cambios alcanzados seguramente obedeció al haber ayudado a los alumnos en la reconsideración del concepto de *Cultura* así como la revalorización de todas sus manifestaciones que incluye la presencia en el actuar diario más allá de la huellas materiales con las que usualmente se le relaciona, permitiéndoles de esta forma reformular apreciaciones y juicios a partir de la movilización de conocimientos que esclarecieran las implicaciones culturales en su cotidiano.

Obtenida a partir de los ítems 14, 15, 16 y 17 la gráfica 33 cuantifica los cambios emanados de la intervención en el indicador de Identidad Cultural que menciona “cada cultura representa un conjunto de valores único e irremplazable, ya que las tradiciones y formas de expresión de cada pueblo constituyen su manera más lograda de estar presente en el mundo” (UNESCO, 1982). En la prueba pre-test el 22% del grupo experimental y el 32% del grupo control (el cual fue el porcentaje más alto para este grupo) se colocó en el rango de mayor certeza, los valores inferiores en ambos grupos con el 7% y el 5% respectivamente reflejaron una certidumbre no del todo determinante, mientras que una certeza parcial obtuvo valores del 17% en el grupo experimental y el 19% en el control. En el grupo experimental predominó un poco convencimiento de la relevancia cultural con el 31% a comparación del 28% de sus pares, y finalmente el rango de menor valor respecto a dicha certeza obtuvo el 23% del grupo experimental y el 16% del grupo control.

Posteriormente, en la prueba pos-test los porcentajes más altos para ambas poblaciones los ocuparon el 38% del grupo experimental y el 30% del grupo control en el rango de mayor certeza, lo cual específicamente para el grupo experimental expuso un cambio drástico al pasar del 22 al 38%; los valores inferiores en los dos grupos con el 8% para el experimental y el 6% para el de control reflejaron una certidumbre no del todo determinante, mientras que

una certeza parcial obtuvo valores del 24% y 21% respectivamente. El poco convencimiento de la relevancia cultural se colocó con el 15% del grupo experimental en comparación al 14% del grupo control, y finalmente de manera correspondiente el rango de menor valor respecto a dicha certeza obtuvo el 15% y 29%.

Gráfica 33



Al buscar reconocer la certeza de que la cultura representa un conjunto de valores único e irremplazable que sin embargo se ve enriquecida con los intercambios culturales se pidió a los alumnos sus juicios de valor respecto a la propia comunidad, los cuales podrían manifestar una tendencia a valorar una falta de personalidad cultural, un etnocentrismo cultural, o una sólida identidad. A pesar de que en ambos grupos predominó la valoración de que la propia comunidad es única pero posee una personalidad cultural que puede compartir rasgos con otras, con opiniones favorables de cerca de tres cuartas partes del grupo control en comparación a poco más de la mitad de la población en el experimental, el reto planteado por los resultados de la prueba pre-test era promover actitudes que hicieran reconsiderar la opinión de ese 47% del grupo experimental que se colocaba entre el menosprecio y el etnocentrismo cultural. El éxito de las estrategias planteadas a partir de la prueba inicial donde se puso mucha atención para evitar caer en la promoción de ideales etnocentristas, y al mismo tiempo diferenciar claramente una línea entre la identidad y el orgullo local, consistió en haber logrado que el 22% de dichos alumnos recapacitara en relación al valor de la propia cultura.

El ítem 15 pidió se mencionaran ejemplos de manifestaciones culturales en las que hubiesen participado los estudiantes; sin embargo, lo realmente interesante en esta pregunta más allá de las diferencias que exponen los resultados obtenidos es el tipo de respuestas obtenidas donde se ve reflejado el impacto de la intervención, de manera que en el pos-test fue posible identificar en el grupo experimental respuestas que abarcaban una concepción mucho más amplia de las expresiones culturales al considerar elementos cotidianos como la lengua, la gastronomía y los rituales más allá de los eventos culturales como los desfiles, los festivales, y las fiestas cívicas de la localidad. Situación que se justifica al haber movilizado los conocimientos en la conceptualización y taxonomía del patrimonio cultural aportada por la UNESCO (1972: párrafo 32):

“El patrimonio cultural de un pueblo comprende las obras de sus artistas, arquitectos, músicos, escritores e intelectuales, así como las obras anónimas, surgidas del alma popular, y el conjunto de valores que dan sentido a la vida, es decir, las obras materiales y no materiales que expresan la creatividad de ese pueblo; la lengua, los ritos, las creencias, los lugares y monumentos históricos, la literatura, las obras de arte y los archivos y bibliotecas. De esta forma, el patrimonio cultural tiene dos vías de manifestación: la material, como edificaciones u objetos, y la inmaterial, como procesos, lenguas y técnicas”.

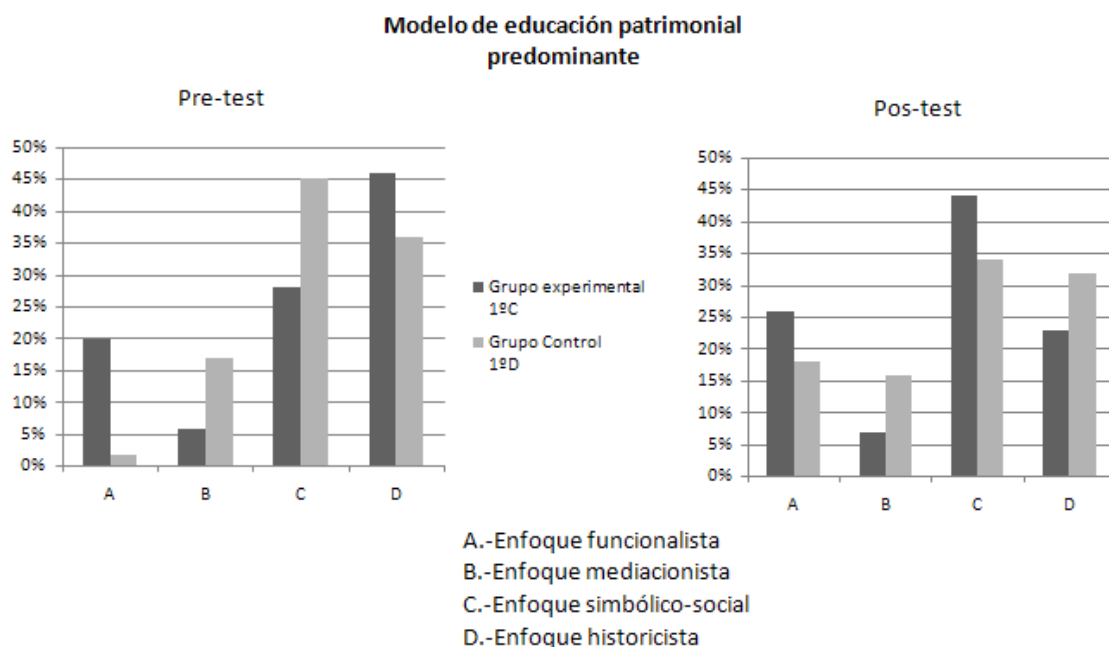
Y de esta manera, al facilitar los conocimientos a los alumnos de tal forma que más que un ejercicio memorístico se motivara la reflexión, éstos fueron capaces de identificar con mayor facilidad tipos de manifestaciones y expresiones culturales, e incluso ampliar la concepción de los mismos.

En la gráfica 34 se desglosa una de las preguntas que sirvió para construir el indicador de Identidad Cultural que muestra la firmeza en la idea de la responsabilidad para “velar por la preservación y la defensa de la Identidad Cultural de cada pueblo” (UNESCO, 1982), dicho reactivo (ítem 24) resulta uno de los más trascendentales para la presente investigación pues de forma muy explícita cuestionó sobre el tipo de “acción educativa para mantener y conservar, por su valor auto-asignado, los bienes colectivos que posee la generación actual” (Fontal, 2003:86) en el que se habían desarrollado principalmente los alumnos, el cual podría ser funcionalista, mediacionista, historicista o simbólico-social.

La educación funcionalista vinculada “a la enseñanza y aprendizaje del patrimonio en los que la educación se concibe como un instrumento que posibilita alcanzar determinados fines no educativos” (Fontal, 2003:130) estuvo mayormente presente en el grupo

experimental tanto en el pre-test con un 20% en comparación al 2% de sus pares, como en el pos-test (26% y 18% respectivamente).

Gráfica 34



El modelo mediacionista aunque pudiera presentar un gran parecido con el instrumentalismo su diferencia radica en que “por una parte, se concibe la educación de forma autónoma, con objetivos específicos” (Fontal, 2003:136), durante el pre-test alcanzó un porcentaje más alto en el grupo control respecto al experimental: 17% contra 6% del grupo experimental), índices que se mantuvieron relativamente iguales en el pos-test: 7% y 16% respectivamente

Por su parte, el enunciado que prioriza el valor histórico que encierra el patrimonio cultural forma parte de los fines monumentalistas del modelo historicista al “focalizar la acción educativa en la transmisión del conocimiento del legado patrimonial” (Fontal, 2003:142). Es aquí donde se observa el impacto de la intervención al pasar de valores en la prueba pre-test del 46% en el grupo experimental (el rango más alto) y 36% en el grupo control, al 23% y 32% respectivamente para la prueba pos-test.

Finalmente el modelo simbólico-social que “parte del reconocimiento de la importancia del patrimonio cultural en la construcción de procesos simbólicos que contribuyen a configurar la identidad” (Fontal, 2003:147) alcanzó en el grupo control el índice más alto (45%) en comparación al segundo lugar del grupo experimental (28%), sin embargo los resultados de

la prueba pos-test dieron un cambio drástico con un 44% en el grupo experimental, y un 34% en el control.

El enfoque funcionalista que tiende a priorizar el carácter práctico del patrimonio cultural para abrir a través de éste una serie de posibilidades en cuanto a su uso se refiere tuvo una evolución en los dos grupos, pues de preponderar una valorización de la herencia cultural sobre todo del aspecto económico se llegó en el pos-test a una estima del patrimonio por el estatus internacional que pudiera generar, es decir, dicho cambio si bien no da primacía al desarrollo de una conciencia identitaria tampoco relega a último término la valorización de los bienes, puesto que se logró pasar de una mera apreciación mercantil a una calificación en relación a la valía del bien que aunque quizá pudiera también generar oportunidades de desarrollo económico, éste no es explícitamente su fin último. Muy probablemente se requiera para movilizar a los alumnos de este enfoque de Educación Patrimonial a uno más humanizante, hacer énfasis en que los beneficios sociales no implican una relación directa con el crecimiento económico.

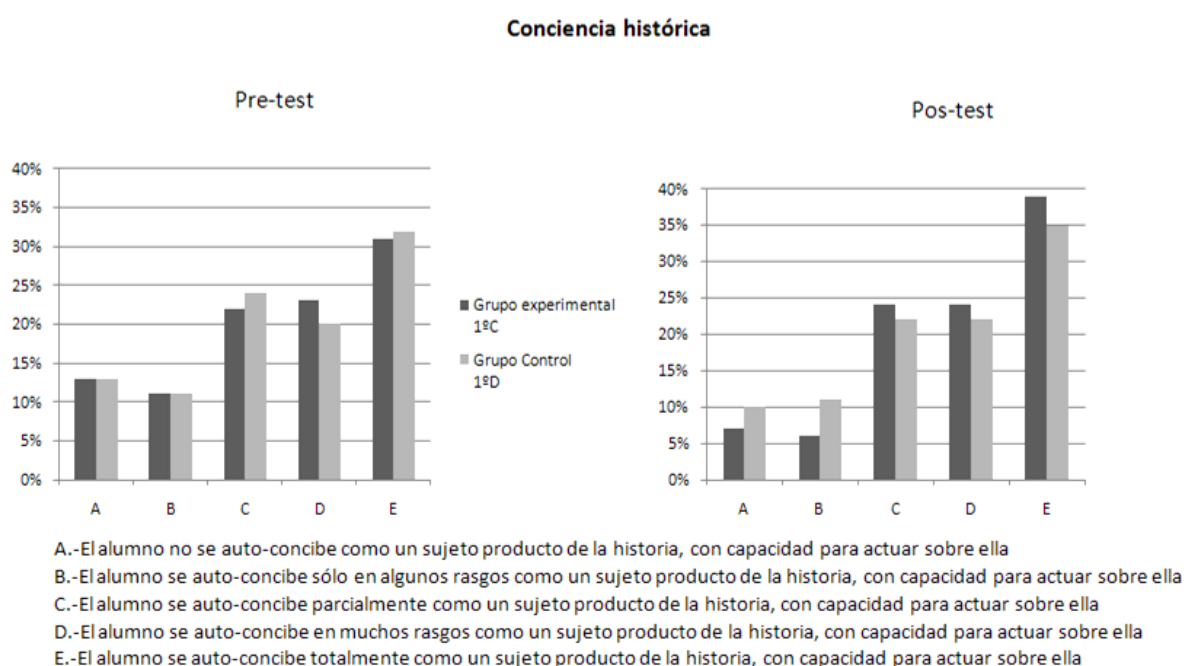
El porcentaje de alumnos que se encontraron en un enfoque mediacionista de la Educación Patrimonial de manera general no tuvo variaciones, lo cual refleja la necesidad de replantear estrategias más enérgicas que sensibilicen al alumno respecto al carácter evolutivo de la cultura, pues este enfoque plantea el evitar la transformación de la herencia cultural para a través de este conservacionismo entablar un puente rumbo a la identidad ya que “su único sentido es guardar esencias, modelos estéticos y simbólicos, cuya conservación inalterada servirá precisamente para atestiguar que la sustancia de ese pasado glorioso trasciende los cambios sociales” (García, 1999:23). A pesar de que el Patrimonio Inmaterial por sus mismas cualidades permitiría mostrar más claramente la capacidad y el derecho a la recreación de las manifestaciones culturales, quizás se requiere diseñar e incluir una experiencia de aprendizaje que haga constatar con mayor insistencia dicha característica.

Por su parte, el enfoque historicista que fue preponderante para el grupo experimental y que por ende se planteó como reto movilizar a un enfoque simbólico-social al considerar que partir del supuesto de que el conocimiento de los bienes culturales propicia de manera directa la apropiación, sensibilización y valoración del patrimonio en realidad no es suficiente para promover actitudes en el sujeto, obtuvo un resultado muy alentador aunque no del todo radical. En contraparte a esto es importante mencionar que el presente estudio implica una primera tentativa por demostrar que para colaborar en la construcción identitaria la enseñanza de la Historia debe de valerse de herramientas más cercanas al

individuo que le permitan contextualizarse temporal y espacialmente, al tiempo que reconoce que dicha realidad es fruto del pasado y semilla del futuro, por lo que la magnitud de la intervención didáctica que se ha venido planteando y desarrollado en todos estos capítulos si bien constituye un esfuerzo valioso es necesario que se reconozca su desventaja en comparación al tipo de Educación Patrimonial que los alumnos han recibido durante toda su formación escolar, y el bombardeo de los ideales de la obsolencia y la individualidad promovidos principalmente por el ámbito publicitario y mediático.

Finalmente, en la gráfica 35 y en la gráfica 36 se describe un comparativo de los resultados anteriores y posteriores a la intervención con el fin de apreciar las diferencias en las variables de Conciencia Histórica e Identidad Cultural y de esta manera tener un panorama general del impacto de la presente investigación.

Gráfica 35



La Conciencia Histórica que comprende “un conjunto de nociones sobre sí mismo y el mundo en que se desenvuelve, condicionando en buena medida, su actuación social” (Sánchez, 2002:44) se midió con los 13 primeros ítems del instrumento. Como puede observarse los valores del pre-test no difirieron tanto en ambos primeros, de hecho prácticamente resultaron idénticos: una plena conciencia del 32% respecto al 31% en el grupo experimental, un desarrollo casi total de actitudes de sujeto histórico del 20% en comparación al 23% del grupo control, y una conciencia parcial del 22% en el experimental, y el 24% en el control. En el menor rango se encontraron alumnos que sólo identificaron

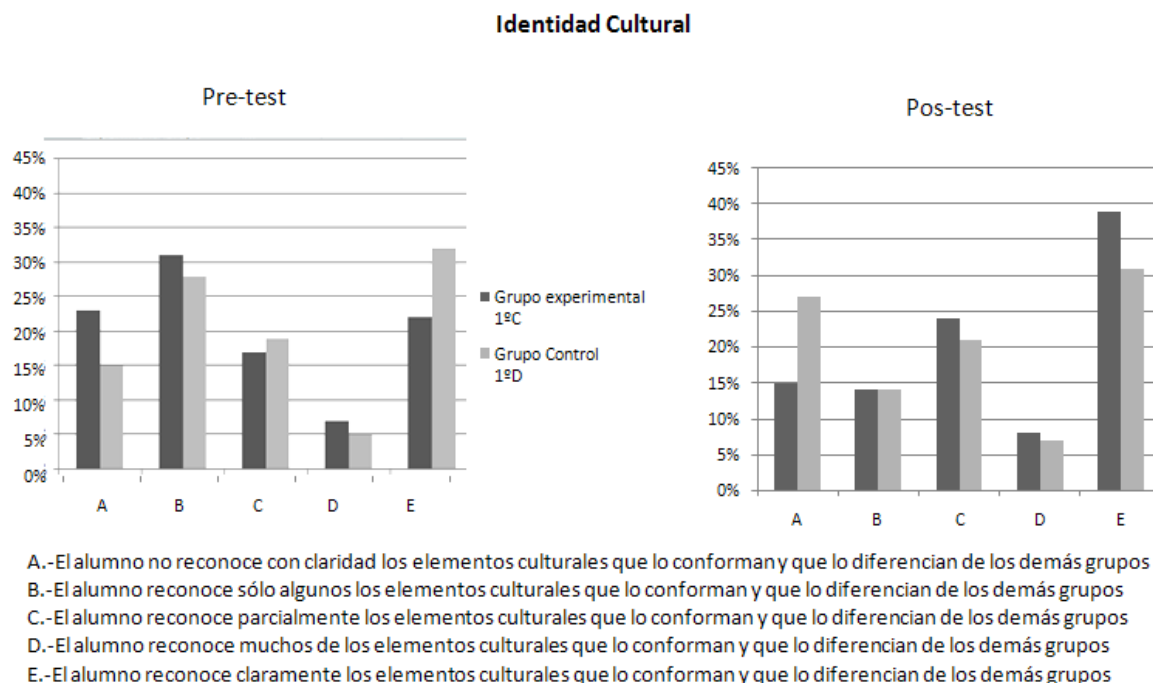
algunos rasgos de su rol histórico, 11% en ambos grupos, e igualmente empataron los valores de los estudiantes que no se auto-concibieron como sujetos producto de la historia y tampoco reconocieron su capacidad para actuar sobre ella, 11%. En cuanto al pos-test, si bien los índices no difieren tanto en ambos primeros, sí evidencian una ligera superioridad del grupo experimental en comparación al de control: una plena conciencia del 39% respecto al 35%, un desarrollo casi total de actitudes de sujeto histórico del 24% en comparación al 22%, y una conciencia parcial del 24% contra un 22% en el grupo control. En los menores rangos el 6% del grupo experimental respecto al 11% del grupo control sólo identificaron algunos rasgos de su rol histórico, mientras que respectivamente el 7% y el 10% de los estudiantes no se auto-concibieron como sujetos producto de la historia y tampoco reconocieron su capacidad para actuar sobre ella.

Es posible notar que en la primera evaluación los índices recogidos fueron muy similares, y en efecto sólo vinieron a confirmar las necesidades de apoyo para el desarrollo de noción del papel histórico al detectarse una desvalorización especialmente de las raíces prehispánicas en el cotidiano, la noción fragmentada en cuanto a las consecuencias de las decisiones presentes para el futuro, el desconocimiento de la riqueza de la herencia cultural inmaterial, y el poco sentido de responsabilidad compartida en cuanto al cuidado patrimonial se refiere. En cambio, los resultados del pos-test muestran cómo se logró reducir el número de participantes que recaían en un desconocimiento del rol histórico y así mismo aumentar aquellos que fueran capaces de auto-concebirse como sujetos históricos, superando incluso los porcentajes iniciales del grupo control, y probando de este modo que si una intervención de apenas seis sesiones consiguió un cambio perceptible en la sensibilización de los alumnos, un ejercicio de mayor continuidad podría aportar mayores provechos para la promoción de actitudes.

Para la gráfica comparativa de Identidad Cultural (gráfica 36) se utilizaron los resultados de los indicadores que sirvieron para medir “la defensa de las tradiciones, la historia y los valores morales, espirituales y éticos heredados de las generaciones pasadas” (UNESCO, 2000:6); la clara identificación en el pre-test de elementos culturales que adscriben el sujeto a la comunidad fue mayor en el grupo control respecto al experimental (32 y 22% respectivamente), mientras que la falta de reconocimiento hacia dichos elementos que diferencian de los demás grupos sociales, es decir, el polo negativo en la escala de valores, tuvo mayor incidencia en el grupo experimental (23% en contraposición al 15% del grupo experimental). En cambio, para el pos-test la clara identificación de elementos culturales que adscriben el sujeto a la comunidad aumentó considerablemente y fue mayor en el grupo experimental respecto al de control (39 contra 31%), mientras que la falta de reconocimiento

hacia dichos elementos que diferencian de los demás grupos sociales, es decir, el polo negativo en la escala de valores, tuvo esta vez mayor incidencia en el grupo control (27% en contraposición al 15% del experimental).

Gráfica 36



Los datos aportados en dicha gráfica permiten vislumbrar con mayor facilidad una superioridad en el desarrollo de la Identidad Cultural del grupo experimental respecto al grupo control; a diferencia de la variable de Conciencia Histórica, en este gráfico puede observarse con mayor claridad el impacto y las variaciones presentes en el grupo experimental que si bien continúa con la presencia de un cierto porcentaje de alumnos que no lograron reconocer con claridad los elementos culturales que lo conforman, sí reflejan resultados alentadores para un primer esfuerzo en cuanto al desarrollo de la autoadscipción al grupo del que se forma parte.

En el presente capítulo se expuso en un primer punto los antecedentes de los grupos en los cuales se aplicó la intervención didáctica con el fin de movilizar en la asignatura de Historia Regional la competencia “es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros” (DOF, 2008:2); para ello la prueba pre-test sirvió para elegir el grupo control y el grupo experimental en base a sus rendimientos medibles a través del instrumento de investigación que cuantificó las variables de Conciencia Histórica e Identidad Cultural, razón por la cual fue seleccionado el grupo experimental como los sujetos de investigación en los cuales aplicar la intervención.

Posterior a la descripción y a la interpretación de las primeras gráficas originadas del pre-test, se mencionaron las experiencias y conclusiones más relevantes surgidas durante la ejecución de la intervención didáctica, para así continuar con el análisis de los gráficos que ilustran los cambios logrados en el grupo experimental a comparación de los índices alcanzados por el grupo control durante la recolección de datos a través del instrumento de investigación en el pos-test. Finalmente, rescatando aquellas gráficas que por sus marcados contrastes constituyen un aporte para el presente trabajo se realizó un comparativo donde se incluyeron los resultados de ambos grupos previo y posterior a las seis sesiones, y se explicaron los datos más relevantes de tales variaciones para dejar en claro cuáles fueron las principales contribuciones del ejercicio.

De manera general, en lo referente a la Conciencia Histórica los discursos de discriminación que están presentes en el contexto social y mediático en el que se encuentran adscritos los estudiantes probaron la existencia de raíces aún muy profundas que inclusive el hecho educativo no ha sido capaz de desentrañar, o que quizá no ha intentado erradicar, para poder coadyuvar a que los alumnos reivindiquen el encuentro con el pasado y la aceptación de esos lazos que les unen no sólo con el ayer sino con las pluriculturalidad de su presente.

Asimismo por el lado de la Identidad Cultural se evidenció la flaqueza conceptual en cuanto a definiciones culturales se refiere, lo cual reveló cómo al no generarse los conocimientos en los alumnos éstos tienen menor precisión en el desarrollo de habilidades para reconocer su participación cultural y menor probabilidad de que se favorezcan actitudes encaminadas a la concientización, respecto y salvaguarda de la propia herencia histórica-social.

No obstante que los cambios expuestos en los índices del pos-test no representaron modificaciones drásticas, sí revelan los logros de un esfuerzo por alcanzar a partir del diseño de estrategias pedagógicas basadas en el constructivismo (ver Anexo IV) la vigorización de la Memoria Colectiva a través de un ejercicio intencionado. El análisis de los resultados abre la puerta para la reflexión de cuestiones en torno a la enseñanza de la Historia, puesto que si es ésta junto con la geografía, la literatura, las lenguas y las disciplinas artísticas y estéticas a quienes se les ha asignado la responsabilidad de contribuir a la promoción de valores del resguardo patrimonial incluso desde las directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural (2006b:35) por qué los resultados muestran valores aún altos para la tendencia historicista en cuanto a la Educación Patrimonial; o por qué a pesar de incluirse específicamente la materia de Historia Regional con el fin de desarrollar en los alumnos una conciencia sobre su herencia cultural, prevalecen las tendencias al clasismo y desprestigio cultural; y finalmente qué influencia tiene el discurso mediático al respecto y por qué la escuela no ha logrado superarlo.

CONCLUSIONES

El patrimonio cultural es una dote sensible al tiempo, a los estragos de la intemperie, al trato agresivo e irrespetuoso, pero sobretodo, al olvido; es por ello que en aras de su protección y continuidad se ha visto en la educación un potencial para el fortalecimiento de la Identidad Cultural. La educación patrimonial entendida como emprende acciones con el fin de promover en las nuevas generaciones una conciencia de resguardo hacia los componentes culturales que le han sido heredados y que constituyen parte de su identidad.

Dicha inclinación por ampararse en la Educación Patrimonial para desarrollar una Memoria Colectiva en el individuo no sólo corresponde a decisiones recientes ni a casos aislados, sino que tiene una incumbencia de carácter internacional que incluye por un lado los esfuerzos de cada comunidad para asegurar su propia reproducción cultural a través de la vivificación de la identidad local, y por otra parte las políticas institucionales que históricamente han respondido al interés de la revalorización, el respeto y la salvaguarda de la Identidad Cultural como un elemento trascendental para la diversidad.

Ya en el marco contextual se expusieron a manera de referencia algunos aciertos de las propuestas de la acción educativa en un ámbito internacional y regional, donde resaltan las acciones de la UNESCO en su afán por proteger la cultura y la singularidad para servirse de éstas como vínculo de convivencia y de apertura a las diferencias. Igualmente, dichos ejemplos dejaron entrever cómo la carencia conceptual del patrimonio, o la falta de claridad en ella, presente tanto en los alumnos como en los propios docentes influye en la participación y continuidad del legado cultural.

La revisión del estado de la cuestión permitió situar el presente trabajo dentro de un conjunto más amplio de aportaciones científicas, así como justificar la pertinencia del mismo, puesto que si bien es cierto que existen experiencias que buscan una aproximación a la sensibilización del alumno respecto a su patrimonio y la forja identitaria, éstas se centran principalmente al uso del Arte como herramienta para alcanzar tal fin. Aunado a esta situación, en el caso de México, las investigaciones referentes a la Educación Patrimonial se encuentran encaminadas principalmente a servirse de ella como una estrategia para el desarrollo económico más allá de ser una vía para contribuir a la Memoria Colectiva.

Es así como al llegar a los proyectos educativos nacionales respecto a la Memoria Colectiva encontramos, partiendo específicamente de las aspiraciones en cuanto a la educación

patrimonial que propone la asignatura de Historia Regional cuyo propósito es desarrollar la competencia genérica de sensibilidad cultural; sin embargo la cotidianeidad en nuestros días evidencia la persistencia de actitudes de desapego y desinterés en los jóvenes a pesar del interés institucional por enfrentar el problema, situación que dio origen a la reflexión en la presente investigación respecto al influjo de dichos esfuerzos educativos y las razones por las cuáles el impacto de tales estrategias presenta limitaciones.

Tras el análisis del programa de la asignatura, se concluyó que la búsqueda del desarrollo de una Conciencia Histórica y una Identidad Cultural se propone a través de estrategias que involucran tan sólo el Patrimonio Material de la ciudad de Puebla que incluye los monumentos, construcciones y lugares que poseen “un valor universal excepcional desde el punto de vista histórico, estético, etnológico o antropológico” (UNESCO, 1972:art.1), recayendo así en la exaltación meramente de los bienes que son producto de una selección previa del Estado, y que en muchas ocasiones se encuentra fuera de la cotidianeidad del estudiante.

Ante esta situación se planteó como hipótesis si la implementación de un modelo novedoso de enseñanza del Patrimonio Inmaterial efectuado durante la asignatura de Historia Regional lograría la vigorización de la Memoria Colectiva. Se desarrolló una estrategia de intervención didáctica a partir de la propuesta del Dr. Gómez Bonilla (2013) donde sirviéndose del enfoque constructivista se considerara la Teoría de Equilibración Piagetana al favorecer que el alumno a partir de la interpretación de nueva información adaptara nuevos conceptos a sus estructuras cognitivas, la Zona de Desarrollo Próximo propuesta por Vygotsky al concebir la interacción en equipos para lograr que el sujeto gracias a dicha dinámica pudiese llegar a nuevas construcciones conceptuales, el Aprendizaje Significativo planteado por Ausubel al permitir que el alumno a partir de las herramientas brindadas obtuviese por su propia cuenta la comprobación de las hipótesis planteadas, y el Aprendizaje por descubrimiento propuesto por Bruner al considerar los antecedentes previos del alumno que favorecen asimilar el conocimiento.

Se buscó favorecer en el alumno que cursa la asignatura de Historia Regional el fortalecimiento de una construcción identitaria cultural que le permitiera desarrollar lazos de pertenencia a la comunidad, sirviéndose de la enseñanza del Patrimonio Inmaterial; estrategia que fue medida a través de la comparación de los resultados de una prueba pre-test y post-test en dos grupos del primer año de Educación Media Superior del Centro Escolar Presidente Gustavo Díaz Ordaz que sirvieron a manera de grupo control y grupo experimental.

Una de las características fundamentales que sirvió de punto de partida fue que la localización del cotidiano de los sujetos de investigación, el cual incluye su lugar de residencia, su centro de estudio y sus espacios recreativos, se encuentra en la periferia de la ciudad de Puebla, razón que explica el por qué los bienes materiales de la ciudad que legítimamente les pertenecen al ser miembros de la comunidad son percibidos como elementos ajenos de su realidad, pues incluso cerca de la mitad de la población respondió visitar mensualmente apenas de una a dos veces el Centro Histórico.

La investigación evidenció por tanto la necesidad de repensar estrategias de aprendizaje a partir del contexto del alumno de tal manera que el docente sea capaz de abrir posibilidades de adaptación a las líneas propuestas institucionalmente; esto es que además de la consideración de las estructuras cognitivas presentes en el sujeto, es necesario reconocer, a partir del constructivismo de orientación sociocultural de Vygotsky, que tanto la importancia como el compromiso del entorno son infaltables para favorecer la construcción del conocimiento en el individuo, razón por la cual durante el diseño de la intervención didáctica (ver Anexo IV) se definió el cómo gracias a la aproximación del alumno hacia los saberes en base a los recursos de su cotidianidad se desarrollaran habilidades, logrando una conciliación entre la secuencia programática de la asignatura y el contexto de los sujetos de investigación.

En el caso estudiado, el diseño de experiencias de aprendizaje que permitieran al alumno identificar y revalorizar elementos culturales presentes en la cotidianidad que si bien no se encuentran materializados sí representan símbolos identitarios productos de un proceso histórico, contribuyó a desarrollar una Conciencia Histórica en el grupo experimental, pero sobretodo a reafirmar la Identidad Cultural; situación que no implica se dejara de lado el Patrimonio Material durante dicho proceso de aprendizaje, sino que éste fuera respaldado con los bienes intangibles para permitir abrir un puente de pertenencia entre la herencia cultural y el sujeto.

Las estrategias implementadas para promover la sensibilización a la herencia patrimonial permitió que la auto-percepción como protagonista histórico construida parcialmente se complementara y cambiara la tendencia en los alumnos a identificarse con los patrones de la globalidad para generar una visión más amplia en cuanto a manifestaciones culturales se refiere, revalorizando aquellos elementos que al estar tan presentes en su cotidiano suelen pasarse inadvertidos.

La importancia del reconocimiento de la presencia de elementos productos del devenir histórico en la propia identidad radica en que esto constituye un primer paso para emprender en lo venidero acciones encaminadas al cuidado y preservación del patrimonio cultural, puesto que sólo lo valioso es meritorio de ser conservado, y para asignar el valor a un bien es preciso conocer y comprender su trascendencia.

El ejercicio también evidenció que promover en el aula la motivación de actitudes que impliquen una sensibilización requiere de acciones más ambiciosas que busquen superar la mera cognición en los alumnos, la cual si bien es importante, resulta en un impacto que se ve mermado al carecer de actividades más vivenciales que favorezcan al estudiante el desarrollo de un verdadero sentido de pertenencia.

Esta situación hace referencia al modelo de Educación Patrimonial que ha estado presente durante la formación de los alumnos, y que en ciertas ocasiones tiene vigencia en el aula; básicamente se detectó que el modelo historicistas continúa muy presente en la educación particularmente de la Historia, y si bien es cierto que es importante generar conocimientos para partir y llegar a la construcción de nuevas estructuras cognitivas, éstos no son suficientes para promover de manera directa actitudes en el sujeto de apropiación, sensibilización y valoración del patrimonio cultural.

Como comenta Freire (2005), la concepción bancaria del conocimiento les permite a los estudiantes ser tan sólo coleccionistas de información, por lo que es necesario superar este estado del aprendizaje y continuar generando conocimientos pero con la intención de servirse de éstos para desarrollar habilidades y promover actitudes en el aula, y así en este caso auxiliarse del valor simbólico de los bienes culturales para más allá de transmitirlos, favorecer en el sujeto el desarrollo de la identidad.

Por otra parte, si bien la Educación Patrimonial es una ineludiblemente responsabilidad de la enseñanza de la Historia, esto no implica que dicho compromiso sea exclusivo, pues sus temáticas pueden y deben ser abordadas desde diferentes enfoques disciplinares; incluso en las directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural (2006b:35) la encomienda directa para contribuir a la promoción de valores del resguardo patrimonial incluye además de la historia, a la geografía, la literatura, las lenguas y las disciplinas artísticas y estéticas.

La presente investigación giró específicamente en torno a la enseñanza de la Historia porque es ella donde se evidencia de manera más clara la finalidad de desarrollar una Conciencia Histórica y una Identidad Cultural, sin embargo ésta no es una intención aislada

sino que requiere el involucramiento, la transversalidad y la coordinación de acciones de otras disciplinas que permitan al menos en el ámbito escolar marcar una tendencia hacia la revalorización cultural; y la referencia de *al menos* obedece al reconocimiento del peso que otros actores tienen en cuanto a la exaltación de modelos e ideales más que globalizantes, en el contexto de los miembros más jóvenes de la comunidad.

No obstante que los cambios expuestos en los resultados del pos-test no representaron modificaciones drásticas, sí revelaron los logros de un esfuerzo por alcanzar la vigorización de la Memoria Colectiva a través de un ejercicio intencionado, que no por ello pierde su carácter de brevedad; en otras palabras, si seis sesiones permitieron promover en cierta medida las actitudes de los alumnos en el grupo experimental, se abre la posibilidad de que un ejercicio con mayor continuidad conlleve a desarrollar plenamente la competencia genérica que busca la sensibilización a las manifestaciones culturales y la participación en la apreciación y la interpretación de sus expresiones en los distintos géneros.

A pesar de que esta experiencia no representa el único camino para promover la vigorización de la Memoria Colectiva, se deja en claro cómo la Educación Patrimonial que se sirve de los bienes inmateriales puede permitir que el alumno se reconozca más fácilmente como sujeto histórico y desarrolle así un sentido de identidad local y regional al tiempo que valora y participa conscientemente en las diferentes manifestaciones culturales de su comunidad y región; pero sobretodo, este ejercicio pone a la luz de igual manera cómo el modelo constructivista basado en un enfoque de competencias permite que el individuo no sólo construya conocimientos y desarrolle habilidades, sino también (y principalmente en este trabajo de investigación) promueva actitudes y consolide valores.

RECOMENDACIONES

Ya en el capítulo de Resultados de la investigación se expusieron con detalle los cambios conseguidos en el grupo experimental tras la aplicación de la intervención didáctica que se gestó y justificó teóricamente a partir de la presente investigación, mostrando igualmente las conclusiones que a manera de reflexión fueron aportadas tras dicho ejercicio. A continuación se ahondará en algunos aspectos que se observaron y que por su relevancia se citan en las siguientes recomendaciones.

Primeramente, no hay que pasar por alto el hecho de que este estudio posee una naturaleza cuantitativa, y que por lo tanto no fue posible ampliar la exploración espontánea de ciertos elementos presentes durante la investigación. Los motivos en la elección de este método se deben principalmente al factor tiempo, el cual fue planteado en el Marco Metodológico como una de las limitantes del trabajo, ya que la realización de un estudio de carácter cualitativo, e incluso mixto, requeriría de una reestructuración y ampliación del cronograma para poder profundizar tanto en la recolección de la información como en el manejo e interpretación de la misma.

Los datos arrojados en cambio no por ser de corte cuantitativo poseen una menor valía, sin embargo dada la importancia que se deja entrever sobre el tema, se sugiere ahondar en el mismo bajo un estudio cualitativo con el fin de realizar aportaciones más enriquecedoras que fortalezcan la línea de investigación.

Por otra parte, es necesario abordar el tema de la filosofía educativa que se persigue con ejercicios de esta naturaleza, es decir determinar la intencionalidad con que se promoverá en el aula la Educación Patrimonial, pues de ella depende la mirada que se fomentará en el estudiante respecto a la riqueza cultural.

Como se mencionó en el Marco Teórico, parte de las aportaciones de esta investigación consistió en correlacionar los modelos de la Educación Patrimonial propuestos por la Doctora Fontal (2003), con los paradigmas políticos-culturales del uso del patrimonio que propone el Doctor Canclini (1999) en base a los propósitos de dicha educación; de esta manera la filosofía educativa patrimonial podría recaer en fines mercantilistas donde se prioriza el aspecto económico que se puede obtener a partir de los bienes culturales (modelo instrumentalista), en una perspectiva tradicionalista que busca conservar esencias de los bienes por el testimonio que en ellos mismos se encierra más allá del valor que la propia comunidad les ha asignado (modelo mediacionista), en fines monumentalistas que se

sirven de los elementos culturales para enaltecer la nacionalidad y servir de medio para la cohesión social (modelo historicista), o en una tendencia participacionista que implica la legitimización del derecho de la propia comunidad para asignar valor a los bienes patrimoniales (modelo simbólico-social).

Al ser el objetivo principal de la intervención didáctica promover en el aula una vigorización de la Memoria Colectiva, es el modelo simbólico-social el que fue priorizado por su capacidad para contribuir al desarrollo de la identidad colectiva. Mas el diseño de tales estrategias tuvo que ser realizado con mucha atención en no traspasar la frontera entre una revalorización y una sobrevalorización de la propia cultura, es decir, entre el auto-reconocimiento y el etnocentrismo.

Un verdadero sentido de Identidad Cultural no implica una concepción etnocentrista o con fines nacionalistas, sino que es una oportunidad para reconciliarse con el pasado, revalorizar el presente y recrearse con miras hacia el futuro; es gracias a este proceso que es posible sensibilizarse respecto al derecho de los demás grupos para reconstruirse culturalmente y mantenerse vigentes en la actualidad, pues es importante tener presente que en la construcción y/o el reencuentro de la propia identidad, es a través del reconocimiento del *otro* que se complementa el camino para el desarrollo de la auto-concepción cultural. La identidad *“es la identificación de sus características propias, únicas, [pero al mismo tiempo] de las que comparte con otros: genéricas, comunitarias, humanas”* (Sánchez, 2002:53).

Por tanto, los futuros estudios que pretendan desarrollarse sobre la misma línea de investigación deberán definir claramente cuáles son sus intenciones educativas a partir de la elección del modelo de Educación Patrimonial que se elija, y justificar dicha selección con la filosofía educativa en la que se encaminada no sólo a nivel de la institución, sino a nivel del proyecto educativo que sigue el país.

Otro de los puntos a abordar es lo referente a la flaqueza conceptual que pudo detectarse en los sujetos de estudio, pues en cuanto a la definición del patrimonio y de su taxonomía el pre-test reveló serios vacíos principalmente en el grupo experimental. Esta situación incita al cuestionamiento del por qué los alumnos al llegar a la Educación Media Superior no han adquirido los conocimientos necesarios si el mismo currículum del nivel Secundaria programa la Asignatura Estatal con el fin de identificar el patrimonio cultural y el natural de Puebla como elemento inherente a la identidad individual y social, y el Acuerdo 592 se centra “en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que responda a

las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI, estableciendo, entre otras líneas de acción, la de asegurar que los planes y programas de estudio estén dirigidos al desarrollo de competencias” (DOF, 2011); es decir, más allá de la evidencia que expuso la presente investigación en cuanto a un desarrollo limitado de la competencia de sensibilización a las manifestaciones culturales, la flaqueza conceptual de los alumnos da pie a interpretar la existencia de una desarticulación entre los diferentes niveles académicos, lo cual entorpece la continuidad de un proyecto educativo.

Según la definición de competencias que propone el Glosario de términos vinculados a la cooperación académica de la ANUIES, éstas son “el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales” (De Allende y Morones, 2006:4); por lo que la generación de conocimientos es vital para a partir de ellos desarrollar capacidades, aptitudes, destrezas, y más aún fomentar actitudes. De esta manera, un sujeto que no haya sido capaz de construir las estructuras cognitivas propuestas para el nivel previo, manifestará en el grado académico que cursa dificultades en el progreso de habilidades y la promoción de valores; razón por la cual se recomienda realizar también este tipo de estudios con incumbencia en la Educación Patrimonial y la Memoria Colectiva en los niveles académicos de la Educación Básica.

Finalmente, se presenta como un tema de preocupación y análisis en un primer punto el por qué se le ha asignado a la Escuela la completa responsabilidad de la concientización de la herencia cultural, siendo que es la sociedad en su conjunto quien debería ocuparse de asegurar que los valores, ideales, aspiraciones, creencias, modos de vida, ritos, bienes y elementos culturales de la comunidad se integren a la identidad del individuo, pues “la identidad es un aspecto crucial de la reproducción cultural” (Gorosito, A.M., 1998:102) y por ende de su continuidad. En otras palabras, la Escuela en tanto institución de la sociedad por supuesto que debe contribuir al fomento de la Identidad Cultural, sin embargo dicha responsabilidad no es exclusiva, y se requiere hacer una revisión de la actuación de otras figuras, principalmente los organismos creados intencionalmente con fines culturales, la familia y los medios de comunicación, para comprender en qué medida poseen las mismas aspiraciones de continuidad cultural.

Un sujeto no se forma únicamente en la Escuela sino en la integridad de la misma sociedad, en cambio la función de esta institución radica en el aprendizaje, así por ejemplo “los medios de comunicación masiva no enseñan a procesar información, sino que ofrecen información procesada de una determinada manera. La única institución capaz de enseñar

a pensar, de enseñar a discernir entre datos verdaderos y datos falsos, de enseñar a resolver problemas es la Escuela” (Gvirtz, 2003). Sin embargo, en cuanto a las intencionalidades, es imprescindible reflexionar en qué medida el discurso escolar, mediático y familiar compaginan en los propósitos referentes a la Educación Patrimonial, es decir en qué medida los designios de la Escuela por fomentar actitudes de resguardo, respeto y valoración hacia el patrimonio se ven reafirmados o contrapuestos con las dinámicas de la sociedad.

Esto no implica que al hallarse lejos de situaciones de pasividad, tendencias de oposición hacia la sensibilización cultural, la Escuela deba abandonar la intención por promover este tipo de actitudes, pero sí ayudará a hacer otra lectura del por qué a pesar de incluirse asignaturas con intenciones claramente definidas al desarrollo en los alumnos de una Memoria Colectiva, prevalezcan tendencias al clasismo y al desprestigio cultural

Al respecto de este punto, la cotidianeidad actual en la ciudad de Puebla evidencia la persistencia de actitudes de desapego en los jóvenes respecto a la herencia histórica-cultural, principalmente en cuanto a la negación consciente o no, de aquellos elementos que son testimonios de los vínculos entre la sociedad mestiza y los pueblos indígenas. En el capítulo de Resultados de la investigación se explicó cómo en lo referente a la Conciencia Histórica prevalecen los discursos de discriminación favorecidos probablemente por el contexto social y mediático en el que se encuentran adscritos los estudiantes donde se aplicó el instrumento de investigación incluso tras la aplicación de la intervención planteada en esta investigación.

Este hecho probó la existencia de raíces aún muy profundas que inclusive el hecho educativo no ha sido capaz de erradicar, o que quizá no ha procurado hacerlo, donde la marginación y la estigmatización hacia el mundo indígena complica que los alumnos reivindiquen el encuentro con el pasado y acepten esos lazos que les unen no sólo con el ayer sino con las pluriculturalidad del presente.

La realidad de los sujetos de investigación refleja condiciones donde la huella del mundo mesoamericano está muy vigente aún a pesar de pertenecer a un área netamente urbanizada: la carga gastronómica, elementos en el lenguaje, la continuidad de ciertos modos de vida, formas de consumo como los tianguis, las fiestas patronales, la importancia del compadrazgo, inclusive los rasgos físicos. Ante estas condiciones uno podría suponer que las características del contexto actual cuyo origen corresponden al mundo prehispánico deberían ser fácilmente reconocidas; no obstante, como pudo observarse en la gráfica 30

que hace un comparativo de los resultados previos y posteriores a la intervención didáctica sobre la percepción de la influencia mesoamericana en el cotidiano, si bien en ambos grupos (principalmente el experimental) se logró pasar del índice más bajo en el cual no se reconocía la herencia prehispánica, y que fue un rango predominante, a valores más favorables donde a pesar de tener cierta dificultad los sujetos fueron capaces de identificar tal herencia, esto no significó un logro total puesto que el diseño de la intervención recaía con bastante intencionalidad en la revalorización de los elementos provenientes del mundo indígena, lo cual significaría en el mejor de los casos que las estrategias deben ser replanteadas para significar un mayor impacto, o en el caso menos favorable que los ideales en sujetos de investigación corresponden al grupo control “mestizos que rechazan abiertamente cualquier resabio indígena y consideran que el *blanqueamiento* constituye la principal estrategia de movilidad social” (Urías, 2012).

Esta situación de negación involuntaria o consciente de las raíces prehispánicas en sectores sociales que viven en un contexto demográfico con ciertas características de limitación económica podría ser explicada según lo comenta la Doctora Urías (2012) como aquellos “grupos históricamente oprimidos que también llegan a ejercer el racismo, debido a que si bien han sido objeto de discriminación, al mismo tiempo han interiorizado los códigos y valores de los que han sido víctimas”. Quizá para obtener una conclusión más sólida en este tema hubiese sido interesante añadir un ítem al instrumento de investigación que permitiera comparar no sólo la apreciación del desarrollo de la propia comunidad respecto a los pueblos indígenas propuesta en la pregunta 21 (ver Anexo III), sino indagar también respecto a la consideración de la valía de los pueblos primermundistas en comparación a la propia.

El presente estudio no se focalizó al análisis del impacto de la educación para desmentir los discursos de discriminación, sin embargo este elemento saltó a la vista durante los indicadores que sirvieron para la medición de la Conciencia Histórica, y reveló que “muchos mexicanos se ningunean... no lo hacen por hacerse menos ni por esconderse, sino porque es su naturaleza. Tampoco la naturaleza dice lo que es ni se explica a sí misma, simplemente estalla” (Poniatowska, 2014); de esta manera se abre la puerta para considerar este fenómeno como objeto de estudio para futuras investigaciones que puedan explicar y desentrañar con precisión la relación entre el hecho educativo y las actitudes de clasismo.

REFERENCIAS

- ABBAGNANO, N., y VISALBERGHI, A. (1992) *Historia de la Pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica
- ALVES DE MATTOS, L. (1963) *Compendio de didáctica general*. México: Kapelusz
- ARANDA CAMPOS, A., DEL PINO ESPEJO, M. J., & MONTES TUBÍO, F. (2010). "Los aspectos patrimoniales en la educación primaria en la nueva reforma educativa de Andalucía" en *Revista Iberoamericana de Educación*, No.52, pp.1-11. Recuperado el 9 de junio 2014, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2948Aranda.pdf>
- ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR (1998) *Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC) de la UNESCO*. Recuperado el 9 de junio 2014, de http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/libros/lib30/indi.htm
- BAYARDO, R. (1998) "Notas introductorias sobre la globalización, la cultura y la identidad" en BAYARDO, R. (comp.) *Globalización e Identidad Cultural*, pp.13-25. Buenos Aires: CICCUS.
- BONFIL BATALLA, G. (2003) "Nuestro patrimonio cultural: un laberinto de significados" en *Patrimonio cultural y Turismo, cuadernos. Pensamientos acerca del Patrimonio Cultural*, pp.45-69. Recuperado el 9 de junio 2014, de <http://www.conaculta.gob.mx/turismocultural/cuadernos/pdf/cuaderno3.pdf>
- BROWN, S. (1980) *Turismo autodestructivo y turismo trascendente: el ecodesarrollo en la industria sin chimeneas*. Tesis de licenciatura en administración de empresas turísticas, Universidad Anáhuac, México.
- CASSASOLA, L. (1990) *Turismo y Ambiente*. México, Trillas.
- CASTRO SÁNCHEZ, S. (1997) "La enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural en la escuela" en *Educacion. Revista de la Universidad de Costa Rica*, No. 2, vol. 21, pp. 7-18.
- CARIMÁN, M., NAVARRO, P., SONIA, R., & BASTIAS, K. (2008) "Crecer con identidad insertando el patrimonio cultural local en nuestras prácticas pedagógicas en escuelas básicas. Propuesta metodológica" en *Sembrando Ideas*, No.2, pp.89-102. Recuperado el 9 de junio 2014, de <http://www.sembrandoideas.cl/sites/default/files/2008.pdf>
- CENTRO ESCOLAR PRESIDENTE GUSTAVO DÍAZ ORDAZ (2013) *Historia*. Recuperado el 09 de junio 2014, de <http://cegdo.weebly.com/inicio.html> <http://cegdo.weebly.com/misioacuten-y-visioacuten.html>
- COLL, C. (1997) *¿Qué es el constructivismo?* Argentina, Magisterio del Río de la Plata.
- COLMEIRO, J. (2005) *Memoria histórica e Identidad Cultural: de la postguerra a la postmodernidad*. Anthropos: Barcelona
- COLOM, A. J. (1998) "Educación ambiental y la conservación del patrimonio", en A. J. COLOM, J. SARRAMONA y G. VÁZQUEZ (1998) *Educación no formal*. Barcelona, Ariel.
- COMITE INTERNATIONAL POUR LA RESOLUTION DES PROBLEMES DE L'ARCHITECTURE CONTEMPORAINE (1931) "Carta de Atenas". Recuperado el 10 de junio 2014, de http://ipce.mcu.es/pdfs/1931_Carta_Atenas.pdf
- COMISIÓN NACIONAL PARA LA CULTURA Y LAS ARTES (2013) *Cuadernos del patrimonio cultural y turismo*. Recuperado el 10 de junio 2014, de <http://www.conaculta.gob.mx/turismocultural/cuadernos.php>

- COMISIÓN NACIONAL PARA LA CULTURA Y LAS ARTES (2011) *El ABC del patrimonio cultural y turismo*. Recuperado el 9 de junio 2014, de www.conaculta.gob.mx/turismocultural/.../pdf/abc_patrimonio.pdf
- CUENCA LÓPEZ, J. M., WAMBA AGUADO, A. M., & JIMÉNEZ PÉREZ, R. (2006) "La enseñanza del Patrimonio en la ESO: concepciones de los profesores de Ciencias Experimentales y Sociales" en *Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales*, pp.13-16.
- DE ALLENDE, C.M., y MORONES DÍAZ, G. (2006) *Glosario de términos vinculados con la cooperación académica*, ANUIES. Recuperado el 4 de junio 2014, de <http://www.anui.es/media/docs/convocatorias/pdf/glosariocoopna2-jul06.pdf>
- DE VREESE, S. (2012) *Historia Universal*, UNAM. Recuperado el 10 de junio 2014, de <http://portalacademico.cch.unam.mx/alumno/historiauniversal1>
- DELGADO, M.A., y SICILIA, A. (2002) *La Educación Física y los estilos de enseñanza*. España: INDE.
- DELORS, J. (1996) *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el s.XX*. México: Dower.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (2011) *ACUERDO número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. Recuperado el 15 de octubre 2014, de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (2008) *ACUERDO número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema*. Recuperado el 15 de octubre 2014, de http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/curso_taller/materiales_instructor/acuerdo444.pdf
- DÍAZ BARRIGA, F.; HERNÁNDEZ, G. (1998) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw–Hill Interamericana Editores SA.
- DIRECCIÓN GENERAL DE RELACIONES INTERNACIONALES DE LA SEP (2012) *Red PEA*. Recuperado el 28 de diciembre 2012, de http://www.dgri.sep.gob.mx/4_une_pea.htm
- DOMINGUEZ DOMINGUEZ, C. (2005) "Patrimonio e identidad para un espacio educativo multicultural. Análisis de concepciones y propuesta didáctica" en *Investigación en la Escuela*, No.56, pp. 27-42.
- ESTEPA GIMÉNEZ, J. D. (1998) "La enseñanza de valores a través del patrimonio" en *Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales : Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales*, pp. 327-336.
- FERNÁNDEZ SALINAS, V. (2005) "Finalidades del patrimonio en la educación" en *Investigación en la Escuela*, No.56, pp.27-42.
- FERREYRA, H. y PEDRAZA, G. (2007) *Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje*. Argentina: Noveduc.
- FONTAL MERILLAS, O., y MARIN CEPEDA, S. (2011) "Enfoques y Modelos de Educación Patrimonial en programas significativos de OEPE" en *Educación artística, revista de investigación*, No. 2, pp.91-96. Recuperado el 11 de junio 2014, de http://artemaestrosymuseos.files.wordpress.com/2011/05/rev_eari_20110503.pdf
- FONTAL MERILLAS, O. (2003) *La Educación Patrimonial. Teoría y práctica para el aula, el museo e Internet*. España: Trea, S.L.
- FREIRE, P. (2005) *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

- GABARDÓN DE LA BANDA, F. (2005) "La enseñanza del patrimonio. Propuestas educativas en torno al patrimonio local" en *Investigación en la escuela*, No. 56, pp.87-93.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1999) "Los usos sociales del patrimonio cultural" en E. Aguilar Criado (coord.), *Patrimonio etnológico : nuevas perspectivas de estudio*, pp.16-33, Junta de Andalucía, Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico. Recuperado el 10 de junio 2014, de <http://es.scribd.com/doc/37310093/Los-Usos-Sociales-Del-Patrimonio-Cultural-Garcia-Canclini>
- GARCÍA VALECILLO, Z. (2009) "Conexiones entre Educación Patrimonial y gestión del patrimonio cultural venezolano: tres casos de estudio" en *EDUCERE. Investigación Arbitraria*, No. 46, pp.785-793. Recuperado el 10 de junio 2014, de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/31262/1/articulo22.pdf>
- GARCÍA VALECILLO, Z. S. (2007) "Estrategias educativas para la valoración del patrimonio cultural en la Educación Básica en Venezuela" en *EDUCERE Artículos arbitrados*, No. 39, vol.11, pp.673-681.
- GÓMEZ BONILLA, E. (2013) *Seminario de Docencia*, México: BUAP (MEDS, FFYL, inédito).
- GÓMEZ PÉREZ, A. (2007) "La conservación del Patrimonio Histórico: una experiencia educativa y de difusión en Santovenia de Pisuerga" en *Estudios del Patrimonio Cultural*, pp.48-71. Recuperado el 9 de junio 2014, de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3037630.pdf>
- GONZÁLEZ, A. S. (2009). *Patrimonio, Escuela Comunidad*. Buenos Aires: Lugar Editorial S.A.
- GOROSITO K., A. M. (1998) "Identidad, cultura y nacionalidad" en BAYARDO, R. y Lacarrieux, M. (comp.), *Globalización e Identidad Cultural*. Buenos Aires: CICCUS.
- GVIRTZ, S. (2003) "La escuela, la única institución capaz de enseñar a discernir entre datos verdaderos y datos falsos" en *Educación: el portal educativo del Estado argentino*, diciembre. Recuperado el 01 de junio 2014, de <http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/-silvina-gvirtz-la-escuela-la.php>
- HALBWACHS, M. (1950) *La mémoire collective*. Recuperado el 26 de mayo 2014 de http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html
- HERNÁNDEZ ROJAS, G. (1998) "Descripción del paradigma cognitivo y sus aplicaciones e implicaciones educativas" en *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. (2006) *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- INSTITUTO NACIONAL DE ANTROPOLOGÍA E HISTORIA (2011) "INAH presenta manual para difusión del patrimonio" en *Boletines INAH* , 3 de octubre. Recuperado el 11 de junio 2014, de <http://www.inah.gob.mx/index.php/boletines/245-acervos/5273-inah-presenta-manual-para-difusion-del-patrimonio>
- INSTITUTO NACIONAL DE GEOGRAFÍA Y ESTADÍSTICA (2010) "Diversidad de la Población" en *Información por entidad*. Recuperado el 1 de junio 2014, de <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/pue/poblacion/diversidad.aspx?tema=me&e=21>
- LAAKSONEN, A. (2005) "Construyendo cohesión: participación, derechos culturales y convivencia" en *Cuadernos Patrimonio Cultural y Turismo*, No. 13, pp.23-30. Recuperado el 10 de junio 2014, de <http://www.conaculta.gob.mx/turismocultural/cuadernos/pdf/cuaderno13.pdf>
- LOISON, M. (2008) "Obstáculos epistemológicos, didácticos y pedagógicos para una enseñanza articulada de patrimonio" en *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, No.58, pp. 77-88.

- LÓPEZ MORALES, F. (2005) "Convención de la UNESCO para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial. Retos para México" en *Cuadernos Patrimonio Cultural y Turismo*, No. 9, pp.47-56. Recuperado el 11 de junio 2014, de <http://www.conaculta.gob.mx/turismocultural/cuadernos/pdf/cuaderno9.pdf>
- MC LUHAN, M. (1971) *Guerra y Paz en la Aldea Global*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE REPÚBLICA DOMINICANA (2012) "Ministerios de Cultura y Educación inician Programa de sensibilización patrimonial para docentes de educación artística" en *OEI noticias on line*, 28 de abril. Recuperado el 9 de junio 2014, de http://www.oei.es/noticias/spip.php?article10509&debut_5ultimasOEI=75
- NORA, P (1997) *Les lieux de mémoire*. Gallimard: París.
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (2010) "Metas Educativas 2021" en *Los desafíos de la Educación Iberoamericana*. Recuperado el 9 de junio 2014, de <http://www.cumbresiberoamericanas.com/historico/imprimir.php?p=267>
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (2013) *Proyectos de educación relativa al Patrimonio Mundial*. Recuperado el 12 de octubre 2014, de <http://www.unesco.org/new/es/education/networks/global-networks/aspnet/flagship-projects/world-heritage-education/>
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (2010a) *Invertir en la diversidad cultural y en el diálogo multicultural. Informe Mundial de la UNESCO*. Recuperado el 12 de octubre 2014, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755s.pdf>
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (2006b) *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. Recuperado el 12 de octubre 2014, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (2005) *Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. Recuperado el 12 de octubre 2014, de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=31038&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (2003) *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial*. Recuperado el 12 de octubre 2014, de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=17716&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (2000) *De MONDIACULT a nuestra identidad creativa*, Puerto Elizabeth, Sudáfrica. Recuperado el 12 de octubre 2014, de <http://www.unesco.org/culture/ich/?lg=es&pg=00309>
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (1989) *Recomendación sobre la Salvaguardia de la Cultura Tradicional y Popular*. Recuperado el 12 de octubre 2014, de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13141&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (1982) *Declaración de México sobre las Políticas Culturales*. Recuperado el 12 de octubre 2014, de http://portal.unesco.org/culture/es/files/35197/11919413801mexico_sp.pdf/mexico_sp.pdf <http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/01856-ES.pdf>
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (1972) *Recomendación sobre la Protección, en el Ámbito Nacional, del Patrimonio Cultural y*

- Natural*. Recuperado el 12 de octubre 2014 de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13055&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (1954) *Convención para la Protección de los Bienes Culturales en caso de Conflicto Armado y Reglamento para la aplicación de la Convención, La Haya*. Recuperado el 12 de octubre 2014, de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13637&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- ORDOÑEZ, C.L. (2004) "Pensar pedagógicamente desde el constructivismo. De las concepciones a las prácticas pedagógicas" en *Revista de Estudios Sociales*, No. 19, diciembre, pp.7-12. Recuperado el 11 de junio 2014, de <https://ctp.uniandes.edu.co/Documentos/revista.pdf#page=7>
- PEREYRA, C. (1984). *El sujeto de la historia*. Alianza.
- PONIATOWSKA, E. (2014) "Discurso íntegro de Poniatowska en la ceremonia de entrega del Premio Cervantes" en *La jornada en línea*, 23 de abril. Recuperado el 30 de mayo 2014, de <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2014/04/23/discurso-de-poniatowska-en-la-ceremonia-de-entrega-del-premio-cervantes-902.html>
- POZO, J. I. (1999) "La teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel" en *Teorías cognitivas del aprendizaje*, España: Moradata.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L., (1994) "Los componentes del currículo" en SÁENZ BARRIO, O. (Dir.), *Didáctica General. Un enfoque curricular*, pp. 155-174.
- RODRIGUES, M. (1996) "De quem é o patrimônio? Um olhar sobre a pratica preservacionista em São Paulo" en *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, No.24, pp.195-204, Rio de Janeiro: IPHAN.
- SÁNCHEZ A., G. (2012) "Los Centros Escolares" en *La Quinta Columna*, viernes 16 de noviembre. Recuperado el 10 de junio 2014, de <http://www.quintacolumna.com.mx/columnas/pulso/2012/noviembre/colum-pulso-161112.php>
- SÁNCHEZ Q., A. (2002) *Reencuentro con la Historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. Distrito Federal: FFyL, UNAM.
- SARAMAGO, J. (1995) *Ensaio sobre a cegueira*. Lisboa: Caminho S. A.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2006) *Reforma Curricular, Bachillerato General Estatal, Plan de Estudios 2006, Historia Regional*, pp. 1-27. Recuperado el 11 de junio 2014, de http://www.ueep.edu.mx/docs/files/ProgsBachiller/2/2.3_Historia_Regional.pdf
- SHUNK, D. H., (1997) "El aprendizaje significativo por recepción de Ausubel" en *Teorías del Aprendizaje*. México: Pearson.
- TORRES, J. D. (2000) *El hostigamiento a "El costumbre Huichol"*. El Colegios de Michoacán AC.
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (2012a) *États parties de la ratification de la Convention du Patrimoine Mondial*. Recuperado el 12 de junio 2014, de <http://whc.unesco.org/fr/etatsparties/>
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (2012b) *Lists of intangible cultural heritage and Register of best safeguarding practices*. Recuperado el 12 de junio 2014, de <http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=en&pg=00011>
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (2010b) *A Teacher's Guide Incorporating Education for Sustainable Development into World Heritage Education*,

- Bangkok, Tailandia. Recuperado el 12 de junio 2014, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001900/190006e.pdf>
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (2007) *Final Report of the UNESCO World Heritage Education Workshop for ASPnet Teachers in collaboration with Faculty of Archeology, Tourism and Hotel Management Al-Hussein Bin Talal University, Petra, Jordania*. Recuperado el 12 de junio 2014, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001629/162908eo.pdf>
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (2006a) *The Great Volga River Route (GVRR) Project*. Recuperado el 12 de junio 2014, de <http://whc.unesco.org/en/activities/483/es/>
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (2005) *International Network Forum UNESCO-University and Heritage*. Recuperado el 12 de junio 2014, de <http://whc.unesco.org/uploads/activities/documents/activity-45-2.pdf>
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (2002) *Arts Education in the Pacific Region: Heritage and Creativity*, Nadi, Fiji. Recuperado el 12 de junio 2014, de http://portal.unesco.org/pv_obj_cache/pv_obj_id_FEA240780B86EF976A0FFEAC8183BBF9E3440700/filename/Education+Systems+in+the+Pacific4.pdf
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (2001) *Héritage culturel, créativité et éducation pour tous en Afrique*, Puerto Elizabeth, Sudáfrica. Recuperado el 12 de junio 2014, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001246/124647fo.pdf>
- URÍAS, B. (2012) "En México, racismo y clasismo se acompañan" en *Boletín UNAM-DGCS-175*, 20 de marzo. Recuperado el 1 de junio 2014, de http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2012_175.html
- VIZCAÍNO GUERRA, F. (2005) "Identidad nacional, sentido de pertenencia y autoadscripción étnica" en BÉJAR, R. (coord.) *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural. Nuevas miradas*, pp.231-252. Cuernavaca: UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.

ÍNDICE DE FIGURAS Y GRÁFICAS

Figura 1: Clasificación de las situaciones de aprendizaje de Ausubel, Novak y Hanesian.....69

PRETEST

Gráfica 1: Noción de que todo presente tiene su origen en el pasado.....	83
Gráfica 2: La certeza de que las sociedades no son estáticas	85
Gráfica 3: Noción de que los procesos del pasado constituyen el presente	86
Gráfica 4: Convicción de que el pasado forma parte del individuo	88
Gráfica 5: Percepción de que el presente es el pasado del futuro.....	89
Gráfica 6: Certeza de formar parte del movimiento histórico	91
Gráfica 7: Conciencia Histórica	93
Gráfica 8: La certeza de que la cultura representa la manera más lograda de estar presente en el mundo	94
Gráfica 9: Reconocimiento de la capacidad para nutrirse de su pasado	96
Gráfica 10: Renovación y enriquecimiento en contacto con las tradiciones y valores de los demás	98
Gráfica 11: Reconocimiento de la comunión en los valores universales que unen a los pueblos	99
Gráfica 12: Responsabilidad de velar por la preservación y defensa cultural	100
Gráfica 13: El reconocimiento del derecho de cada pueblo a afirmar y preservar su Identidad Cultural	102
Gráfica 14: Identidad Cultural.....	103

POSTEST

Gráfica 15: Noción de que todo presente tiene su origen en el pasado.....	109
Gráfica 16: La certeza de que las sociedades no son estáticas	111
Gráfica 17: Noción de que los procesos del pasado constituyen el presente	112
Gráfica 18: Convicción de que el pasado forma parte del individuo	113
Gráfica 19: Percepción de que el presente es el pasado del futuro.....	115
Gráfica 20: Certeza de formar parte del movimiento histórico	116
Gráfica 21: Conciencia Histórica	118
Gráfica 22: La certeza de que la cultura representa la manera más lograda de estar presente en el mundo	119
Gráfica 23: Reconocimiento de la capacidad para nutrirse de su pasado	121
Gráfica 24: Renovación y enriquecimiento en contacto con las tradiciones y valores de los demás	122

Gráfica 25: Reconocimiento de la comunión en los valores universales que unen a los pueblos	123
Gráfica 26: Responsabilidad de velar por la preservación y defensa cultural	125
Gráfica 27: El reconocimiento del derecho de cada pueblo a afirmar y preservar su Identidad Cultural	126
Gráfica 28: Identidad Cultural.....	128

COMPARATIVOS

Gráfica 29: Noción de que todo presente tiene su origen en el pasado.....	130
Gráfica 30: Percepción de la influencia prehispánica en su cotidiano	131
Gráfica 31: Certeza de formar parte del movimiento histórico	132
Gráfica 32: Responsabilidad del cuidado patrimonial.....	133
Gráfica 33: La certeza de que la cultura representa la manera más lograda de estar presente en el mundo.....	135
Gráfica 34: Modelo de Educación Patrimonial predominante	137
Gráfica 35: Conciencia Histórica	139
Gráfica 36: Identidad Cultural.....	141

ANEXO I

PROGRAMA DE ESTUDIOS DE HISTORIA REGIONAL



LUIS MALDONADO VENEGAS

Secretario de Educación Pública del Estado de Puebla

JORGE B. CRUZ BERMÚDEZ

Subsecretario de Educación Media Superior

JOSÉ LUIS BALMASEDA BECERRA

Director General Académico

GISELA DUEÑAS FERNÁNDEZ, MARÍA EDITH BÁEZ REYES, BEATRIZ PIMENTEL LÓPEZ, SARAHÍ GAXIOLA JARQUÍN, OSVALDO CUAUTLE REYES, MARÍA DE LOS ANGELES ALEJANDRA BADILLO MARQUEZ, LUIS RENATO LEÓN GARCÍA, MARCOS JARA MARTINEZ, EMILIO MIGUEL SOTO GARCÍA, MARÍA ISABEL REYES OSORIO, ADRIANA ALVAREZ CÓRDOVA, JUAN MANUEL GARCÍA ZARATE.

Coordinación del Proyecto: Colegio Académico

PROGRAMA DE ESTUDIOS
Historia Regional

Equipo de Diseño Curricular

Gerardo Ángel Chilaca, Verónica Ángel Chilaca, Martha Ávila Obregón, Adán Bonilla Dominguez, Erick Córdova Ferra, María Guadalupe Corro Fernández, Verónica Gámez George, Jorge Gazca Díaz, Maribel Gómez Meneses, Mariel Guerrero Benítez, Andrés Gutiérrez Mendoza, Benito Martínez Urbalejo, Armando Adrián Millán Dumas, Argelia Ramos Flores, Octavio Rojas Jiménez, María del Rosario Suárez Teófilo, Juan Jesús Vargas Figueroa

Revisión Metodológica

María Angélica Alvarez Ramos, Gerardo Ángel Chilaca, Verónica Ángel Chilaca, Faustino Javier Cortés López, Margarita Concepción Flores Wong, Jorge Fernando Flores Serrano, Juan Manuel García Zárate, Genaro Juárez Balderas, Sotero Martínez Juárez, María Teresa Notario González, Irma Ivonne Ruiz Jiménez, Juan Jesús Vargas Figueroa, Emilia Vázquez Pacheco

Estilo

Leonardo Mauricio Ávila Vázquez, Alejandro Enrique Ortiz Méndez, Cristina Herrera Osorio, Concepción Torres Rojas, Rafael Carrasco Pedraza

Formato

Osvaldo Cuautle Reyes, Liliana Sánchez Tobón, Emilio Miguel Soto García.



PROGRAMA ACADÉMICO: HISTORIA REGIONAL
SEMESTRE: SEGUNDO
CAMPO DISCIPLINAR: HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
COMPONENTE DE FORMACIÓN: BÁSICA
NÚMERO DE HORAS: 48
CREDITOS: 6

IMPORTANCIA DEL CURSO

La asignatura de Historia Regional pertenece al componente de Formación Básica del Plan de Estudios 2006 de Bachilleratos Generales. Guarda una relación paralela con las asignaturas de Ética y Valores II y Educación Artística II, que le proporcionan elementos de apoyo para la vinculación con asignaturas posteriores como Historia de México, Estructura Socioeconómica de México, Historia Universal y México en el Contexto Universal.

La asignatura se caracteriza por apoyar al estudiante en el aprendizaje de los procesos y fenómenos sociohistóricos de su región vinculados a la historia nacional. Asimismo, le provee de diversas herramientas para tener una visión integral del contexto en que está inserto y ubicarse como sujeto histórico mediante un proceso de descubrimiento, reflexión, análisis y comprensión del presente como producto de un proceso social.

La asignatura de Historia Regional proporciona elementos que permiten al estudiante asumirse como protagonista del rescate, la conservación y/o fortalecimiento de los elementos socioculturales más significativos de su entorno local y regional, mismos que propicien una mejor calidad de vida. Por tanto, habrá una mejor comprensión de la historia nacional a partir de la historia regional y local.

Historia Regional contribuye a la formación Humanística y Social mediante el aprendizaje significativo e integral del papel histórico social que corresponde al alumno representar e interactuar en el contexto de su realidad sociohistórica en la vertiente local y regional, forjando de esta manera actitudes dinámicas propositivas.

El desarrollo del curso es de tipo instrumental reflexivo, ya que el estudiante irá construyendo el conocimiento sobre la historia regional integrando aspectos teóricos y vivenciales, para desarrollar las habilidades que le permitan integrarse plenamente a la sociedad de manera activa y con una actitud reflexiva y crítica, desarrollando un sentido de identidad y compromiso social para contribuir al mejoramiento del entorno.



El contenido del programa de Historia Regional está estructurado en las siguientes unidades:

Unidad I: Historia Regional y Cultura

En esta unidad el alumno delimitará su región y reconocerá los elementos culturales de su entorno.

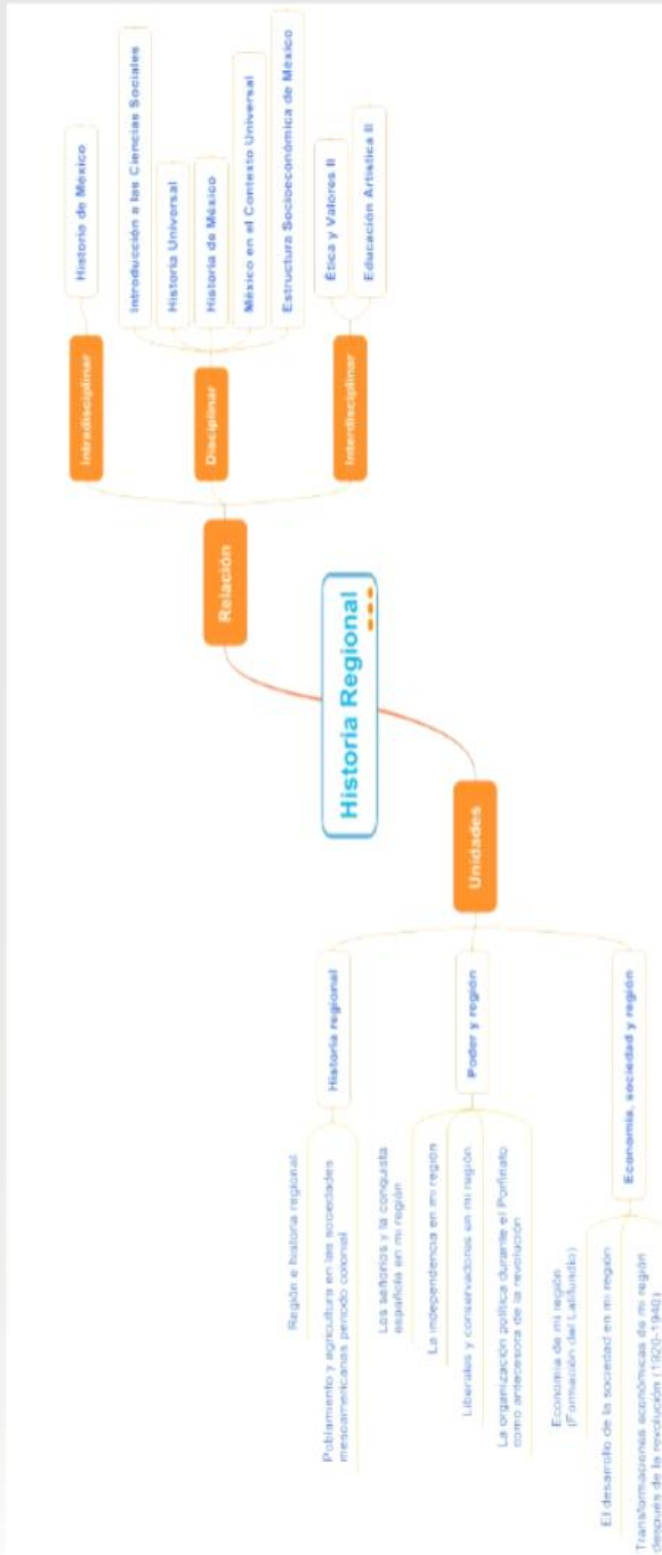
Unidad II: Poder y Región

En esta unidad el alumno comprenderá las instituciones políticas de su región desde los señoríos prehispánicos hasta la época post-revolucionaria.

Unidad III: Economía, Sociedad y Región

En esta unidad el alumno identificará las formas de propiedad y las permanencias y continuidades de las instituciones económicas de su región.





COMPETENCIAS

El presente programa contribuye particularmente al desarrollo de las siguientes competencias:

GENERICAS

Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.

- Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad.

Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.

- Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas.
- Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.

- Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.

- Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.

Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

- Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad.
- Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias.
- Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.

- Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.

Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.

- Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana.

Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.

- Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva.

Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.

- Advierte de los fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional ocurren dentro de un contexto global

- Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.

DISCIPLINARES BASICAS

- Sitúa hechos históricos fundamentales que han tenido lugar en distintas épocas en México y el mundo con relación al presente.
- Interpreta su realidad social a partir de los procesos históricos sociales locales, nacionales e internacionales que la han configurado.
- Establece la relación entre las dimensiones políticas, económicas, culturales y geográficas de un acontecimiento
- Analiza las funciones de las instituciones del Estado Mexicano y la manera en que impactan su vida.
- Compara las características democráticas y autoritarias de diversos sistemas socio-políticos.
- Valora distintas prácticas sociales mediante el reconocimiento de sus significados dentro de un sistema cultural, con una actitud de respeto.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE DEL CURSO

Los alumnos:

En el nivel Atender:

- Identificarán cada uno de los elementos que se aplican en el estudio de la historia regional.

En el nivel Entender:

- Comprenderán la importancia del estudio de la historia regional y su vinculación con la historia nacional.

En el nivel Juzgar:

- Relacionarán cada uno de los elementos que se aplican en el estudio de la historia regional para el análisis del proceso sociohistórico de su localidad y región.
- Analizarán el papel que les corresponde como seres sociohistóricos que los convierte en actores de la recuperación y valoración de la identidad regional.

En el nivel Valorar:

- Deliberarán sobre cómo los fenómenos sociohistóricos nacionales a la luz de la historia regional van construyendo su propio proceso histórico.



UNIDAD I. HISTORIA REGIONAL

Resultados de aprendizaje

En el nivel Atender, el alumno:

- Identificará la región en que se ubica su contexto local y las civilizaciones que se desarrollaron en él.

En el nivel Entender, el alumno:

- Conocerá los procesos históricos que determinaron las características culturales de su región.
- Conceptualizará la historia regional como un auxiliar para la comprensión de la historia nacional.

En el nivel Juzgar, el alumno:

- Reflexionará sobre la relevancia de conocer la historia regional para ubicarse como sujeto histórico.
- Razonará sobre la importancia de conocer dónde se localiza la región para comprender el presente local.
- Analizará la presencia y relevancia de las diversas civilizaciones que habitaron el espacio regional.
- Examinará diferentes aspectos de interacción en la región a la luz de los acontecimientos y etapas de la historia nacional.

En el nivel Valorar, el alumno:

- Establecerá la vinculación de los sucesos regionales con la historia nacional.
- Valorará los elementos de las civilizaciones del pasado que se integran al presente regional y que lo determinan e identifican como sujeto socio histórico.
- Ponderará la historiografía tradicional desde el punto de vista de la historia regional.

Horizonte de Búsqueda	Niveles de Operación de la Actividad Consistente Intencional		Actividades específicas de aprendizaje Que el alumno:
	Para la inteligencia	Para la reflexión	
REGIÓN E HISTORIA REGIONAL	<p>¿Qué son región, municipio y localidad?</p> <p>¿Qué municipios o localidades conforman su región?</p> <p>¿Qué es la historia regional?</p>	<p>¿Qué elementos determinan una región en Puebla?</p> <p>¿Por qué es importante conocer la región y entenderla como parte de la cultura nacional?</p>	<p>Elabore un dibujo en el que plasme algunos elementos culturales o económicos representativos de su comunidad y lo muestre al grupo.</p> <p>Busque información en diferentes fuentes sobre los conceptos de región, municipio, localidad e historia regional y anote los resultados en fichas de trabajo.</p> <p>Diseñe, previa investigación, un mapa de las regiones económicas del Estado de Puebla. Elabore y exponga ante el grupo un folleto de su región donde integre los elementos geográficos, demográficos, económicos y culturales que la componen, y destaque su importancia en el estado.</p> <p>Elabore un texto argumentativo donde elabore conclusiones sobre la utilidad de la historia regional en la identificación de su región.</p> <p>Visite zonas arqueológicas o museos ubicados en su</p>
POBLAMIENTO Y	¿Dónde surgió el	¿Qué condiciones	¿Qué elementos

AGRICULTURA EN LAS SOCIEDADES MESOAMERICANAS

primer asentamiento humano en el estado de Puebla?
 ¿En qué lugar del Estado de Puebla se encuentran las evidencias más antiguas de la agricultura?
 ¿Qué sociedades mesoamericanas poblaban la región de Puebla a la llegada de los españoles?

geográficas propiciaron el poblamiento y surgimiento de la agricultura en el estado de Puebla?
 ¿Qué vestigios culturales de las sociedades mesoamericanas demuestran la presencia de asentamientos humanos?

culturales de las sociedades indígenas se encuentran vigentes en su vida cotidiana?

región, para observar vestigios de sociedades mesoamericanas y en equipo realice un folleto fotográfico de carácter informativo.
 Realice la lectura del apartado "México en la etapa lítica" en el texto "Los orígenes mexicanos" de José Luis Lorenzo (Historia de México, vol. 1, COLMEX). Elabore una ficha de trabajo sobre los primeros asentamientos en el estado y su región, así como del surgimiento de la agricultura.
 Diseñe en equipo una línea de tiempo donde señale las grandes sociedades mesoamericanas y la ubicación de éstas en la región.
 Elabore un cuadro comparativo indicando las condiciones geográficas que permitieron los asentamientos humanos y el surgimiento de la agricultura en la región con respecto a otras del Estado de Puebla y lo exponga al grupo.

En equipo, diseñe un collage donde demuestre, a partir de las actividades anteriores, la existencia de civilización en las sociedades mesoamericanas de su región.

Diseñe en equipo una historieta donde plasme los elementos culturales en la vida cotidiana, derivados de las sociedades prehispánicas de su región.

Realice un recorrido en su región o municipio e identifique:

1. La presencia de las órdenes religiosas en la región (conventos, iglesias, construcciones).
2. Las manifestaciones artísticas del siglo XVI al XVIII. Señale en un mapa regional y presente al grupo en diapositivas (Power Point).

Realice en equipo una investigación documental sobre la evangelización y la presencia cultural y educativa de las órdenes religiosas en su región durante la Colonia y elabore un resumen sobre este proceso.

Realice una rejilla de conceptos que aborde la imposición de los criterios cristianos y los cambios

¿Qué elementos de la religiosidad presentes en la comunidad ayudan a hablar de sincretismo y/o imposición de normas, formas de vida y creencias en la región?

¿Cómo se evidencian las tendencias artísticas de la Colonia

¿Cómo impulsaron las órdenes religiosas sus criterios religiosos a las civilizaciones indígenas de la región?

¿Qué órdenes religiosos se establecieron en la región y cuál fue su impacto cultural?

¿Cuáles fueron las obras artísticas producto de la época colonial en la región?

¿Qué instituciones educativas fueron

PERIODO COLONIAL: PRESENCIA DE LAS ÓRDENES RELIGIOSAS Y LAS ARTES EN MI REGIÓN

fundadas en la región durante la época colonial?

en la región?

culturales en la región derivados de la evangelización. Describa gráficamente cómo se celebra el culto a un santo patrono u otra festividad religiosa o social de la región y, con base en la investigación anterior, analice los elementos mesoamericanos y cristiano-occidentales presentes en la celebración.

Redacte un texto argumentativo sobre el sincretismo o la imposición de la cosmovisión cristiana en su región.

Diseñe en equipo un folleto donde evidencie las tendencias artísticas coloniales en la región, integre el texto argumentativo a manera de presentación.



EVALUACIÓN

CONOCIMIENTOS

El alumno demuestre la apropiación de lo siguiente:

- Concepto de región.
- Concepto de regionalidad.
- Concepto de Historia Regional.
- Regiones que conforman el estado de Puebla.
- Civilizaciones mesoamericanas.
- Proceso de evangelización en la región.
- Ordenes religiosas existentes en la región.
- Concepto de sincretismo religioso.
- Concepto y características de: Arte Barroco, Clasicismo y Neoclasicismo.

PROCESOS Y PRODUCTOS

El alumno evidencie los procesos y la obtención de los siguientes productos:

- Dibujo en el que plasme algunos elementos culturales o económicos representativos de su comunidad
- Ficha de trabajo sobre los conceptos de región e Historia Regional.
- Mapa de las regiones económicas del estado de Puebla donde ubica el municipio al que pertenece su comunidad.
- Folleto sobre región.
- Texto argumentativo sobre utilidad de la historia regional.
- Folleto sobre zonas arqueológicas o museos.
- Ficha de trabajo sobre el México mesoamericano y primeros asentamientos, surgimiento de la agricultura y sociedades mesoamericanas de la región.
- Línea de tiempo sobre sociedades mesoamericanas y la ubicación de estas en la región.
- Cuadro comparativo de las condiciones geográficas que permitieron los asentamientos y el surgimiento de la agricultura en la región con respecto a otras del estado de Puebla.
- Collage donde demuestre la existencia de sociedades mesoamericanas de su región.
- Historieta donde plasme los elementos

DESEMPEÑO ACTITUDINAL CONSCIENTE

El alumno manifieste los siguientes valores y actitudes:

- Participación personal y en equipo.
- Interés en el proceso de aprendizaje.
- Respeto y apoyo al trabajo de los compañeros.
- Compromiso y responsabilidad en las actividades personales, de equipo y grupal que se desarrollen.
- Trabajo colaborativo.
- Puntualidad.
- Pulcritud.

- culturales presentes en la vida cotidiana, derivados de las sociedades mesoamericanas de su región.
- Diapositivas y mapa regional sobre: La presencia de los órdenes religiosos en la región (conventos, iglesias, construcciones).
 - Las manifestaciones artísticas del siglo XVI al XVIII.
 - Resilla de conceptos sobre la imposición de los criterios cristianos y los cambios culturales en la región derivados de la evangelización.
 - Descripción gráfica acerca del culto a un santo patrono u otra festividad religiosa o social de la región.
 - Texto argumentativo acerca del sincretismo o la imposición de la cosmovisión cristiana en su región.
 - Folleto donde evidencie las tendencias artísticas coloniales en la región.

UNIDAD II. PODER Y REGIÓN

Resultados de aprendizaje

En el nivel Atender, el alumno:

- Identificará las formas de organización política en su región.

En el nivel Entender, el alumno:

- Conocerá las características históricas del ejercicio del poder en su región durante el pasado.

En el nivel Juzgar, el alumno:

- Comprenderá la importancia de identificar los procesos políticos llevados a cabo en su región.
- Reflexionará sobre los procesos políticos que determinaron la situación presente en su región.

En el nivel Valorar, el alumno:

- Deliberará cómo los acontecimientos y procesos políticos del pasado aún pueden prevalecer.

Horizonte de Búsqueda	Niveles de Operación de la Actividad Consciente Intencional Preguntas para	Actividades específicas de aprendizaje Que el alumno:
LOS SEÑORÍOS Y LA CONQUISTA ESPAÑOLA EN MI REGIÓN	Para la inteligencia ¿Qué es un señorío? ¿Qué Señoríos había en la región antes de la Conquista? ¿Cómo se desarrolló la Conquista de su región?	Vea la película <i>Cabeza de Vaca</i> y elabore una ficha de comentario donde identifique el poder de los líderes indígenas. Investigue el concepto de señorío así como los señoríos que conformaron su región. Consigne la información obtenida en su libreta de notas y ubique los señoríos en un mapa. En equipo realice una exposición oral previa investigación sobre la conquista española de la región. En equipo elabore un código sobre las consecuencias políticas que tuvo la conquista en su región. Realice un cuadro comparativo entre el tipo de organización política existente antes y después de la conquista. En equipo, discuta sobre la trascendencia de los señoríos como forma de organización para la división política y administrativa actual y redacte las conclusiones obtenidas. Visite museos regionales (o virtuales) que brinden información sobre la vida regional durante el proyecto de República y elabore un reporte de la visita al museo.
	Para la reflexión ¿Qué consecuencias políticas tuvo la Conquista en la Región? ¿Qué elementos del señorío mesoamericano retomó el conquistador español para establecer la organización política colonial?	
LIBERALES Y CONSERVADORES EN MI REGIÓN.	Para la deliberación ¿De qué manera el liberalismo y el conservadurismo ¿Cómo afectó a la región la lucha entre liberales y	¿Qué trascendencia tienen los señoríos como forma de organización política y administrativa dentro de la división política del estado de Puebla? ¿De qué manera el liberalismo y el conservadurismo

<p>mexicanos?</p> <p>¿Cómo se produjo la pugna entre liberales y conservadores en la región?</p> <p>¿Qué posturas representaban el Partido de la Llanura y el Partido de la Montaña?</p> <th data-bbox="391 1299 710 1545"> <p>conservadores?</p> <p>¿Qué cambios políticos trajó a la región el triunfo de los liberales?</p> <th data-bbox="391 1052 710 1299"> <p>determinan la vida política de la región?</p> </th></th>	<p>conservadores?</p> <p>¿Qué cambios políticos trajó a la región el triunfo de los liberales?</p> <th data-bbox="391 1052 710 1299"> <p>determinan la vida política de la región?</p> </th>	<p>determinan la vida política de la región?</p>
<p>LA ORGANIZACIÓN POLÍTICA DURANTE EL PORFIRIATO COMO ANTECESORA DE LA REVOLUCIÓN</p> <p>¿Cómo era la organización política de la región durante el gobierno de Porfirio Díaz?</p> <p>¿Quiénes ostentaban el poder político en su región durante el Porfiriato?</p> <p>¿Qué movimientos de la Revolución Mexicana existieron en su región?</p>	<p>¿Qué papel tuvieron los cacicazgos porfiristas y revolucionarios en el control político de la región?</p> <p>¿Qué factores políticos y sociales de la Revolución a nivel nacional difieren con los de la región?</p>	<p>¿Por qué es importante reflexionar sobre los movimientos de la Revolución Mexicana en el Estado?</p> <p>¿Qué formas o fenómenos políticos de la época de Díaz y la Revolución son visibles en la actualidad regional?</p>
<p>Indague en bibliografía los conceptos "liberalismo" y "conservadurismo" mexicanos y la lucha entre liberales y conservadores en la región. Elabore un mapa conceptual sobre objetivos y personajes. En equipo realice una investigación del ideario político de Liberales y Conservadores. Realice un cuadro comparativo destacando las posturas democráticas y autoritarias propias de cada uno. Discuta en equipo cómo afectó a su región la pugna entre liberales y conservadores y el triunfo de los liberales. Redacte una carta a un amigo imaginario relatiéndole de qué manera el liberalismo y el conservadurismo determinaron la vida política de la región y socialicela con sus compañeros. Recupere, a través de entrevistas a adultos mayores, memorias sobre la Revolución Mexicana en su comunidad. Escuche un corrido regional sobre la época de la Revolución Mexicana, identifique los motivos de lucha y regístrelos en su libreta de notas. Lea fragmentos de la novela <i>Pedro Páramo</i> de Juan Rulfo identificando el papel del cacique. Comente los resultados de las actividades anteriores ante el grupo. Investigue en equipo sobre los cacicazgos porfiristas y revolucionarios en el Estado y presente resultados en un reporte escrito. Con base en las actividades anteriores diseñe una rejilla de conceptos en la que destaque el papel de los cacicazgos en la región y las diferencias regionales en la Revolución Mexicana. Comente al grupo acerca de las formas o fenómenos políticos de la época de Díaz y la Revolución que son visibles en la actualidad regional y elabore un mapa mental.</p>		



EVALUACIÓN

CONOCIMIENTOS

El alumno demuestre la apropiación de lo siguiente:

- Señorío indígena.
- Conquista española de la región.
- Liberalismo.
- Conservadurismo.
- Porfiriato.
- Cacicazgo regional.
- Revolución Mexicana en la región.

PROCESOS Y PRODUCTOS

El alumno evidencie los procesos y la obtención de los siguientes productos:

- Ficha de comentario sobre el poder de los líderes indígenas a partir de la película Cabeza de Vaca.
- Resumen sobre la situación política regional antes de la conquista, destacando el concepto "señorío".
- Exposición oral sobre la conquista española de la región.
- Códice sobre el impacto de la conquista española.
- Cuadro comparativo sobre organización política antes y después de la conquista.
- Cuadro sinóptico sobre la Independencia de México.
- Reporte de visita a museos regionales (o virtuales) que brinden información sobre la vida regional durante el proyecto de República.
- Mapa conceptual sobre los conceptos "liberalismo" y "conservadurismo" mexicanos y la lucha entre liberales y conservadores en la región.
- Carta sobre la manera en que el liberalismo y el conservadurismo determinan la vida política de la región.
- Entrevista a adultos mayores sobre la Revolución Mexicana en su comunidad.
- Reporte escrito sobre los cacicazgos porfiristas y revolucionarios y los movimientos revolucionarios en su región.
- Rejilla de conceptos destacando el papel

DESEMPEÑO ACTITUDINAL CONSCIENTE

El alumno manifieste los siguientes valores y actitudes:

- Participación personal y en equipo.
- Interés en el proceso de aprendizaje.
- Respeto y apoyo al trabajo de los compañeros.
- Compromiso y responsabilidad en las actividades personales, de equipo y grupal que se desarrollen.
- Trabajo colaborativo.
- Puntualidad.
- Pulcritud.

- de los cacicazgos en la región y las diferencias regionales de la Revolución Mexicana.
Mapa mental sobre la vigencia de formas o fenómenos políticos del Porfiriato y la Revolución Mexicana



UNIDAD III. ECONOMÍA, SOCIEDAD Y REGIÓN

Resultados de aprendizaje

En el nivel **Atender**, el alumno:

- Retomará la información relacionada con las actividades económicas de su región.

En el nivel **Entender**, el alumno:

- Conocerá las características económicas de su región.

En el nivel **Juzgar**, el alumno:

- Reflexionará sobre el proceso de formación y consolidación del perfil social de su región a partir de las actividades económicas.

En el nivel **Valorar**, el alumno:

- Valorará la importancia del conocimiento de la historia económica de su región para comprender el entorno social presente.
- Ponderará cuáles han sido los virajes de las actividades económicas de su región a lo largo de la historia.

Horizonte de Búsqueda	Niveles de Operación de la Actividad Consciente Intencional			Actividades específicas de aprendizaje Que el alumno:
	Para la inteligencia	Para la reflexión	Para la deliberación	
ECONOMÍA DE MI REGIÓN Formación del Latifundio	<p>¿En qué consistió el repartimiento?</p> <p>¿Qué era una encomienda?</p> <p>¿Qué es el latifundio?</p> <p>¿Qué actividades productivas se realizan a partir de estas situaciones económicas?</p>	<p>¿Qué importancia tuvo en la región la formación de latifundios?</p> <p>¿Qué papel jugaron la iglesia y los encomenderos en la formación de latifundios en la región?</p> <p>¿Qué importancia adquirieron para tu comunidad las situaciones económicas mencionadas?</p>	<p>¿Qué es lo que le da derecho a un pueblo a adueñarse de los bienes y personas de otros?</p> <p>¿Qué situaciones económicas en la región prevalecen o derivan en la actualidad del periodo colonial?</p>	<p>Lea un fragmento de <i>Canto General</i> (Pablo Neruda) referente a la formación de las riquezas españolas. Comente ante el grupo sus impresiones.</p> <p>Investigue en documentación especializada y registre en fichas de trabajo en qué consistió el repartimiento la encomienda y el latifundio en la región.</p> <p>Observe la iglesia de su comunidad y compare la extensión que tiene respecto al conjunto habitacional de la misma. Comente ante el grupo.</p> <p>Discuta ante el grupo qué es lo que le da derecho a un pueblo a adueñarse de los bienes y personas de otros. Redacte sus conclusiones en un ensayo.</p> <p>Elabore una ficha de trabajo donde se explique la relación que existe entre actividades productivas y desarrollo de la sociedad de su comunidad.</p>
EL DESARROLLO DE LA SOCIEDAD EN MI REGIÓN	<p>¿Qué ciudades se fundaron en su región durante el periodo colonial?</p>	<p>¿Qué movimientos demográficos se originaron en mi región como</p>	<p>¿Qué relación existe entre actividades productivas derivadas de la época colonial y</p>	<p>Elabore en equipo una lista de las ciudades más antiguas de su región.</p> <p>Por medio de una presentación Power Point complemente la información de las ciudades (año de</p>

	<p>¿Cómo estaba constituida la sociedad en mi región durante el periodo colonial?</p> <p>¿Qué clases sociales existían en mi región y cuál grupo predominaba?</p>	<p>consecuencia de la fundación de ciudades durante la Colonia?</p> <p>¿Cómo se fue moldeando la sociedad de mi región a partir de las actividades económicas que desarrollaron los grupos dominantes?</p>	<p>el desarrollo de ciudades?</p> <p>¿Qué rasgos sociales del periodo colonial siguen vigentes en mi región?</p>	<p>fundación, elementos arquitectónicos y actividades productivas que le caractericen). Redacte un ensayo sobre la relación que existe entre las actividades productivas y el desarrollo de las ciudades de su región. Ubique en un mapa del estado de Puebla las ciudades fundadas en su región durante la Colonia. Investigue en equipo cómo estaba constituida la sociedad en la Nueva España y relacione esta estratificación con la que se desarrolló en las ciudades fundadas en su región. Diseñe y participe en un sociodrama que represente la vigencia de los rasgos coloniales en su sociedad.</p>
<p>DESARROLLO DE MI REGIÓN DURANTE EL PORFIRIATO</p>	<p>¿Cómo se encontraba estructurada la sociedad durante el Porfiriatto?</p> <p>¿Qué manifestaciones de la industria, el comercio y la agricultura de su región se desarrollaron en la época de Díaz?</p> <p>¿Cómo se modificó la vida económica de su región durante la época de Díaz?</p>	<p>¿Qué sectores económicos de la región contribuyeron al crecimiento económico nacional?</p>	<p>¿Qué infraestructura y actividades económicas de la época de Díaz siguen funcionando en la región?</p>	<p>Vea el documental sobre Porfirio Díaz de la serie <i>Biografía del Poder</i> e identifique los aspectos económicos y sociales del Porfiriatto. Realice una ficha de trabajo donde plasme sus conclusiones de la actividad anterior. Investigue en documentación especializada el concepto de modernización económica porfirista y los grupos sociales que se vieron beneficiados durante el Porfiriatto. Elabore en equipo una historieta que muestre los cambios que la economía porfirista indujo en los habitantes de la región. Elabore en equipo un cuadro comparativo entre los sectores productivos de la región y los del país y lo exponga al grupo para su cotejo. Represente a través de teatro guiñol y maquetas la infraestructura y actividades económicas de la época de Díaz que siguen funcionando en la región.</p>
<p>TRANSFORMACIONES ECONÓMICAS DE MI REGIÓN DESPUÉS DE LA REVOLUCIÓN (1920-1940)</p>	<p>¿Cómo se encontraba estructurada la sociedad regional después de la Revolución?</p> <p>¿Qué</p>	<p>¿De qué manera la Revolución Mexicana significó una transformación en la propiedad y la economía de la región?</p>	<p>¿Qué tipos de propiedad y rasgos económicos del México post-revolucionario existen en la actualidad?</p>	<p>Vea la película <i>El compadre Méndez</i> o lea fragmentos de la novela <i>La muerte de Arriemio Cruz</i>, de Carlos Fuentes o <i>Arráncame la vida</i> de Angeles Mastretta, donde identifique la estratificación social y las continuidades y transformaciones en la propiedad en la época post-revolucionaria. Redacte un comentario para ser leído en clase.</p>

transformaciones y continuidades en la propiedad sucedieron en la región a partir de la Revolución Mexicana?

Investigue cómo se encontraba estructurada la sociedad de la región después de la Revolución Mexicana.
Realice, previa investigación, una exposición oral sobre las transformaciones y continuidades en la propiedad en la región en la época post-revolucionaria.
Realice un sociodrama sobre el impacto real o nulo de la Revolución en la propiedad y economía de la región.
Discuta en equipos la existencia actual, en la región, de los tipos de propiedad y rasgos económicos de la época post-revolucionaria.

EVALUACIÓN

CONOCIMIENTOS

El alumno demuestre la apropiación de lo siguiente:

- Ciudades coloniales.
- Sociedad colonial.
- Latifundio.
- Encomienda.
- Repartimiento.
- Porfirinato.
- Sociedad porfirista.
- Economía porfirista.
- Revolución Mexicana.

PROCESOS Y PRODUCTOS

El alumno evidencie los procesos y la obtención de los siguientes productos:

- Ficha de trabajo sobre repartimiento, encomienda y latifundio.
- Ensayo sobre el derecho de apropiación de bienes y personas.
- Ficha de trabajo sobre la relación entre actividades productivas y desarrollo de sociedad en su comunidad.
- Lista de las ciudades más antiguas de su región, así como el año de su fundación.
- Presentación con dispositivas sobre ciudades coloniales.
- Ensayo sobre la relación entre actividades productivas y desarrollo de ciudades en su región.
- Mapa sobre las ciudades novohispanas fundadas en su región durante la Colonia.
- Sociodrama que represente la vigencia de los rasgos sociales coloniales.
- Lista sobre las situaciones económicas regionales que derivan o prevalecen del periodo colonial.
- Ficha de trabajo sobre aspectos económicos y sociales del Porfirinato.
- Historieta que muestre los cambios que la economía porfirista indujo en los habitantes de la región.
- Cuadro comparativo entre los sectores productivos de la región y los del país.
- Teatro guiñol y maquetas de la infraestructura y actividades económicas de la época de Díaz que siguen

DESEMPEÑO ACTITUDINAL CONSCIENTE

El alumno manifieste los siguientes valores y actitudes:

- Participación personal y en equipo.
- Interés en el proceso de aprendizaje.
- Respeto y apoyo al trabajo de los compañeros.
- Compromiso y responsabilidad en las actividades personales, de equipo y grupal que se desarrollen.
- Trabajo colaborativo.
- Puntualidad.
- Pulcritud.

- funcionando en la región.
Comentario sobre la película El compadre Mendoza o la novela La muerte de Artemio Cruz, de Carlos Fuentes o Arrancame la vida de Angeles Mastretta.
- Ficha de comentario sobre estratificación social del Porfiriato, continuidad y transformaciones en la propiedad en la época postrevolucionaria.
- Exposición oral sobre las transformaciones y continuidades en la propiedad en la región en la época post-revolucionaria.
- Sociodrama sobre el impacto real o nulo de la Revolución en la propiedad y economía de la región.

METODOLOGÍA

Si consideramos al método como: *El conjunto de operaciones recurrentes e interrelacionadas que producen resultados acumulativos y progresivos*, se plantea, desde una perspectiva humanista, una metodología que dirija la práctica docente en los cuatro niveles de conciencia del Método Trascendental a la activación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Para lograr esa activación, el profesor debe conducir en todo momento el aprendizaje hacia la autoapropiación del proceso por medio de la actividad consciente del alumno. El papel conductor del maestro consiste en la selección y ordenamiento correcto de los contenidos de enseñanza, en la aplicación de métodos apropiados, en la adecuada organización e implementación de las actividades, y en la evaluación sistemática durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Precisamente por eso, la metodología más que exponer y sistematizar métodos, se esfuerza en proporcionar al profesor los criterios que le permiten justificar y construir el método que responda a las expectativas educativas que cada situación didáctica le plantea.

En los programas, la metodología debe adecuarse a los cuatro niveles de conciencia del Método Trascendental:

Atenta. Que promueva la recuperación de datos conocimientos previos.

Inteligente. Que promueva la generación y manejo de datos y conceptos.

Crítica. Que promueva la generación de juicios de hechos y la participación crítica y reflexiva.

Libre-responsable. Que promueva la generación de juicios de valor, toma de decisiones.

Criterios generales para convertir la práctica docente en:

El docente:

- Identifica el contexto social en que está inmersa la comunidad educativa.
- Considera el horizonte actual de cada alumno: (conocimiento, contexto, habilidades, etc.)
- Observa la diversidad cultural de los alumnos.
- Detecta las necesidades educativas de la comunidad y de los actores que forman parte de ella.
- Revisa los planes y programas de estudios.
- Ubica el curso en relación con el plan de estudios, la organización de la institución (aspectos operativos), y las características y expectativas del grupo.
- Reconoce las propias competencias.

El docente:

- Propone los resultados de aprendizaje del curso con base en el análisis del entorno (horizonte global).
- Planea cada sesión o secuencia didáctica (las actividades) para hacer eficiente el proceso educativo, fortaleciéndolas con investigación o consultas a diversas fuentes de información que le permitan afianzar el manejo de contenidos y facilitar las actividades del aula.
- Diseña técnicas grupales que propician el trabajo colaborativo.

	<ul style="list-style-type: none"> • Motiva al alumno, a través de estrategias que logran despertar su interés. • Selecciona previamente los materiales (lecturas, copias u otros) para el trabajo de cada sesión. • Promueve la interdisciplinariedad. • Guía los procesos en forma contingente. • Entiende la función docente como guía, orientación, acompañamiento.
<p>Crítica</p>	<p>El docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establece relaciones interpersonales adecuadas, que estimulan la apropiación de conceptos, significados y valores. • Ejerce su papel de mediador, orientador, facilitador y guía. • Fortalece las habilidades, destrezas y actitudes de los estudiantes logrando su autonomía. • Analiza las situaciones que obstaculizan o impiden el logro de los objetivos. • Evalúa en forma continua los conocimientos procesos, productos y el desempeño actitudinal consciente (alumno, docente) con instrumentos apropiados que le permiten tomar decisiones oportunas.
<p>Libre - Responsable</p>	<p>El docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoevalúa periódicamente su práctica docente. • Delibera sobre los resultados del proceso educativo asumiendo su responsabilidad. • Se reconoce como sujeto de aprendizaje y propone innovaciones a los procesos de enseñanza y aprendizaje. • Valora la importancia de los procesos de enseñanza y aprendizaje como medios para favorecer el crecimiento y desarrollo del ser humano.



EVALUACIÓN

Como parte del proceso de aprendizaje, la evaluación se realiza antes de iniciar la implementación del programa de estudios. La Evaluación Diagnóstica tiene la finalidad de detectar las necesidades específicas de los estudiantes, de acuerdo al contexto y además, señala pautas para la adecuada planeación didáctica por parte del docente. El resultado de esta evaluación no se traduce en una calificación para el alumno, sino en fortalezas y oportunidades de aprendizaje, asimismo, se realiza al inicio de cada semestre de manera obligatoria.

En las secuencias didácticas que se presentan como modelo para cada horizonte de búsqueda, hay sugerencias implícitas o explícitas para realizar la Coevaluación y la Autoevaluación que permiten desarrollar las competencias de los estudiantes y al mismo tiempo, arrojan datos sobre la calidad y cantidad de los resultados de aprendizaje que se van alcanzando, es decir, se aplican los fundamentos de la Evaluación Formadora.

La heteroevaluación continua aporta información importante tanto para el docente como para el estudiante, permite la retroalimentación y por ello incide tanto en el proceso de enseñanza como en el de aprendizaje.

El Modelo de Evaluación para Bachillerato General Estatal (MOEVA) establece que la evaluación se realizará en tres ejes:

- Conocimientos, que se refiere a la dominación y apropiación de hechos, definiciones, conceptos, principios, ideas, datos, situaciones, teorías, postulados.
 - Procesos y Productos, evalúa la calidad de los procesos en la autoconstrucción del aprendizaje, evidenciando los mismos en productos concretos.
 - Desempeño Actitudinal Consciente, evalúa las actividades racionales que realiza el estudiante de manera intencional en las que están presentes las actitudes que permiten la asunción de valores y la personalización de las normas hacia una progresiva y auténtica humanización del hombre.
- Cada eje tiene precisados, como puede verse en cada columna del apartado de evaluación de cada unidad, los elementos que pueden evaluarse, para que de manera integral se dé lugar a la Evaluación Sumativa.

Instrumentos sugeridos:

Los siguientes instrumentos pueden utilizarse dependiendo del énfasis que pretenda darse a cada eje de evaluación. Para mayor referencia se recomienda acudir al Manual del MOEVA.

Conocimientos

Uno o varios de los siguientes instrumentos:
Escala valorativa ordinal, Escalas valorativa numérica, Prueba objetiva, Exposición oral, Resolución de problemas, Mapa mental, Mapa conceptual, Lista de palabras, Tabla lógica.

Procesos y productos

Uno o varios de los siguientes instrumentos:
V Heurística, Método de casos, Proyecto parcial de unidad, Diario de asignatura, Portafolios de productos, Lista de colejo de productos, Reportes escritos, Cuadernos de trabajo, Periódicos murales, Rejillas de conceptos, Cuadros de doble entrada, Cuadros sinópticos, Fichas de trabajo (síntesis y/o resumen), Estudios de campo, Dibujos y/o collages.



Desempeño Actitudinal Consciente

Uno o varios de los siguientes instrumentos:

Guía de observación, Entrevista dirigida semiestructurada, Encuestas, Registro acumulativo, Lista de control, Escala de Likert, Escala de Thurstone, Escala de producción, Rúbrica.



APOYOS DIDÁCTICOS COMPLEMENTARIOS

- Folletos, revistas, periódicos que apoyen el conocimiento de la historia de la región.
- Entrevistas a testigos o especialistas en historia de la región o la comunidad.
- Páginas de internet que les proporcionen información sobre la historia regional.
- Vídeo y fotografías o imágenes que permitan una descripción y reflexión sobre la historia.
- Cámara fotográfica para registrar el escenario histórico de la región por etapas o sucesos.
- Grabadora para el rescate de la historia regional a través de la memoria colectiva.
- Mapas y documentos históricos locales y regionales.
- Rotafolios y acetatos para las sesiones en clase.
- En el caso de contar con los recursos necesarios, manejo de dispositivos de Power Point por el docente y los estudiantes.
- Diccionarios, enciclopedias e internet son indispensables para el trabajo en aula y para el desarrollo de las tareas.

LISTA DE REFERENCIA

Bibliografía Básica

- Arqueología Mexicana. "Especial atlas del México prehispánico". núm. 5, 2000.
- Arqueología Mexicana. "Los primeros pobladores de México", vol. IX núm. 52, 2001.
- Arqueología Mexicana. Puebla-Tlaxcala; vol. III núm. 13, 1995.
- Azar, Héctor. (2000). Puebla. Relicario de América. Everest.
- Baudot, Georges. (1996). México y los albores del discurso colonial. México. Nueva Imagen.
- Benjamin, Thomas. (2003). La Revolución Mexicana. Memoria, Mito e Historia. México. Taurus.
- Bradlind, David. (1980). Orígenes del nacionalismo mexicano. México. Sedena.
- Brading, David. (2000). Cinco miradas británicas a la historia de México. México. Conaculta/INAH.
- Cardoso, Ciro. (1988). México en el siglo XIX (1821-1910). Historia económica y de la estructura social. México. Nueva Imagen.
- Florescano, Enrique. (coord) (2004). Mitos mexicanos. México, Taurus.
- Florescano, Enrique. (1999). Memoria indígena. México, Taurus.
- Florescano, Enrique. (2002). Historia de las historias de la Nación Mexicana. México, Taurus.
- Florescano, Enrique. (2001). Etnia, Estado y Nación. Ensayo sobre las identidades colectivas en México. México. Taurus.
- Gruzinski, Sergio. (2001). La guerra de las imágenes. De Cristóbal Colón a "Blade Runner" (1492-2019). México. FCE.
- Hale, Charles. (1994). El liberalismo mexicano en la época de Mora. (1821- 1853). 10ª edición. México, Siglo XXI.
- Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades. (1987). Puebla: De la Colonia a la Revolución: Estudios de Historia Regional. Puebla, BUAP.

- LaFrance, David. (1989). Madero y la Revolución Mexicana en Puebla. México. UAP.
- Lomeli Vanegas, Leonardo. (2001). Breve Historia de Puebla. Fondo de Cultura Económica y Colegio de México.
- Lorenzo, José Luis. (1986). "México en la etapa lítica" en Los orígenes mexicanos (Historia de México, vol. 1 Colmex).
- Márquez, Jesús. (1999). Educación, Historia y Sociedad en Puebla. BUAP. Archivo Histórico Universitario. Cuadernos del Archivo Histórico Universitario. 3.
- Solange, Alberro. (2000). Inquisición y Sociedad en México 1571-1700. México. FCE.

Bibliografía Complementaria

- Solange, Alberro. (2002). Del gachupín al criollo o de cómo los españoles de México dejaron de serlo. México. Colmex.
- Fuentes, Carlos. (2002). La muerte de Artemio Cruz. México. Alfaguara.
- Gruzinski, Sergio. (1988). El poder sin límites. Cuatro respuestas indígenas a la dominación española. México. INAH.
- Hart, John. (1988). El México Revolucionario. Gestación y proceso de la Revolución Mexicana. 3ª. Ed. México. Alianza Editorial.
- Jonathan, Israel. (1999). Razas, clases sociales y vida política en el México colonial 1610-1670. México. FCE.
- Mastretta, Angeles. (2002). Arrancame la vida. México. Libro de bolsillo.

Recursos Web

- <http://www.mexicodesconocido.com.mx> (Página de la revista México Desconocido) (Última visita septiembre de 2009).
- <http://www.puebla.gob.mx> (Página del Gobierno del estado de Puebla). (Última visita septiembre de 2009).
- <http://www.inah.gob.mx> (Página del Instituto Nacional de Antropología e Historia). (Última visita septiembre de 2009).
- <http://www.cnca.gob.mx/cnca> (Página del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes). (Última visita septiembre de 2009).
- <http://www.artehistoria.com> (Página de revista histórica). (Última visita septiembre de 2009).
- <http://www.jornada.unam.mx> (Sistema de información periodística). (Última visita septiembre de 2009)

Filmografía

- Biografías del Poder. Dir. Enrique Krauze. Editorial Clio. México. 1996.
- Cabeza de Vaca. Dir. Nicolás Echeverría. Channel Four Televisión. Gran Bretaña. 1991.
- El compadre Mendoza. Dir. Fernando De Fuentes. México. Interamericana Films. México. 1933.



ANEXO II

LISTA DE BIENES PATRIMONIALES MEXICANOS RECONOCIDOS POR LA UNESCO

- 1987 - Sian Ka'an - Bien Natural
- 1987 - Centro Histórico de la Ciudad de México y Xochimilco - Bien Cultural
- 1987 - Centro Histórico de Oaxaca y Zona arqueológica de Monte Albán - Bien Cultural
- 1987 - Centro Histórico de Puebla - Bien Cultural
- 1987 - Ciudad Prehispánica y Parque Nacional de Palenque - Bien Cultural
- 1987 - Ciudad Prehispánica de Teotihuacan - Bien Cultural
- 1988 - Ciudad Prehispánica de Chichen Itza - Bien Cultural
- 1988 - Ciudad Histórica de Guanajuato y Minas Adyacentes - Bien Cultural
- 1991 - Centro Histórico de Morelia - Bien Cultural
- 1992 - Ciudad Prehispánica de El Tajin - Bien Cultural
- 1993 - Santuario de Ballenas de El Vizcaíno - Bien Natural
- 1993 - Pinturas Rupestres de la Sierra de San Francisco - Bien Cultural
- 1993 - Centro Histórico de Zacatecas - Bien Cultural
- 1994 - Primeros Conventos del Siglo XVI en las faldas del Popocatepetl - Bien Cultural
- 1996 - Zona de Monumentos Históricos de Querétaro - Bien Cultural
- 1996 - Ciudad Prehispánica de Uxmal - Bien Cultural
- 1997 - Hospicio Cabañas, Guadalajara - Bien Cultural
- 1998 - Zona Arqueológica de Paquimé, Casas Grandes - Bien Cultural
- 1999 - Zona de Monumentos Arqueológicos de Xochicalco - Bien Cultural
- 1999 - Ciudad Histórica Fortificada de Campeche - Bien Cultural
- 2002 - Antigua Ciudad Maya de Calakmul, Campeche - Bien Cultural
- 2003 - Misiones Franciscanas de la Sierra Gorda de Querétaro - Bien Cultural
- 2004 - Casa Estudio Luis Barragán - Bien Cultural
- 2006 - Paisaje del agave y las antiguas instalaciones industriales de Tequila - Bien Cultural
- 2007 - Campus Central de la ciudad universitaria de la Universidad Nacional Autónoma de México - Bien Cultural
- 2005/2007 - Islas y Áreas Protegidas del Golfo de California - Bien Natural
- 2008 - Reserva de la Biosfera de la Mariposa Monarca - Bien Natural
- 2008 - Ciudad Protectora de San Miguel y Santuario de Jesús Nazareno de Atotonilco - Bien Cultural
- 2008 - Fiestas indígenas dedicadas a los muertos – Bien Inmaterial
- 2009 - Ceremonia ritual de los Voladores – Bien Inmaterial
- 2009 - Lugares de memoria y tradiciones vivas de los otomí-chichimecas de Tolimán: la Peña de Bernal, guardiana de un territorio sagrado– Bien Inmaterial

2010 - Camino Real de Tierra Adentro - Bien Cultural

2010 - Cuevas prehistóricas de Yagul y Mitla en los Valles Centrales de Oaxaca - Bien Cultural

2010 - Los parachicos en la fiesta tradicional de enero de Chiapa de Corzo– Bien Inmaterial

2010 - La pirekua, canto tradicional de los p'urhépechas– Bien Inmaterial

2010 - La cocina tradicional mexicana, cultura comunitaria, ancestral y viva. El paradigma de Michoacán – Bien Inmaterial

2011 - El Mariachi, música de cuerdas, canto y trompeta – Bien Inmaterial

ANEXO III

CUESTIONARIO SECCIÓN BACHILLERATO

INSTRUMENTO: Cuestionario para valorar el desarrollo de la conciencia histórica y la identidad cultural en los alumnos del Bachillerato del Centro Escolar Presidente Gustavo Díaz Ordaz.

OBJETIVO: Esto no es un examen como los que sueles hacer frecuentemente y que sólo sirve para ponerte nota, es un conjunto de preguntas que tienen como propósito obtener la información que permita implementar estrategias para desarrollar la conciencia histórica y la identidad cultural.

El cuestionario es anónimo, por favor contesta con claridad las siguientes preguntas.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN.

Edad: 15 años 16 años 17 años
Sexo: Femenino Masculino

INSTRUCCIONES: En el caso de preguntas con incisos, subraya la respuesta que defina más tu forma de pensar; en el caso de preguntas abiertas contesta de manera clara y precisa.

CONCIENCIA HISTÓRICA

1. Menciona cuatro características de las culturas mesoamericanas que estén presentes en tu vida diaria.

Aspecto 1

Aspecto 2

Aspecto 3

Aspecto 4

2. Menciona cuatro características en tu vida cotidiana que provengan de la civilización española que fue protagonista de la colonización.

Aspecto 1

Aspecto 2

Aspecto 3

Aspecto 4

3. Consideras que la sociedad en la que vives...
- A) Ha cambiado totalmente con el paso del tiempo.
 - B) Ha cambiado drásticamente con el paso del tiempo.
 - C) Ha cambiado continuamente con el paso del tiempo.
 - D) Ha cambiado poco con el tiempo.
 - E) No ha cambiado en nada.
4. ¿Quiénes consideras que tienen derecho a innovar las manifestaciones culturales de tu comunidad?
- A). Sólo los pueblos indígenas
 - B). Las generaciones pasadas, actuales y futuras
 - C). Los organizadores de eventos.
 - D). Los artistas
 - E). Los institutos gubernamentales como CONACULTA
5. Menciona cuatro características de tu entorno que provengan del mestizaje.

Aspecto 1

Aspecto 2

Aspecto 3

Aspecto 4

6. La riqueza cultural de la sociedad en la que vives es producto...
- A). Del mundo indígena.
 - B). Del mundo indígena con algunos rasgos de otros pueblos.
 - C). Del mestizaje entre el mundo indígena y europeo.
 - D). Del mundo europeo con algunos rasgos de otros pueblos.
 - E). Del mundo europeo.

7. Consideras que...
- A). El pasado te constituye completamente.
 - B). Muchos hechos del pasado te constituyen.
 - C). Algunos hechos del pasado te constituyen.
 - D). Pocos hechos del pasado te constituyen.
 - E). Ningún hecho del pasado te constituyen.
8. Subraya una de las frases que mejor describa cómo te sientes respecto a la comunidad en la que vives.
- A). Me siento muy identificado con mi comunidad.
 - B). Me siento parte de mi comunidad.
 - C). Me siento parcialmente identificado con mi comunidad.
 - D). Me siento poco identificado con mi comunidad
 - E). No me siento parte de mi comunidad.
9. ¿A quién afecta principalmente el daño que se pueda provocar hacia la herencia cultural?
- A). A los prestadores de servicios turísticos.
 - B). A la comunidad.
 - C). A las generaciones futuras.
 - D). A la UNESCO
 - E). Al mundo en general.
10. ¿Quién se beneficia principalmente del cuidado que tengamos respecto a la herencia cultural?
- A). A los prestadores de servicios turísticos.
 - B). A la comunidad.
 - C). A las generaciones futuras.
 - D). A la UNESCO
 - E). Al mundo en general.
11. ¿Quiénes son los mayores responsables del cuidado del patrimonio cultural de la ciudad de Puebla? (Elige sólo una opción).
- | | |
|------------------------------------|----------------------------------|
| A). Los organismos internacionales | D). Las Asociaciones Civiles |
| B). Las autoridades federales | E). Las Instituciones Educativas |
| C). Las autoridades locales | F). La comunidad |

12. Con base a la respuesta de la pregunta anterior, justifica por qué consideras que es el mayor responsable.

13. Escribe tres acciones que puedas realizar para contribuir al cuidado del patrimonio cultural.

Acción 1:

Acción 2:

Acción 3:

IDENTIDAD CULTURAL

14. Consideras que la sociedad en la que vives...

- A) Es igual al resto del mundo.
- B) Es igual a algunas otras culturas del mundo.
- C) Comparte rasgos con otras culturas pero es única.
- D) Tiene muy pocos rasgos compartidos con otras culturas.
- E) No se parece a ninguna otra cultura.

15. Menciona cuatro ejemplos de manifestaciones culturales de tu comunidad en las que hayas participado.

Ejemplo 1

Ejemplo 2

Ejemplo 3

Ejemplo 4

16. Define con tus palabras ¿qué es el patrimonio cultural?

17. En la siguiente tabla escribe en la primera columna la clasificación del patrimonio cultural, y en la siguiente columna un ejemplo de tu comunidad que correspondan a cada tipo de patrimonio

TIPO DE PATRIMONIO	EJEMPLO

18. Piensas que las manifestaciones culturales de la sociedad en la que vives...

- A) No pueden dejar de cambiar.
- B) Deben cambiar.
- C) Cambian con el tiempo.
- D) No son posibles de cambiar.
- E) Nunca deben cambiar.

19. Cuando dos pueblos intercambian ideas y experiencias...

- A). La identidad cultural se pierde
- B). La identidad cultural se empobrece
- C). La identidad cultural permanece estática
- D). La identidad cultural puede crecer
- E). La identidad cultural se enriquece

20. Consideras que...

- A). La cultura se mantiene viva sólo en el aislamiento.
- B). La cultura puede mantenerse viva en el aislamiento.
- C). La cultura vive o muere independientemente del aislamiento.
- D). La cultura puede morir en el aislamiento.
- E). La cultura definitivamente muere en el aislamiento.

21. Subraya una de las frases que mejor describa cómo consideras a las culturas indígenas.

- A). Están muy desarrolladas
- B). Están más desarrolladas respecto a la nuestra
- C). Son igualmente desarrolladas respecto a la nuestra
- D). Están poco desarrolladas respecto a la nuestra
- E). No están desarrolladas

22. Cuando ves en la ciudad a personas de comunidades indígenas que portan su atuendo típico, piensas que:

- A). Tienen derecho a manifestar su cultura en la ciudad
- B). Tienen derecho a manifestar su cultura pero deberían hacerlo con discreción cuando están en la ciudad
- C). Tienen derecho a manifestar su cultura pero deberían adaptarse a la ciudad,
- D). No deberían manifestar su cultura en la ciudad
- E). No deberían tener una cultura diferente a los demás

23. Cuando escuchas en la ciudad a personas de comunidades indígenas que hablan su propia lengua, piensas que:

- A). Tienen derecho a manifestar su cultura en la ciudad
- B). Tienen derecho a manifestar su cultura pero deberían hacerlo con discreción cuando están en la ciudad
- C). Tienen derecho a manifestar su cultura pero deberían adaptarse a la ciudad.
- D). No deberían manifestar su cultura en la ciudad
- E). No deberían tener una cultura diferente a los demás

24. ¿Cuál es la razón primordial por la que el patrimonio cultural debe ser preservado?

- A). Porque representa una fuente de recursos económicos gracias al turismo.
- B). Porque son elementos sagrados dignos de conservar.
- C). Porque es un legado que identifica a la comunidad.
- D). Por el valor histórico que representan.
- E). Porque otorgan un status nacional y/o internacional a las ciudades que lo posee.

Lee con atención el siguiente artículo.

En Marcha el plan Universo en Wirikuta

La zona de Wirikuta, San Luis Potosí, es un área natural con potencial minero que representa para el pueblo de los wixárika un área sagrada donde tradicionalmente se realizan ofrendas.

La empresa Revolution Resources anunció en diciembre pasado el proyecto *Universo* en la zona de Wirikuta al ser ésta una propiedad de 350 mil hectáreas, en el corazón de una línea de 300 kilómetros de largo con importantes minas de metales preciosos. Para dar marcha al proyecto que generaría en la región una nueva fuente de ingresos económicos y empleo en una de las regiones más pobres de San Luis, la empresa impulsa una campaña para ganar el consentimiento de las asambleas ejidales de la región y comenzar los trabajos mineros.

Sin embargo, el Frente en Defensa de Wirikuta denunció que el área donde la empresa Revolution Resources pretende instalar su proyecto es una zona sagrada de los wixárika que no se reduce a sitios específicos donde se entregan las ofrendas, sino que corresponde a una ruta anual de lugares sagrados que incluye el conjunto de piedras, manantiales, cactus, serpientes, paisajes, que abarcan una extensión continua de más de 140 mil hectáreas, por lo que no debe olvidarse ante el proyecto minero la protección ambiental o las violaciones masivas a las consultas indígenas dispuestas en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo.

(Enciso, A., 2012:37)

25. Si fueras el gobernador de San Luis:

- A). Intervendrías para favorecer el proyecto minero
- B). Darías voz al pueblo indígena sin que esto impida el proyecto minero
- C). Abrirías el diálogo entre pueblo indígena y empresa
- D). Permitirías que se hicieran propuestas como el proyecto minero aunque no permitirías que la tradición se modifique
- E). Impedirías el proyecto minero con tal de que la tradición se conserve intacta

26. Consideras que en este caso la empresa:

- A). Debería realizar su proyecto sin importar el aspecto cultural
- B). Aunque debe considerar el aspecto cultural, éste no debería ser motivo para detener el proyecto
- C). Debería considerar el aspecto cultural para modificar su proyecto.
- D). Debería retirarse con tal de no modificar la tradición del pueblo indígena.
- E). Nunca debería hacer propuestas que pudieran modificar la tradición de un pueblo.

27. Desde tu punto de vista escribe en las siguientes líneas quién tiene argumentos más válidos ¿Revolution Resources o el Frente en Defensa de Wirikuta? Argumenta tu respuesta.

28. Subraya la respuesta que mejor describa tu forma de pensar.

- A). El desarrollo económico de una comunidad es lo más importante
- B). Conservar la tradición de una comunidad es importante pero el desarrollo económico es primordial
- C). Se deben buscar estrategias para equilibrar desarrollo económico y tradición.
- D). El desarrollo económico es importante pero conservar la tradición es primordial.
- E). Conservar la tradición de una comunidad es lo más importante.

29. En el caso que leíste, piensas que:

- A). El pueblo indígena debería ceder para permitir el progreso.
- B). El pueblo indígena debería ceder aunque tiene derecho a expresar su opinión
- C). El pueblo indígena y la empresa deberían encontrar una solución
- D). La empresa debería retirarse aunque tiene derecho a proponer alternativas de desarrollo económico.
- E). La empresa no deberían proponer alternativas de desarrollo económico.

30. Consideras que en este caso los pueblos indígenas:

- A). No deberían estorbar el progreso
- B). Deben anteponer el progreso a la tradición
- C). Deben buscar un equilibrio entre progreso y tradición
- D). Deben anteponer la tradición al progreso
- E). No deben permitir que la tradición se modifique.

¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

ANEXO IV. LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

PLANEACIÓN DE CLASE 1

Título de la Unidad	Historia Regional
----------------------------	-------------------

Propósito de la Unidad	El alumno delimitará su región y reconocerá los elementos culturales de su entorno.
-------------------------------	---

Asignatura	Semestre	Ciclo Escolar
Historia Regional	2º	2013-2014

Número de clase: 1

Fecha: Febrero del 2014	Tiempo: 50 minutos
----------------------------	-----------------------

TEMA: Historia Regional	Subtema: Región e Historia Regional	Secuencia didáctica: Valora los elementos de las civilizaciones del pasado que se integran al presente regional y que lo determinan e identifican como sujeto socio histórico.
-----------------------------------	---	---

	Genérica	Atributo
COMPETENCIA: Se autodetermina y cuida de sí	2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.	8. Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad. Reconoce que la sociedad en la que vive tiene su origen en el pasado mediante la elaboración y comparación de un listado de ingredientes en la preparación de un platillo típico de la gastronomía local para sensibilizarse respecto al enriquecimiento que se da gracias al contacto con las tradiciones y valores de otras culturas.

Saberes	Conocimientos: <ul style="list-style-type: none"> Teoría de la Equilibración de Piaget (Asimilación – Acomodación) Advertir la diversidad de orígenes en un elemento cultural para así comprender la influencia del pasado en el presente
	Habilidades: <ul style="list-style-type: none"> Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky) Identificar a través de la interacción entre pares la razón de la dificultad en el reconocimiento de elementos patrimoniales. Aprendizaje significativo (Ausubel) Identificar el patrimonio propio como factor de identidad colectiva
	Actitudes: <ul style="list-style-type: none"> Aprendizaje por descubrimiento (Bruner) Sensibilizar respecto al enriquecimiento cultural gracias al contacto del otro.
Estrategias de enseñanza	Disciplinaria: <ul style="list-style-type: none"> LÓPEZ B., J.A. (2008) <i>Análisis de Ingredientes y Platillos Prehispánicos Mexicanos Presentes en la Actual Gastronomía Poblana</i>. Tesis Licenciatura. Administración de Hoteles y Restaurantes. Departamento de Turismo, Escuela de Negocios y Economía, Universidad de las Américas Puebla Didáctica : A). Observación: exposición de ingredientes locales y foráneos de la gastronomía

	<p>poblana</p> <p>B). Interrogatorio: pedir de manera individual decidir el origen de cada ingrediente</p> <p>C). Resolución de problemas: conclusión grupal respecto a la función de la gastronomía para dar identidad a una comunidad.</p> <p>D). Solicitud de productos: elaboración de un listado de los ingredientes de un platillo de gastronomía local.</p>
Experiencias de aprendizaje	<p>Técnica de redescubrimiento</p> <ol style="list-style-type: none"> 1). Comprensión del trabajo <ul style="list-style-type: none"> • Identificar los ingredientes que son parte de la gastronomía local 2). Diseño de un plan de acción <ul style="list-style-type: none"> • Comparar mediante listados de ingredientes los elementos que son comunes al grupo 3). Ejecución del plan <ul style="list-style-type: none"> • Identificar mediante olores los ingredientes que corresponden y no, a la gastronomía poblana • Decidir en clase mediante una lluvia de ideas los ingredientes básicos de la cocina local. • Elaborar un listado de ingredientes a partir de la elección de un platillo representativo de Puebla 4). Evaluación de los resultados <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar tras la comparación de listados cuál es el papel de gastronomía como elemento de identidad.
Apoyos y recursos	<p>Ingredientes locales: maíz, frijol, chile, calabaza, jitomate. Ingredientes foráneos: cucuma, queso de cabra, vino blanco, surimi de cangrejo.</p>
Distribución del tiempo	<p>Inicios: Identificar únicamente a través del olfato (ojos vendados) los ingredientes locales y foráneos que se presentaran aleatoriamente (10 minutos).</p> <p>Planeación: Consensar en grupo cuáles fueron los olores más fáciles de identificar, determinar el por qué, y elaborar en grupo una lista de los ingredientes básicos de la gastronomía poblana (15 minutos).</p> <p>Desarrollo: Elegir los platillos más típicos de la cocina local. Individualmente realizar un listado de los ingredientes a partir de la degustación del mole poblano. Por equipo comparar los listados para identificar los comunes denominadores (15 minutos).</p> <p>Socialización y cierre: Mostrar el listado de ingredientes para preparar mole poblano y discutir en clase cómo la gastronomía es un factor de identidad (10 minutos).</p>
Evaluación	<p>Formativa:</p> <p>Se evalúa la capacidad del alumno para descubrir autónomamente y en equipo de qué forma la cocina local es un elemento del patrimonio cultural mediante la comparación de un listado de ingredientes de un platillo típico poblano.</p>

SECUENCIA DIDÁCTICA 1

Tema 1. Región e Historia Regional

Unidad I. Historia Regional: 50 minutos	Ámbito disciplinar: Historia Regional	Secuencia didáctica: Valorará los elementos de las civilizaciones del pasado que se integran al presente regional y que lo determinan e identifican como sujeto socio histórico.
--	---	--

Temas de reflexión

- La gastronomía como herencia cultural
- Elementos culinarios como parte de la identidad local

DISEÑO Y DESARROLLO DE SECUENCIA DIDÁCTICA		
ETAPA	TIEMPO	ACTIVIDADES
Inicio	10	Diagnósticas * Identificar con ojos vendados los olores de los ingredientes locales y foráneos que se mostrarán.
Planeación	5 5 5	Diagnósticas * Comprobar en grupo el nombre de los olores. * Discutir por qué algunos ingredientes fueron más difíciles de identificar que otros * Decidir en grupo los ingredientes básicos de la gastronomía poblana
Desarrollo	5 5 5	Formativas * Enlistar los platos típicos más representativos de la cocina local. * Identificar mediante la degustación de mole poblano los ingredientes en una lista. * Comparar en equipos las listas elaboradas para identificar comunes.
Socialización y cierre	5 5	Sumativas * Mostrar el listado de los ingredientes presentes en el mole degustado * Concluir por qué las culturas se enriquecen con el contacto de otras.
Observaciones	Los alumnos deberán traer un paliacate.	

INTERVENCIÓN DIDÁCTICA 1

Unidad I. Historia Regional

PROPÓSITO: El alumno delimitará su región y reconocerá los elementos culturales de su entorno.

SECUENCIA DIDÁCTICA: Valorará los elementos de las civilizaciones del pasado que se integran al presente regional y que lo determinan e identifican como sujeto socio histórico.

COMPETENCIA DE APRENDIZAJE: (Se autodetermina y cuida de sí, atributo 8)

Reconoce que la sociedad en la que vive tiene su origen en el pasado mediante la elaboración y comparación de un listado de ingredientes en la elaboración de un platillo típico de la gastronomía local para sensibilizarse respecto al enriquecimiento que se da gracias al contacto con las tradiciones y valores de otras culturas.

VARIABLES ABORDADAS

Conciencia Histórica

- *La noción de que todo presente tiene su origen en el pasado*

Identidad Cultural

- *La renovación y el enriquecimiento en contacto con las tradiciones y valores de los demás. La cultura es diálogo, intercambio de ideas y experiencias, apreciación de otros valores y tradiciones, se agota y muere en el aislamiento*

<p>1. ETAPA DE INICIO. Actividades diagnósticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enumera en la libreta del uno al nueve • Véndate los ojos y registra en tu cuaderno los olores que identificas 	<p>2. ETAPA DE PLANEACIÓN. Actividades diagnósticas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En grupo comparen los resultados obtenidos tras el ejercicio. • Reflexiona y contesta: ¿por qué algunos ingredientes fueron más difíciles de identificar que otros? • Decide en grupo desde hace cuánto existen los ingredientes básicos de la gastronomía poblana
<p>3. ETAPA DE DESARROLLO. Actividades formativas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enlista junto con el grupo los platos típicos más representativos de la cocina local. • Distribúyete en equipos de tres e identifica mediante un listado de manera individual los ingredientes percibidos tras la degustación de mole. • Compara con tu equipo las listas elaboradas para identificar comunes. • Reflexiona y contesta <ul style="list-style-type: none"> * ¿Fue fácil o difícil identificar los sabores? * ¿Entre los miembros de tu equipo hubo más semejanzas o más diferencias? ¿por qué crees que ocurrió eso? 	<p>4. ETAPA DE SOCIALIZACIÓN Y CIERRE. Actividades sumativas</p> <p>Recapitulando las actividades que hasta ahora has realizado.</p> <p>Primero: Identificaste por medio del olfato el nombre de algunos ingredientes</p> <p>Segundo: Dedujiste junto con el grupo cómo algunos ingredientes forman parte de tu cotidiano.</p> <p>Tercero: Seleccionaste ejemplos de platillos que representan a tu región.</p> <p>Cuarto: Identificaste individualmente por medio del gusto los ingredientes del mole poblano.</p> <p>Quinto: Reflexionaste por qué tus respuestas coincidieron tanto con las de tu equipo.</p>

	<p>Observa el listado de los ingredientes presentes en el mole degustado, y tras las participaciones del grupo escribe en tu libreta ¿por qué la gastronomía se enriquece con el contacto de otras culturas?</p>
--	--

GUÍA DIDÁCTICA 1

COMPETENCIA DE APRENDIZAJE

Reconoce que la sociedad en la que vive tiene su origen en el pasado mediante la elaboración y comparación de un listado de ingredientes en la preparación de un platillo típico de la gastronomía local para sensibilizarse respecto al enriquecimiento que se da gracias al contacto con las tradiciones y valores de otras culturas.

Unidad I. Historia regional

PROPÓSITO: El alumno delimitará su región y reconocerá los elementos culturales de su entorno.

SESIÓN 1

HISTORIA REGIONAL

Tiempo: 50 min

1. ETAPA DE INICIO. Actividades diagnósticas

- Véndate los ojos y registra de forma individual en las siguientes líneas los olores que puedes distinguir:

1.- _____

2.- _____

3.- _____

4.- _____

5.- _____

6.- _____

7.- _____

8.- _____

9.- _____

2. ETAPA DE PLANEACIÓN. Actividades diagnósticas.

- En grupo compara los resultados obtenidos tras el ejercicio.
- Reflexiona y contesta: ¿por qué algunos ingredientes fueron más difíciles de identificar?

- Decide en grupo desde hace cuánto existen los ingredientes básicos de la gastronomía poblana

3. ETAPA DE DESARROLLO. Actividades formativas

- Enlista junto con el grupo los platos típicos más representativos de la cocina local.

- Distribúyete en equipos de tres e identifica mediante un listado de manera individual los ingredientes percibidos tras la degustación de mole.

- Compara con tu equipo las listas elaboradas para identificar comunes.
- Reflexiona y contesta
 - * ¿Fue fácil o difícil identificar los sabores?

- * ¿Entre los miembros de tu equipo hubo más semejanzas o más diferencias? ¿Por qué crees que ocurrió eso?

4. ETAPA DE SOCIALIZACIÓN Y CIERRE. Actividades sumativas

- Recapitulando las actividades que hasta ahora has realizado:

Primero: Identificaste por medio del olfato el nombre de algunos ingredientes

Segundo: Dedujiste junto con el grupo cómo algunos ingredientes forman parte de tu cotidiano.

Tercero: Seleccionaste ejemplos de platillos que representan a tu región.

Cuarto: Identificaste individualmente por medio del gusto los ingredientes del mole poblano.

Quinto: Reflexionaste por qué tus respuestas coincidieron tanto con las de tu equipo.

- Observa el listado de los ingredientes presentes en el mole degustado, y tras las participaciones del grupo escribe en tu libreta ¿por qué la gastronomía se enriquece con el contacto de otras culturas?

PLANEACIÓN DE CLASE 2

Título de la Unidad	Historia Regional
----------------------------	--------------------------

Propósito de la Unidad	El alumno delimitará su región y reconocerá los elementos culturales de su entorno.
-------------------------------	--

Asignatura	Semestre	Ciclo Escolar
Historia Regional	2º	2013-2014

Número de clase: 2

Fecha: Febrero del 2014	Tiempo: 50 minutos
----------------------------	-----------------------

TEMA: Historia Regional	Subtema: Región e Historia Regional	Secuencia didáctica: Valora los elementos de las civilizaciones del pasado que se integran al presente regional y que lo determinan e identifican como sujeto socio histórico.
-----------------------------------	---	---

	Genérica	Atributo
COMPETENCIA: Se autodetermina y cuida de sí	2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.	7. Valora el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones.
		Reconoce que la diversidad musical presente en su localidad es un ejemplo del patrimonio inmaterial y que por lo tanto, a pesar de ser único tiene la oportunidad de ser cambiante, mediante la recomposición de una estrofa de una canción que sensibilice respecto al valor del arte, en tanto manifestación cultural, como un medio de expresión colectiva

Saberes	Conocimientos: <ul style="list-style-type: none"> Teoría de la Equilibración de Piaget (Asimilación – Acomodación) Considerar los diferentes estilos musicales escuchados en el cotidiano que son reconocidos fácilmente por el colectivo, para así comprender cómo la música, en tanto manifestación cultural, contribuye a la construcción de la identidad colectiva.
	Habilidades: <ul style="list-style-type: none"> Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky) Identificar el carácter de dinamismo en los bienes patrimoniales al reconstruir una canción en colectivo. Aprendizaje significativo (Ausubel) Identificar la autenticidad del patrimonio a pesar de poseer vínculos de unidad con otras culturas.
	Actitudes: <ul style="list-style-type: none"> Aprendizaje por descubrimiento (Bruner) Sensibilizar respecto al valor del patrimonio inmaterial para expresar ideas y sentimientos.
Estrategias de enseñanza	Disciplinaria: <ul style="list-style-type: none"> OLVERA, J.J. (2008) "Las dimensiones del sonido: música, frontera e identidad en el Noreste" en <i>Trayectorias. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Nuevo León</i>. Año X, no. 26, enero-junio, pp.20-30. Didáctica : <p>A). Interrogatorio: pedir de manera grupal los géneros musicales que reconocen</p>

	<p>como tradicionales, como parte del cotidiano, y de las fiestas.</p> <p>B). Observación: Escuchar e identificar los géneros musicales: mariachi, banda, cumbia, salsa, son y marimba</p> <p>C). Resolución de problemas: recomponer mediante un género musical la estrofa de una canción</p> <p>D). Solicitud de productos: canción recompuesta donde se exprese el significado de la identidad</p>
Experiencias de aprendizaje	<p>Técnica de redescubrimiento</p> <ol style="list-style-type: none"> 1). Comprensión del trabajo <ul style="list-style-type: none"> • Identificar los diversidad musical 2). Diseño de un plan de acción <ul style="list-style-type: none"> • Recomponer una estrofa de una canción de un género musical local. 3). Ejecución del plan <ul style="list-style-type: none"> • Identificar los diferentes géneros musicales de México • Seleccionar aquellos que están mayormente presentes en Puebla • Reflexionar respecto al vínculo de unidad latinoamericana a través de la música • Seleccionar un género musical • Recomponer una estrofa de un genero 4). Evaluación de los resultados <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar cuál es la función de la música y por qué es un símbolo de identidad
Apoyos y recursos	Grabadora, reproducciones sonoras.
Distribución del tiempo	<p>Inicios: Enlistar en un cuadro de triple entrada, a través de una lluvia de ideas, la música tradicional, la música de lo cotidiano, la música para celebrar (10 minutos).</p> <p>Planeación: Identificar de los diferentes géneros musicales aquellos que son mayormente identificables en la cultura mexicana y en la cultura poblana (10 minutos).</p> <p>Desarrollo: Reflexionar respecto al vínculo de unidad latinoamericana a través de la música y mediante la selección de uno de los géneros recomponer una estrofa para expresar el significado de identidad (20 minutos).</p> <p>Socialización y cierre: Escribir individualmente tras la discusión grupal cuál es la función de la música y por qué es un símbolo de identidad (10 minutos).</p>
Evaluación	<p>Formativa:</p> <p>Se evalúa la capacidad del alumno para descubrir autónomamente y en equipo de qué forma la música es elemento de identidad mediante la recomposición de una estrofa de una canción donde se exprese el significado de la identidad poblana.</p>

SECUENCIA DIDÁCTICA 2

Tema 1. Región e Historia Regional

Unidad I. Historia Regional: 50 minutos	Ámbito disciplinar: Historia Regional	Secuencia didáctica: Valorará los elementos de las civilizaciones del pasado que se integran al presente regional y que lo determinan e identifican como sujeto socio histórico.
--	---	--

Temas de reflexión

- La música, parte de la herencia cultural
- La música como factor de unidad local, nacional y regional
- La expresión a través de la música

DISEÑO Y DESARROLLO DE SECUENCIA DIDÁCTICA		
ETAPA	TIEMPO	ACTIVIDADES
Inicio	10	Diagnósticas * Enlistar en un cuadro de triple entrada, a través de una lluvia de ideas, la música tradicional, la música de lo cotidiano, la música para celebrar
Planeación	10	Diagnósticas * Identificar de los diferentes géneros musicales aquellos que son mayormente identificables en la cultura mexicana y en la cultura poblana
Desarrollo	5 15	Formativas * Reflexionar respecto al vínculo de unidad local, nacional y latinoamericana a través de la música. * Recomponer en equipos de tres una estrofa para expresar el significado de identidad mediante la selección de uno de los géneros
Socialización y cierre	10	Sumativas * Escribir individualmente tras la discusión grupal cuál es la función de la música y por qué es un símbolo de identidad
Observaciones	Los alumnos desarrollaran previamente como tarea qué significa para ellos ser poblano.	

INTERVENCIÓN DIDÁCTICA 2

Unidad V. Historia Regional

PROPÓSITO: El alumno delimitará su región y reconocerá los elementos culturales de su entorno.

SECUENCIA DIDÁCTICA: Valorará los elementos de las civilizaciones del pasado que se integran al presente regional y que lo determinan e identifican como sujeto socio histórico.

COMPETENCIA DE APRENDIZAJE: (Se autodetermina y cuida de sí, atributo 7)

Reconoce que la diversidad musical presente en su localidad es un ejemplo del patrimonio inmaterial y que por lo tanto, a pesar de ser único tiene la oportunidad de ser cambiante, mediante la recomposición de una estrofa de una canción que sensibilice respecto al valor del arte, en tanto manifestación cultural, como un medio de expresión colectiva

VARIABLES ABORDADAS

Conciencia Histórica

- *La certeza de que las sociedades no son estáticas, sino mutables y, por tanto, cambian, se transforman, constante y permanentemente, por mecanismos intrínsecos a ellas, e independientemente de la voluntad de los individuos que las conforman.*

Identidad Cultural

- *La certeza de que la cultura representa un conjunto de valores único e irremplazable, ya que las tradiciones y formas de expresión de cada pueblo constituyen su manera más lograda de estar presente en el mundo.*

<p>1. ETAPA DE INICIO. Actividades diagnósticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enlista en un cuadro de triple entrada con ayuda de la lluvia de ideas de la clase, qué tipo de música consideras típica de México, qué tipo de música escuchas cotidianamente en tu ciudad, qué tipo de música se escucha en las fiestas familiares. • Reflexiona ¿Cuál de estas tres listas forman parte de tu identidad? 	<p>2. ETAPA DE PLANEACIÓN. Actividades diagnósticas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enumera en tu cuaderno del uno al diez • Escucha atentamente los extractos de canciones. • Decide y escribe en tu cuaderno si cada extracto corresponde a una canción que se escucha mayormente en tu país o que es parte de la globalidad. • Clasifica el género musical
<p>3. ETAPA DE DESARROLLO. Actividades formativas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relee la lista que elaboraste de los géneros que corresponden mayormente a tu país, piensa ¿son géneros que son exclusivamente de tu país? ¿con qué otros lo compartes? ¿a qué crees que se deba eso? • Reúnete en equipos de tres y juntos seleccionen uno de los géneros locales y 	<p>4. ETAPA DE SOCIALIZACIÓN Y CIERRE. Actividades sumativas</p> <p>Recapitulando las actividades que hasta ahora has realizado.</p> <p>Primero: Clasificaste los géneros musicales según su vocación</p> <p>Segundo: Reflexionaste respecto a los géneros que forman parte de tu identidad.</p> <p>Tercero: Seleccionaste los géneros musicales que pertenecen a tu realidad y a la globalidad</p>

<p>recompongan una estrofa para expresar el significado de identidad</p> <ul style="list-style-type: none">• Comparten en grupo.	<p>Cuarto: Identificaste vínculos de unidad a través de la música en lo local, nacional y regional.</p> <p>Quinto: Recompusiste la estrofa de una canción para expresar tus ideas.</p> <p>Piensa y aporta a la clase tus ideas respecto a: ¿Cuál es la función de la música? ¿Por qué la música es un factor de identidad?</p> <p>Escribe tus conclusiones en tu cuaderno</p>
--	---

GUÍA DIDÁCTICA 2

COMPETENCIA DE APRENDIZAJE

Valora los elementos de las civilizaciones del pasado que se integran al presente regional y que lo determinan e identifican como sujeto socio histórico.

Unidad I. Historia regional

PROPÓSITO: El alumno delimitará su región y reconocerá los elementos culturales de su entorno.

SESIÓN 2

HISTORIA REGIONAL

Tiempo: 50 min

1. ETAPA DE INICIO. Actividades diagnósticas

- En el siguiente cuadro, enlista con la ayuda de una lluvia de ideas, qué tipo de música consideras típica de México, qué tipo de música escuchas cotidianamente en tu ciudad, qué tipo de música se escucha en las fiestas familiares.

Música típica	Música cotidiana	Música en fiestas familiares

- Reflexiona ¿Cuál de estas tres listas forman parte de tu identidad? ¿Por qué?

2. ETAPA DE PLANEACIÓN. Actividades diagnósticas.

- Escucha atentamente los extractos de las canciones y escribe en las líneas de la siguiente lista el género, y si consideras que la canción se escucha mayormente en tu país o si es parte de la globalidad.

1. Género: _____

2. Género: _____

3. Género: _____

4. Género: _____

5. Género: _____

6. Género: _____

7. Género: _____

8. Género: _____

9. Género: _____

10. Género: _____

3. ETAPA DE DESARROLLO. Actividades formativas

- Relee la lista que elaboraste de los géneros que corresponden mayormente a tu país, piensa ¿son géneros que son exclusivamente de tu país?

¿Con qué otros lo compartes?

¿A qué crees que se deba eso?

- Reúnete en equipos de tres y juntos seleccionen uno de los géneros locales para recomponer una estrofa que exprese el significado de identidad.

-
-
- Comparte con el grupo.

4. ETAPA DE SOCIALIZACIÓN Y CIERRE. Actividades sumativas

- Recapitulando las actividades que hasta ahora has realizado:

Primero: Clasificaste los géneros musicales según su vocación

Segundo: Reflexionaste respecto a los géneros que forman parte de tu identidad.

Tercero: Seleccionaste los géneros musicales que pertenecen a tu realidad y a la globalidad

Cuarto: Identificaste vínculos de unidad a través de la música en lo local, nacional y regional.

Quinto: Recompusiste la estrofa de una canción para expresar tus ideas.

- Piensa y aporta a la clase tus ideas respecto a:

¿Cuál es la función de la música?

¿Por qué la música es un factor de identidad?

PLANEACIÓN DE CLASE 3

Título de la Unidad	Historia Regional
----------------------------	--------------------------

Propósito de la Unidad	El alumno delimitará su región y reconocerá los elementos culturales de su entorno.
-------------------------------	--

Asignatura	Semestre	Ciclo Escolar
Historia Regional	2º	2013-2014

Número de clase: 3

Fecha: Febrero del 2014	Tiempo: 50 minutos
----------------------------	-----------------------

TEMA: Historia Regional	Subtema: Región e Historia Regional	Secuencia didáctica: Valora los elementos de las civilizaciones del pasado que se integran al presente regional y que lo determinan e identifican como sujeto socio histórico.
-----------------------------------	---	---

COMPETENCIA: Se autodetermina y cuida de sí	Genérica	Atributo
	2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.	9. Participa en prácticas relacionadas con el arte. Redescubre la memoria sonora como parte de la construcción de su ser social por medio de una dramatización de los sonidos presentes en el cotidiano local, con el fin de sensibilizar respecto al proceso de propia creación de las comunidades.

Saberes	Conocimientos: <ul style="list-style-type: none"> • Teoría de la Equilibración de Piaget (Asimilación – Acomodación) Identificar los sonidos presentes en el cotidiano local para así comprender la función de la memoria sonora como un elemento identitario.
	Habilidades: <ul style="list-style-type: none"> • Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky) Identificar a través de la interacción entre pares la razón de la dificultad en el reconocimiento de elementos patrimoniales. • Aprendizaje significativo (Ausubel) Identificar la influencia del pasado en el presente a través de la memoria sonora.
	Actitudes: <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje por descubrimiento (Bruner) Valorar la posibilidad de las manifestaciones culturales para recrearse.
Estrategias de enseñanza	Disciplinaria: <ul style="list-style-type: none"> • OLVERA, J.J. (2008) “Las dimensiones del sonido: música, frontera e identidad en el Noreste” en <i>Trayectorias. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Nuevo León</i>. Año X, no. 26, enero-junio, pp.20-30. Didáctica : <ul style="list-style-type: none"> A). Observación: exposición de sonidos de ambientes mexicanos. B). Interrogatorio: pedir de manera individual y posteriormente en grupo identificar el origen de cada reproducción sonora. C). Resolución de problemas: conclusión grupal respecto a la memoria sonora de una comunidad.

	D). Solicitud de productos: realización de una dramatización de la memoria sonora de Puebla
Experiencias de aprendizaje	<p>Técnica de redescubrimiento</p> <ol style="list-style-type: none"> 1). Comprensión del trabajo <ul style="list-style-type: none"> • Identificar el origen espacial de los sonidos 2). Diseño de un plan de acción <ul style="list-style-type: none"> • Realizar una dramatización de la memoria sonora de Puebla. 3). Ejecución del plan <ul style="list-style-type: none"> • Identificar los aspectos que permiten identificar el espacio de cada reproducción sonora. • Decidir en clase mediante una lluvia de ideas el por qué dichas reproducciones no corresponden exclusivamente a Puebla • Leer el texto “Música e Identidad” del artículo “Las dimensiones del sonido: música, frontera e identidad en el Noreste”. Olvera, J.J. (2008) • Elegir los aspectos que permitirían a las reproducciones sonoras identificarlas en la ciudad de Puebla 4). Evaluación de los resultados <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar en qué medida la memoria sonora forma parte de su identidad como poblanos
Apoyos y recursos	Grabadora, reproducciones sonoras.
Distribución del tiempo	<p>Inicios: Identificar, únicamente a través del oído (ojos vendados) y partiendo de los elementos sonoros, el lugar al que corresponden las reproducciones escuchadas: mercado, autobús, plaza principal (10 minutos).</p> <p>Planeación: Leer en equipos el texto “Música e Identidad” del artículo “Las dimensiones del sonido: música, frontera e identidad en el Noreste”. Olvera, J.J. (2008), y parafrasear la idea principal (15 minutos).</p> <p>Desarrollo: En equipos seleccionar los elementos sonoros que hacen falta en las reproducciones para poder localizarlas en la ciudad de Puebla, y proceder a realizar una dramatización de alguno de los tres ambientes vistos (10 minutos).</p> <p>Socialización y cierre: Escribir individualmente tras la discusión grupal, por qué la memoria sonora forma parte de la identidad y quién tiene derecho a recrearla (15 minutos).</p>
Evaluación	<p>Formativa:</p> <p>Se evalúa la capacidad del alumno para descubrir autónomamente y en equipo de qué forma la memoria sonora es elemento de identidad mediante la elaboración de dramatizaciones de ambientes sonoros poblanos.</p>

SECUENCIA DIDÁCTICA 3

Tema 1. Región e Historia Regional

Unidad I. Historia Regional: 50 minutos	Ámbito disciplinar: Historia Regional	Secuencia didáctica: Valorará los elementos de las civilizaciones del pasado que se integran al presente regional y que lo determinan e identifican como sujeto socio histórico.
--	---	--

Temas de reflexión

- Los sonidos de Puebla como herencia cultural
- La memoria sonora como factor de identidad.

DISEÑO Y DESARROLLO DE SECUENCIA DIDÁCTICA		
ETAPA	TIEMPO	ACTIVIDADES
Inicio	10	Diagnósticas * Identificar, únicamente a través del oído (ojos vendados) y partiendo de los elementos sonoros, el lugar al que corresponden las reproducciones escuchadas: mercado, autobús, plaza principal
Planeación	10 5	Diagnósticas * Leer en equipos de tres el texto “Música e Identidad” del artículo “Las dimensiones del sonido: música, frontera e identidad en el Noreste”. Olvera, J.J. (2008). * Parafrasear por escrito e individualmente la idea principal tras la discusión por equipos del texto
Desarrollo	5 5	Formativas * Seleccionar en equipos los elementos sonoros que hicieron falta en las reproducciones para poder localizarlas en la ciudad de Puebla. * Realizar una dramatización de alguno de los tres ambientes vistos
Socialización y cierre	10 5	Sumativas * Discutir tras las demostraciones el por qué la memoria sonora forma parte de la identidad y quién tiene derecho a recrearla * Escribir las conclusiones individualmente
Observaciones	Los alumnos deberán traer un paliacate	

INTERVENCIÓN DIDÁCTICA 3

Unidad V. Historia Regional

PROPÓSITO: El alumno delimitará su región y reconocerá los elementos culturales de su entorno.

SECUENCIA DIDÁCTICA: Valorará los elementos de las civilizaciones del pasado que se integran al presente regional y que lo determinan e identifican como sujeto socio histórico.

COMPETENCIA DE APRENDIZAJE: (Se autodetermina y cuida de sí, atributo 9)

Redescubre la memoria sonora como parte de la construcción de su ser social por medio de una dramatización de los sonidos presentes en el cotidiano local, con el fin de sensibilizar respecto al proceso de propia creación de las comunidades.

VARIABLES ABORDADAS

Conciencia Histórica

- *La noción de que, en esa transformación, los procesos pasados constituyen las condiciones del presente*

Identidad Cultural

- *La dinamización de las posibilidades de realización de la especie humana, al movilizar a cada pueblo y a cada grupo para nutrirse de su pasado y acoger los aportes externos compatibles con su idiosincrasia y continuar así el proceso de su propia creación*

<p>1. ETAPA DE INICIO. Actividades diagnósticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enumera en la libreta del uno al tres. • Véndate los ojos y registra en tu cuaderno para cada número todos los sonidos que identificaste en las reproducciones. • Decide a qué espacios pertenece cada reproducción. • Contesta ¿Estas reproducciones solamente pueden ser de Puebla? ¿Por qué? 	<p>2. ETAPA DE PLANEACIÓN. Actividades diagnósticas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lee en equipos de tres el texto “Música e Identidad” del artículo “Las dimensiones del sonido: música, frontera e identidad en el Noreste”. Olvera, J.J. (2008). • Parafrasea por escrito e individualmente la idea principal tras la discusión por equipos del texto.
<p>3. ETAPA DE DESARROLLO. Actividades formativas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selecciona en equipos los elementos sonoros que hicieron falta en las reproducciones para poder localizarlas en la ciudad de Puebla. • Realiza una dramatización de alguno de los tres ambientes vistos añadiéndoles los elementos de tu ciudad. • Véndate nuevamente los ojos para escuchar las dramatizaciones de los otros equipos. 	<p>4. ETAPA DE SOCIALIZACIÓN Y CIERRE. Actividades sumativas</p> <p>Recapitulando las actividades que hasta ahora has realizado.</p> <p>Primero: Identificaste a través del oído los lugares del cotidiano al que pertenecían</p> <p>Segundo: Leíste y entendiste la idea principal del autor en cuanto a la relación de la música y la identidad.</p> <p>Tercero: Seleccionaste elementos faltantes en las reproducciones para poder localizarlas como</p>

<ul style="list-style-type: none"> Decide si esta vez podrías identificar esos sonidos como poblanos. 	<p>parte de tu ciudad.</p> <p>Cuarto: Creaste una dramatización de los nuevos ambientes sonoros.</p> <p>Quinto: Escuchaste las aportaciones de tu grupo</p> <p>Piensa y aporta a la clase tus ideas respecto al ¿por qué no sólo la música, sino la memoria sonora también forma parte de la identidad? ¿Quién tiene derecho a recrearla?</p> <p>Escribe las conclusiones en tu cuaderno.</p>
--	---

GUÍA DIDÁCTICA 3

COMPETENCIA DE APRENDIZAJE

Redescubre la memoria sonora como parte de su ser social por medio de una dramatización de los sonidos presentes en el cotidiano local, con el fin de sensibilizar respecto al proceso de propia creación de las comunidades.

Unidad I. Historia regional

PROPÓSITO: El alumno delimitará su región y reconocerá los elementos culturales de su entorno.

SESIÓN 3

HISTORIA REGIONAL

Tiempo: 50 min

1. ETAPA DE INICIO. Actividades diagnósticas

- Véndate los ojos y registra de forma individual en las siguientes líneas los sonidos que puedes distinguir en las grabaciones:

1.- _____

2.- _____

3.- _____

- Decide a qué lugares pertenecen cada una de las tres grabaciones:

1.- _____

2.- _____

3.- _____

- Contesta ¿Estas reproducciones solamente pueden ser de Puebla? ¿Por qué?

2. ETAPA DE PLANEACIÓN. Actividades diagnósticas.

- Lee en equipos de tres el siguiente texto:

Música e identidad

Las particularidades y potencialidades de la música como fenómeno cultural, con poder explicativo sobre las relaciones sociales, han sido señaladas por diversos autores, quienes destacan su facilidad para ser generada y transmitida, su capacidad para materializarse, sus variados usos y funciones (Merriam, 2001). Vila (1996) destaca la capacidad de la música para poner en sintonía códigos múltiples (dancísticos, de indumentaria, lingüísticos) dentro de un mismo evento.

En especial, se ha llamado la atención sobre el papel que juega la música popular en la construcción de identidades colectivas. Frith (2001) sugiere, por ejemplo, estudiar no tanto qué dice la música a los individuos, sino hasta qué punto los construye. En concordancia, más allá de los sentidos inherentes que la música pudiera poseer, deberíamos atender aquéllos que le da la gente a través de sus discursos.

En su estudio sobre narrativas identitarias y sistemas clasificatorios en la frontera norte, Vila (1996) retoma la propuesta de que las personas toman conciencia de lo que son a partir de

su memoria sonora. Esos procesos se construyen a través de narrativas que los actores sociales desarrollan utilizando sistemas clasificatorios para elaborarse como personas, tanto en sus cualidades distintivas como en aquello que los asemeja: ¿Quién soy yo desde el punto de vista musical? ¿Quiénes son los otros? ¿Qué tocan, cantan y bailan, y por qué lo hacen así?

Olvera, J.J. (2008: 22, 29)

- Parafrasea por escrito e individualmente la idea principal después de haber discutido con tu equipo el texto.

3. ETAPA DE DESARROLLO. Actividades formativas

- En equipo, escribe los elementos sonoros que hicieron falta en las grabaciones para poder localizarlas en Puebla.

1.- _____

2.- _____

3.- _____

- Realiza una dramatización de alguno de los tres ambientes vistos añadiéndoles los elementos de tu ciudad.
- Véndate nuevamente los ojos para escuchar las dramatizaciones de los otros equipos y decide si esta vez sí podrías identificar esos sonidos como poblanos.

4. ETAPA DE SOCIALIZACIÓN Y CIERRE. Actividades sumativas

- Recapitulando las actividades que hasta ahora has realizado:

Primero: Identificaste a través del oído los lugares del cotidiano al que pertenecían

Segundo: Leíste y entendiste la idea principal del autor en cuanto a la relación de la música y la identidad.

Tercero: Seleccionaste elementos faltantes en las reproducciones para poder localizarlas como parte de tu ciudad.

Cuarto: Creaste una dramatización de los nuevos ambientes sonoros.

Quinto: Escuchaste las aportaciones de tu grupo

- ¿Por qué no sólo la música, sino la memoria sonora también forma parte de la identidad?

- ¿Quién tiene derecho a recrear la memoria sonora?

PLANEACIÓN DE CLASE 4

Título de la Unidad	Historia Regional
----------------------------	--------------------------

Propósito de la Unidad	El alumno delimitará su región y reconocerá los elementos culturales de su entorno.
-------------------------------	--

Asignatura	Semestre	Ciclo Escolar
Historia Regional	2º	2013-2014

Número de clase: 4

Fecha: Febrero del 2014	Tiempo: 50 minutos
----------------------------	-----------------------

TEMA: Historia Regional	Subtema: Poblamiento y agricultura en las sociedades Mesoamericanas	Secuencia didáctica: Analizará la presencia y relevancia de las diversas civilizaciones que habitaron el espacio regional
----------------------------	--	---

	Genérica	Atributo
COMPETENCIA: Se autodetermina y cuida de sí	2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.	8. Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad. Percibe la influencia del mestizaje en la lengua, enlistando los mexicanismos que usualmente ocupa en su vida diaria, para sensibilizar en cuanto al respeto del pluralismo cultural.

Saberes	Conocimientos: <ul style="list-style-type: none"> Teoría de la Equilibración de Piaget (Asimilación – Acomodación) Percatarse de la influencia indígena y de los regionalismos en la construcción del español de México para así comprender la construcción del presente como consecuencia del pasado.
	Habilidades: <ul style="list-style-type: none"> Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky) Identificar a través de la interacción entre pares la razón de la dificultad en el reconocimiento de elementos patrimoniales compartidos aparentemente entre comunidades diferentes. <ul style="list-style-type: none"> Aprendizaje significativo (Ausubel) Identificar las razones del pluralismo cultural a partir de una misma lengua.
	Actitudes: <ul style="list-style-type: none"> Aprendizaje por descubrimiento (Bruner) Sensibilizar respecto al respeto al pluralismo cultural a través de la relación lengua-identidad
Estrategias de enseñanza	Disciplinaria: <ul style="list-style-type: none"> ACADEMIA MEXICANA DE LA LENGUA (2010) <i>Diccionario de Mexicanismos</i>. México: s.XXI editores. Didáctica : <p>A). Interrogatorio: pedir de manera grupal respondan a las preguntas de comprensión lectora de un texto con regionalismos cubanos</p> <p>B). Observación: Leer el tema de mexicanismos.</p>

	<p>C). Resolución de problemas: comparar un mismo texto con regionalismos cubanos y mexicanos.</p> <p>D). Solicitud de productos: enlistar de su cotidiano los mexicanismos mayormente presentes.</p>
Experiencias de aprendizaje	<p>Técnica de redescubrimiento</p> <ol style="list-style-type: none"> 1). Comprensión del trabajo <ul style="list-style-type: none"> • Valorar la relación lengua-identidad 2). Diseño de un plan de acción <ul style="list-style-type: none"> • Enlistar de su cotidiano los mexicanismos mayormente presentes. 3). Ejecución del plan <ul style="list-style-type: none"> • Leer un texto con regionalismos cubanos • Discutir tras la lectura de los mexicanismos • Comparar un mismo texto con dos variantes regionales del español • Descubrir los mexicanismos que usualmente se utilizan. 4). Evaluación de los resultados <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar cómo la lengua es un símbolo de identidad.
Apoyos y recursos	Lecturas
Distribución del tiempo	<p>Inicios: Leer un texto donde se ocupan regionalismos cubanos y pedir al grupo respondan preguntas de comprensión del texto (10 minutos).</p> <p>Planeación: Discutir el por qué fue fácil o difícil responder a las preguntas y continuar con la lectura de Mexicanismos (10 minutos).</p> <p>Desarrollo: Leer el mismo texto esta vez con regionalismos de México y contestar las mismas preguntas, discutir el por qué fue más fácil responderlas. Identificar las palabras en negrito y encontrar la relación entre ellas. Pedir enlisten los mexicanismos presentes en su cotidiano (25 minutos).</p> <p>Socialización y cierre: Tras la exposición voluntaria de alguna de las listas, se reflexionará de manera individual por escrito respecto a la relación lengua-identidad (5 minutos).</p>
Evaluación	<p>Formativa:</p> <p>Se evalúa la capacidad del alumno para descubrir autónomamente y en equipo de qué forma la lengua es elemento de identidad, a través de un listado de los mexicanismos más frecuentes de su cotidiano.</p>

SECUENCIA DIDÁCTICA 4

Tema 1. Región e Historia Regional

Unidad I. Historia Regional: 50 minutos	Ámbito disciplinar: Historia Regional	Secuencia didáctica: Analizará la presencia y relevancia de las diversas civilizaciones que habitaron el espacio regional
--	---	---

Temas de reflexión

- Los regionalismos del español
- La influencia de las lenguas indígenas en el español de México
- La relación del binomio lengua-identidad.

DISEÑO Y DESARROLLO DE SECUENCIA DIDÁCTICA		
ETAPA	TIEMPO	ACTIVIDADES
Inicio	5 5	Diagnósticas * Leer un texto donde se ocupan regionalismos cubanos. * Pedir al grupo respondan preguntas de comprensión del texto
Planeación	5 5	Diagnósticas * Discutir el por qué fue fácil o difícil responder a las preguntas. * Continuar con la lectura de Mexicanismos
Desarrollo	5 5 5 5 5	Formativas * Leer el texto del inicio esta vez con regionalismos de México. * Contestar las mismas preguntas de comprensión * Discutir el por qué esta vez fue más fácil responder las preguntas. * Identificar las palabras en negrito y encontrar la relación entre ellas. * Enlistar los mexicanismos presentes en su cotidiano
Socialización y cierre	5	Sumativas * Escribir individualmente a manera de reflexión por qué la lengua es un ejemplo de la diversidad cultural, y por qué debe ser respetado el pluralismo cultural
Observaciones		

INTERVENCIÓN DIDÁCTICA 4

Unidad V. Historia Regional

PROPÓSITO: El alumno delimitará su región y reconocerá los elementos culturales de su entorno.

SECUENCIA DIDÁCTICA: Analizará la presencia y relevancia de las diversas civilizaciones que habitaron el espacio regional

COMPETENCIA DE APRENDIZAJE: (Se autodetermina y cuida de sí, atributo 8)

Percibe la influencia del mestizaje en la lengua, enlistando los mexicanismos que usualmente ocupa en su vida diaria, para sensibilizar en cuanto al respeto del pluralismo cultural.

VARIABLES ABORDADAS

Conciencia Histórica

- *La convicción de que yo – cada quien -, como parte de la sociedad, formo parte del proceso de transformación y por tanto, el pasado me constituye, forma parte mía, hace que yo – mi ser social -, sea como es.*

Identidad Cultural

- *La comunión en los valores universales que unen a los pueblos. De ahí que constituya la esencia misma del pluralismo cultural el reconocimiento de múltiples identidades culturales allí donde coexisten diversas tradiciones.*

<p>1. ETAPA DE INICIO. Actividades diagnósticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lee el siguiente texto: <p>Juan el parqueador es tan pobre que todos los días usa el mismo pullover blanco y una cuerda como cinturón. Trabaja en los alrededores de un hotel que tiene piscina y que está cerca de una discoteca y un mercado. Desde temprano en la mañana, entre el paso rápido de guaguas y carros, busca clientes junto con su cerés Chucho. Llega el primero que pide le lave el carro. Ya en la acera, con un trapo lo restriega hasta dejarlo reluciente. A la hora del almuerzo, come pan con jamón, toma una cerveza y selecciona una empanada rellena de boniatillo de una bandeja llena de dulces. En la noche regresa a su casa, se pone sus zapatillas, acaricia a su mujer, a sus hijos que son rubios y traviosos (en especial el chamo de la casa), y les cuenta anécdotas de su día de trabajo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contesta: <p>1. ¿A qué se dedica Juan?</p>	<p>2. ETAPA DE PLANEACIÓN. Actividades diagnósticas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comenta con el grupo ¿por qué fue fácil o difícil responder a las preguntas? • Lee el tema de Mexicanismos.
--	--

<ol style="list-style-type: none"> 2. ¿Cuál es la relación entre Juan y Chucho? 3. ¿Qué dulce es el preferido de Juan? ¿A ti te gusta también? 4. ¿Para qué crees que Juan se pone zapatillas cuando regresa a su casa? 	
<p>3. ETAPA DE DESARROLLO. Actividades formativas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ahora lee este texto: <p>Juan el franelero es tan pobre que todos los días usa la misma playera blanca y un mecate como cinturón. Trabaja en los alrededores de un hotel que tiene alberca y que está cerca de un antro y un tianguis. Desde temprano en la mañana, entre el paso rápido de camiones y autos, busca clientes junto con su cuate Chucho. Llega el primero que pide le lave el auto. Ya en la banqueta, con una franela lo talla hasta dejarlo reluciente. A la hora de la comida, come tacos, bebe una chela y escoge una empanada de camote de una charola llena de dulces. En la noche regresa a su casa, se pone sus huaraches, apapacha a su vieja, a sus chamacos que son güeros y vagos, (en especial el nene de la casa) y les cuenta anécdotas de su día de trabajo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contesta: <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿A qué se dedica Juan? 2. ¿Cuál es la relación entre Juan y Chucho? 3. ¿Qué dulce es el preferido de Juan? ¿A ti te gusta también? 4. ¿Para qué crees que Juan se pone huaraches cuando regresa a su casa? <ul style="list-style-type: none"> • Comenta con la clase ¿por qué esta vez fue más fácil responder las preguntas? • Ahora, identifica las palabras en negrito ¿cuál es la relación entre todas ellas? • Enlista los mexicanismos que ocupas en tu vida diaria 	<p>4. ETAPA DE SOCIALIZACIÓN Y CIERRE. Actividades sumativas</p> <p>Recapitulando las actividades que hasta ahora has realizado.</p> <p>Primero: Observaste la dificultad de los regionalismos</p> <p>Segundo: Entendiste qué es un mexicanismo y cuál es su origen.</p> <p>Tercero: Comparaste dos tipos de regionalismos.</p> <p>Cuarto: Identificaste el origen de muchos mexicanismos.</p> <p>Quinto: Enlistaste los mexicanismos que ocupas en tu vida diaria</p> <p>Expon y escribe individualmente tus conclusiones en tu cuaderno respecto a ¿por qué la lengua es un ejemplo de la diversidad cultural? ¿Por qué debe ser respetado el pluralismo cultural?</p>

GUÍA DIDÁCTICA 4

COMPETENCIA DE APRENDIZAJE

Percibe la influencia de las lenguas indígenas y de regionalismos en el español, enlistando los mexicanismos que usualmente ocupa en su vida diaria, para sensibilizar respecto al pluralismo cultural.

Unidad I. Historia regional

PROPÓSITO: El alumno delimitará su región y reconocerá los elementos culturales de su entorno.

SESIÓN 4

HISTORIA REGIONAL

Tiempo: 50 min

1. ETAPA DE INICIO. Actividades diagnósticas

- Lee el siguiente texto:

Juan el parqueador es tan pobre que todos los días usa el mismo pullover blanco y una cuerda como cinturón. Trabaja en los alrededores de un hotel que tiene piscina y que está cerca de una discoteca y un mercado. Desde temprano en la mañana, entre el paso rápido de guaguas y carros, busca clientes junto con su cerés Chucho. Llega el primero que pide le lave el carro. Ya en la acera, con un trapo lo restriega hasta dejarlo reluciente. A la hora del almuerzo, come pan con jamón, toma una cerveza y selecciona una empanada rellena de boniatillo de una bandeja llena de dulces. En la noche regresa a su casa, se pone sus zapatillas, acaricia a su mujer, a sus hijos que son rubios y traviosos (en especial el chamo de la casa), y les cuenta anécdotas de su día de trabajo.

- Contesta:

1. ¿A qué se dedica Juan?

2. ¿Cuál es la relación entre Juan y Chucho?

3. ¿Qué dulce es el preferido de Juan? ¿A ti te gusta también?

4. ¿Para qué crees que Juan se pone zapatillas cuando regresa a su casa?

2. ETAPA DE PLANEACIÓN. Actividades diagnósticas.

- ¿Por qué fue fácil o difícil responder a las preguntas?
-
-

- Comparte tu respuesta con el grupo.
- Lee el siguiente texto:

Diccionario de mexicanismos

Un mexicanismo es la palabra, frase o acepción usada “de modo característico y exclusivo” en el español de México

Desde el primer contacto de los españoles con la cultura náhuatl, la fuerza expresiva de la lengua indígena deja sentir su influencia en el español peninsular, y así vocablos como Tlatelolco, Querétaro, Chapultepec, Xalapa, Aztlán, Guanajuato, Ecatepec, Tula, Chalco, entre otros, hoy forman parte del español y se les llama topónimos, es decir, nombres con que se designan lugares geográficos.

Son muchos los vocablos indígenas que han enriquecido al idioma español no sólo en México, sino en todo el mundo hispanoparlante y que han hecho del español de México una lengua rica en expresiones y contenido.

Las lenguas indígenas que se hablaban antes de la llegada de los españoles eran diversas, las cuales, al integrarse al español, le dieron nuevos matices léxicos (vocabulario) y matices fonológicos (pronunciación). Si a esto se agrega el número de lenguas indígenas que hoy en día se hablan en México, resulta un gran mosaico lingüístico existente en la República Mexicana.

Algunas lenguas indígenas habladas en México son: yaqui, mayo, tepehuán, tarahumara, huichol, otomí, mazahua, zapoteco, mixteco, totonaco, zoque, huave, huasteco, maya, chol, tzotzil, tzeltal, tarasco,..., sin embargo, el náhuatl es la lengua indígena que mayor influencia ha ejercido en el español que se habla en México y aun en otros países.

3. ETAPA DE DESARROLLO. Actividades formativas

- Lee el siguiente texto:

Juan el **franelero** es tan pobre que todos los días usa la misma playera blanca y un **mecate** como cinturón. Trabaja en los alrededores de un hotel que tiene alberca y que está cerca de un antro y un **tianguis**. Desde temprano en la mañana, entre el paso rápido de camiones y autos, busca clientes junto con su **cuate** Chucho. Llega el primero que pide le lave el auto. Ya en la banqueta, con una franela lo talla hasta dejarlo reluciente. A la hora de la comida, come tacos, bebe una chela y escoge una empanada de camote de una charola llena de dulces. En la noche regresa a su casa, se pone sus **huaraches**, apapacha a su vieja, a sus **chamacos** que son güeros y vagos, (en especial el **nene** de la casa) y les cuenta anécdotas de su día de trabajo

- Contesta:

1. ¿A qué se dedica Juan?

2. ¿Cuál es la relación entre Juan y Chucho?

3. ¿Qué dulce es el preferido de Juan? ¿A ti te gusta también?

4. ¿Para qué crees que Juan se pone zapatillas cuando regresa a su casa?

- ¿Por qué esta vez fue más fácil responder las preguntas?

- Observa las palabras en negrito ¿cuál es la relación entre todas ellas?

- Enlista cinco mexicanismos que ocupas en tu vida diaria

1.- _____

2.- _____

3.- _____

4.- _____

5.- _____

4. ETAPA DE SOCIALIZACIÓN Y CIERRE. Actividades sumativas

- Recapitulando las actividades que hasta ahora has realizado:

Primero: Observaste la dificultad de los regionalismos

Segundo: Entendiste qué es un mexicanismo y cuál es su origen.

Tercero: Comparaste dos tipos de regionalismos.

Cuarto: Identificaste el origen de muchos mexicanismos.

Quinto: Enlistaste los mexicanismos que ocupas en tu vida diaria

- Reflexiona ¿Por qué la lengua es un ejemplo de la diversidad cultural?

- ¿Por qué debe ser respetado el pluralismo cultural?

PLANEACIÓN DE CLASE 5

Título de la Unidad	Historia Regional
----------------------------	--------------------------

Propósito de la Unidad	El alumno delimitará su región y reconocerá los elementos culturales de su entorno.
-------------------------------	--

Asignatura	Semestre	Ciclo Escolar
Historia Regional	2º	2013-2014

Número de clase: 5

Fecha: Febrero del 2014	Tiempo: 50 minutos
----------------------------	-----------------------

TEMA: Historia Regional	Subtema: Poblamiento y agricultura en las sociedades Mesoamericanas	Secuencia didáctica: Analizará la presencia y relevancia de las diversas civilizaciones que habitaron el espacio regional
----------------------------	--	---

	Genérica	Atributo
COMPETENCIA: Se autodetermina y cuida de sí	2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.	9. Participa en prácticas relacionadas con el arte.
		Aprecia el valor patrimonial de los saberes provenientes del pasado indígena de su localidad, mediante la elaboración de un recetario de la medicina tradicional para sensibilizar respecto al derecho de preservar la identidad cultural.

Saberes	<p>Conocimientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Teoría de la Equilibración de Piaget (Asimilación – Acomodación) <p>Identifica los saberes medicinales de origen indígena que son conocidos en su familia para así comprender que la propia implicación en la relación pasado-presente-futuro.</p>
	<p>Habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky) <p>Identificar a través de la interacción entre pares la importancia de reconocer la igualdad en la dignidad hacia los saberes patrimoniales de diferentes grupos culturales.</p> <ul style="list-style-type: none"> Aprendizaje significativo (Ausubel) <p>Recuperar a través de la elaboración de un recetario de medicina tradicional de la localidad los usos medicinales atribuidos a plantas y esencias reconocidas en el cotidiano.</p>
	<p>Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> Aprendizaje por descubrimiento (Bruner) Sensibilizar respecto a la responsabilidad de preservar los saberes patrimoniales.
Estrategias de enseñanza	<p>Disciplinaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> PAGE, J. T. (1995) "Política sanitaria y legislación en materia de medicina indígena tradicional en México." <i>Cad. Saúde Públ</i> 11(2) pp. 202-211. <p>Didáctica :</p> <p>A). Interrogatorio: Enlistar mediante una lluvia de ideas todos los beneficios de las</p>

	<p>plantas medicinales</p> <p>B). Observación: Leer el tema de La medicina tradicional en México</p> <p>C). Resolución de problemas: compartir los conocimientos que las familias tienen respecto al tratamiento de enfermedades simples.</p> <p>D). Solicitud de productos: elaborar un recetario de la medicina tradicional local</p>
Experiencias de aprendizaje	<p>Técnica de redescubrimiento</p> <p>1). Comprensión del trabajo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valorar la influencia del pasado en el presente <p>2). Diseño de un plan de acción</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un recetario de la medicina tradicional local <p>3). Ejecución del plan</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enlistar todas las propiedades de las plantas medicinales en México • Leer respecto a la mirada occidental sobre la medicina indígena. • Compartir en equipos de tres los remedios que sus familias conocen respecto al tratamiento de enfermedades simples. <p>4). Evaluación de los resultados</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar la vigencia de las sociedades pasadas en el presente
Apoyos y recursos	Lecturas
Distribución del tiempo	<p>Inicios: Enlistar por medio de una lluvia de ideas todos los beneficios que pueden ser obtenidos de diferentes plantas medicinales en México (5 minutos).</p> <p>Planeación: Leer el tema de La medicina tradicional en México de Page, J. T. (1995) "Política sanitaria y legislación en materia de medicina indígena tradicional en México." <i>Cad. Saúde Pública</i> 11(2) pp. 202-211 (10 minutos).</p> <p>Desarrollo: Discutir en plenaria cuál es la mirada occidental respecto a la medicina indígena y compartir por equipos de tres, para elaborar un recetario, los <i>remedios caseros</i> que conocen sus familias (25 minutos).</p> <p>Socialización y cierre: Reflexionar primero de manera individual y por escrito de qué depende que dichos saberes continúen en el futuro, como han continuado hasta ahora. Compartir respuestas (10 minutos).</p>
Evaluación	<p>Formativa:</p> <p>Se evalúa la capacidad del alumno para descubrir autónomamente y en equipo la relación pasado-presente, presente-futuro, mediante la elaboración de un recetario con los conocimientos de las familias para tratar con plantas medicinales enfermedades simples.</p>

SECUENCIA DIDÁCTICA 5

Tema 1. Región e Historia Regional

Unidad I. Historia Regional: 50 minutos	Ámbito disciplinar: Historia Regional	Secuencia didáctica: Analizará la presencia y relevancia de las diversas civilizaciones que habitaron el espacio regional
--	---	---

Temas de reflexión

- Los conocimientos medicinales mesoamericanos.
- La relación pasado-presente-futuro

DISEÑO Y DESARROLLO DE SECUENCIA DIDÁCTICA		
ETAPA	TIEMPO	ACTIVIDADES
Inicio	5	Diagnósticas * Enlistar por medio de una lluvia de ideas todos los beneficios que pueden ser obtenidos de diferentes plantas medicinales en México
Planeación	5 5	Diagnósticas * Leer el tema de La medicina tradicional en México. * Parafrasear la idea principal.
Desarrollo	5 5 15	Formativas * Discutir en plenaria cuál es la mirada occidental respecto a la medicina indígena. * Compartir por equipos de tres los <i>remedios caseros</i> que conocen sus familias * Elaborar un recetario con dichos remedios.
Socialización y cierre	5 5	Sumativas * Reflexionar de manera individual y por escrito por qué estos conocimientos son igualmente valiosos que la medicina occidental * Compartir respuestas en plenaria.
Observaciones	Los alumnos habrán preguntado en sus familias al menos cinco recetas en las que se ocupen plantas medicinales, y traerán material para elaborar el recetario.	

INTERVENCIÓN DIDÁCTICA 5

Unidad V. Historia Regional

PROPÓSITO: El alumno delimitará su región y reconocerá los elementos culturales de su entorno.

SECUENCIA DIDÁCTICA: Analizará la presencia y relevancia de las diversas civilizaciones que habitaron el espacio regional

COMPETENCIA DE APRENDIZAJE: (Se autodetermina y cuida de sí, atributo 9)

Aprueba el valor patrimonial de los saberes provenientes del pasado indígena de su localidad, mediante la elaboración de un recetario de la medicina tradicional para sensibilizar respecto al derecho de preservar la identidad cultural.

VARIABLES ABORDADAS

Conciencia Histórica

- *La percepción de que el presente es el pasado del futuro, que yo me encuentro inmerso en todo ello y, por lo tanto, soy parcialmente responsable de la construcción de ese futuro.*

Identidad Cultural

- *El reconocimiento de la igualdad y dignidad de todas las culturas, así como el derecho de cada pueblo y de cada comunidad cultural a afirmar y preservar su identidad cultural, y a exigir su respeto.*

<p>1. ETAPA DE INICIO. Actividades diagnósticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enlista junto con tus compañeros de clase, por medio de una lluvia de ideas, todos los beneficios que pueden ser obtenidos de diferentes plantas medicinales en México 	<p>2. ETAPA DE PLANEACIÓN. Actividades diagnósticas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lee el tema de La medicina tradicional en México de Page, J. T. (1995) "Política sanitaria y legislación en materia de medicina indígena tradicional en México." • Escribe con tus propias palabras la idea principal.
<p>3. ETAPA DE DESARROLLO. Actividades formativas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aporta ideas con tu clase respecto a cuál es la mirada occidental hacia la medicina indígena. • Reflexiona: <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Los remedios que investigaste con tu familia les han sido útiles? 2. ¿La medicina tradicional funciona? <ul style="list-style-type: none"> • Arma equipos de tres y compartan los <i>remedios caseros</i> que conocen sus familias • Elabora un recetario con tus remedios y los de tus compañeros. 	<p>4. ETAPA DE SOCIALIZACIÓN Y CIERRE. Actividades sumativas</p> <p>Recapitulando las actividades que hasta ahora has realizado.</p> <p>Primero: Enlistaste la utilidad de las plantas medicinales</p> <p>Segundo: Leíste la visión de la medicina alópata respecto a la medicina tradicional.</p> <p>Tercero: Reflexionaste respecto al valor de la medicina tradicional.</p> <p>Cuarto: Compartiste por equipo remedios de la medicina tradicional de tu localidad.</p> <p>Quinto: Elaboraste un recetario con dichos conocimientos.</p> <p>Reflexiona y escribe individualmente en tu</p>

	cuaderno ¿Por qué estos conocimientos son igualmente valiosos que la medicina occidental? Comparte tus respuestas con la clase.
--	--

GUÍA DIDÁCTICA 5

COMPETENCIA DE APRENDIZAJE

Aprueba los saberes provenientes del pasado indígena de su localidad, mediante la elaboración de un recetario de la medicina tradicional para sensibilizar respecto al derecho de preservar la identidad cultural.

Unidad I. Historia regional

PROPÓSITO: El alumno delimitará su región y reconocerá los elementos culturales de su entorno.

SESIÓN 5

HISTORIA REGIONAL

Tiempo: 50 min

1. ETAPA DE INICIO. Actividades diagnósticas

- Enlista junto con tus compañeros de clase, por medio de una lluvia de ideas, todos los beneficios que pueden ser obtenidos de diferentes plantas medicinales en México

BENEFICIOS DE LAS PLANTAS MEDICINALES

2. ETAPA DE PLANEACIÓN. Actividades diagnósticas.

- Lee el siguiente texto

La medicina tradicional en México

El concepto de medicina tradicional, lo referimos a aquellas prácticas médicas que han tenido su origen en el país o en la región, y que surgieron antes de la Colonia, y/o bien que son inherentes a los orígenes de algún pueblo o grupo, lo cual de ninguna manera significa que no se hayan refuncionalizado ininidad de veces, incorporando elementos conceptuales, médicos y terapéuticos de las diferentes sociedades que los han dominado.

Hablar a favor de la medicina indígena tradicional en un medio no antropológico y específicamente dentro del sector salud representa, en general, un verdadero problema, pero a la vez se ha convertido en algo necesario. Problema porque dicho sector, cumpliendo con su papel histórico e ideológico en la imposición de ideología y saberes entre los grupos subordinados, ha rechazado y descalificado con verdadero ahínco la práctica médica indígena tradicional. Necesario debido a que cada vez suena más fuertemente, en México, la reivindicación de la autonomía por parte de los grupos indígenas, pero no como una alternativa aislacionista sino en un sentido interactivo con la sociedad global, en donde las medicinas, cómo proponen los mismos médicos tradicionales, se

encuentran para actuar coordinadamente en beneficio de la comunidad, borrando los estigmas de descalificación y persecución.

Si bien la medicina indígena tradicional siempre ha sido un tema de interés en el ámbito de la antropología, a principios de la década de los ochenta comienza a ventilarse, dentro de círculos oficiales, su inclusión dentro de las estrategias de atención a los grupos indígenas. A partir de entonces ha aumentado su importancia en nuestro país, en especial en los estados de la República que se caracterizan por tener un porcentaje elevado de población indígena, como es el caso de Chiapas, Oaxaca, Guerrero, Michoacán y Puebla.

Page, J. T. (1995: 202-211)

- Escribe con tus propias palabras la idea principal.

3. ETAPA DE DESARROLLO. Actividades formativas

- ¿Cuál es la mirada occidental hacia la medicina indígena? Comenta con la clase.

- Reflexiona:

1. ¿Los remedios que investigaste con tu familia les han sido útiles?

2. ¿La medicina tradicional funciona?

- Arma equipos de tres y compartan los *remedios caseros* que conocen sus familias
- Elabora un recetario con tus remedios y los de tus compañeros.

4. ETAPA DE SOCIALIZACIÓN Y CIERRE. Actividades sumativas

- Recapitulando las actividades que hasta ahora has realizado:

Primero: Enlistaste la utilidad de las plantas medicinales

Segundo: Leíste la visión de la medicina alópata respecto a la medicina tradicional.

Tercero: Reflexionaste respecto al valor de la medicina tradicional.

Cuarto: Compartiste por equipo remedios de la medicina tradicional de tu localidad.

Quinto: Elaboraste un recetario con dichos conocimientos.

- Reflexiona y escribe ¿Por qué estos conocimientos son tan valiosos como la medicina occidental?

- Comparte tus respuestas con la clase.

PLANEACIÓN DE CLASE 6

Título de la Unidad	Historia Regional
----------------------------	--------------------------

Propósito de la Unidad	El alumno delimitará su región y reconocerá los elementos culturales de su entorno.
-------------------------------	--

Asignatura	Semestre	Ciclo Escolar
Historia Regional	2º	2013-2014

Número de clase: 6

Fecha: Febrero del 2014	Tiempo: 50 minutos
----------------------------	-----------------------

TEMA: Historia Regional	Subtema: Periodo colonial: presencia de las órdenes religiosas y las artes en mi región.	Secuencia didáctica: Examinará diferentes aspectos de interacción en la región a la luz de los acontecimientos y etapas de la historia nacional
----------------------------	---	---

	Genérica	Atributo
	COMPETENCIA: Se autodetermina y cuida de sí	2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.

Saberes	Conocimientos: <ul style="list-style-type: none"> Teoría de la Equilibración de Piaget (Asimilación – Acomodación) Reconocer los oficios más típicos de su localidad para así comprender cómo los saberes patrimoniales y las artes populares contribuyen a la construcción de la identidad colectiva.
	Habilidades: <ul style="list-style-type: none"> Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky) Identificar a través de la interacción entre pares la influencia de la participación en el presente, y del aprovechamiento del carácter dinámico de las manifestaciones culturales, para la vigencia de los saberes patrimoniales. Aprendizaje significativo (Ausubel) Identificar el uso de las artes populares como vehículo para la expresión de ideas y sentimientos.
	Actitudes: <ul style="list-style-type: none"> Aprendizaje por descubrimiento (Bruner) Sensibilizar respecto a la influencia de la participación en el presente para la construcción del futuro.
Estrategias de enseñanza	Disciplinaria: <ul style="list-style-type: none"> ESTRADA, G. (2011) "Oficios centenarios de México agonizan" en <i>Periódico El Universal</i>, D.F., 20 de febrero. Didáctica : A). Interrogatorio: Relacionar las imágenes de los artesanos con la obra que les

	<p>corresponde y pedir nombrar los oficios.</p> <p>B). Observación: Leer el artículo "Oficios centenarios de México agonizan".</p> <p>C). Resolución de problemas: Apreciar la dificultad y las amenazas de los oficios de Puebla.</p> <p>D). Solicitud de productos: Elaborar una artesanía típica de la localidad.</p>
Experiencias de aprendizaje	<p>Técnica de redescubrimiento</p> <ol style="list-style-type: none"> 1). Comprensión del trabajo <ul style="list-style-type: none"> • Valorar la influencia del presente en el futuro. 2). Diseño de un plan de acción <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar una artesanía típica de la localidad 3). Ejecución del plan <ul style="list-style-type: none"> • Relacionar los oficios con las artesanías a través de imágenes. • Nombrar los oficios identificados • Elegir el diseño y el material para fabricar papel picado. 4). Evaluación de los resultados <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar el rol de presente para mantener vigente las artesanías en el futuro.
Apoyos y recursos	Lecturas y papel de china
Distribución del tiempo	<p>Inicio: Relacionar las imágenes de los artesanos con sus obras y nombrar el oficio (5 minutos).</p> <p>Planeación: Leer el tema "Oficios centenarios de México agonizan" y escribir en el cuaderno de qué depende la vigencia de un oficio (10 minutos).</p> <p>Desarrollo: Compartir respuestas en plenaria y continuar con la elaboración de papel picado con el material traído a clase (25 minutos).</p> <p>Socialización y cierre: Reflexionar y contestar individualmente en el cuaderno cuál es la dificultad para elaborar las artesanías, para qué son creadas, cómo se paga el trabajo de elaboración, cómo se puede asegurar que no desaparezca en el futuro. Compartir respuestas en plenaria (10 minutos).</p>
Evaluación	<p>Formativa:</p> <p>Se evalúa la capacidad del alumno para descubrir autónomamente y en equipo la relación pasado-presente, presente-futuro a través de la elaboración de una artesanía local.</p>

SECUENCIA DIDÁCTICA 6

Tema 1. **Región e Historia Regional**

Unidad I. Historia Regional: 50 minutos	Ámbito disciplinar: Historia Regional	Secuencia didáctica: Examinará diferentes aspectos de interacción en la región a la luz de los acontecimientos y etapas de la historia nacional
--	---	---

Temas de reflexión

- Los oficios herencia del mestizaje.
- La relación pasado-presente-futuro

DISEÑO Y DESARROLLO DE SECUENCIA DIDÁCTICA		
ETAPA	TIEMPO	ACTIVIDADES
Inicio	5	Diagnósticas * Relacionar las imágenes de los artesanos con sus obras y nombrar el oficio.
Planeación	5 5	Diagnósticas * Leer el tema de "Oficios centenarios de México agonizan" * Escribir en el cuaderno de qué depende la vigencia de un oficio
Desarrollo	5 20	Formativas * Compartir respuestas en plenaria. * Elaborar papel picado con el material traído a clase.
Socialización y cierre	5 5	Sumativas * Reflexionar y contestar individualmente en el cuaderno cuál es la dificultad para elaborar las artesanías, para qué son creadas, cómo se paga el trabajo de elaboración, cómo se puede asegurar que no desaparezca en el futuro. * Compartir respuestas en plenaria.
Observaciones	Los alumnos traerán papel de china y un diseño del día de los muertos.	

INTERVENCIÓN DIDÁCTICA 6

Unidad V. Historia Regional

PROPÓSITO: El alumno delimitará su región y reconocerá los elementos culturales de su entorno.

SECUENCIA DIDÁCTICA: Examinará diferentes aspectos de interacción en la región a la luz de los acontecimientos y etapas de la historia nacional

COMPETENCIA DE APRENDIZAJE: (Se autodetermina y cuida de sí, atributo 9)

Aprecia la dificultad de los oficios tradicionales a través de la elaboración de unas figuras en papel picado para sensibilizar respecto a las formas de participación para la preservación del arte local por su carácter de legado cultural

VARIABLES ABORDADAS

Conciencia Histórica

- *La certeza de que formo parte del movimiento histórico y puedo, si quiero, tomar posición respecto de éste; es decir, puedo participar, de manera consciente, en la transformación de la sociedad.*

Identidad Cultural

- *La responsabilidad de velar por la preservación y la defensa cultural.*

<p>1. ETAPA DE INICIO. Actividades diagnósticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observa con detenimiento las imágenes de los artesanos de la primera hoja y relaciónalas con sus obras de la segunda hoja. • Escribe debajo de cada artesano el nombre del oficio. • Comparte tus respuestas con la clase. 	<p>2. ETAPA DE PLANEACIÓN. Actividades diagnósticas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leer el tema de "Oficios centenarios de México agonizan" • Piensa y escribe en tu cuaderno ¿de qué depende la vigencia de un oficio?
<p>3. ETAPA DE DESARROLLO. Actividades formativas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparte tu respuesta con el grupo. • Individualmente, traza el diseño que trajiste sobre una de las hojas de papel china. • Apila y fija tantas hojas como número de veces quieras reproducir. • Corta con cuidado el diseño para elaborar papel picado. 	<p>4. ETAPA DE SOCIALIZACIÓN Y CIERRE. Actividades sumativas</p> <p>Recapitulando las actividades que hasta ahora has realizado.</p> <p>Primero: Identificaste los oficios más representativos de tu localidad</p> <p>Segundo: Leíste las condiciones en las que se encuentran dichos oficios</p> <p>Tercero: Reflexionaste respecto al valor de las artesanías.</p> <p>Cuarto: Elaboraste una artesanía.</p> <p>Reflexiona y escribe individualmente en tu cuaderno :</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ ¿Cuál es la dificultad para elaborar las artesanías? ❖ ¿Para qué son creadas? ❖ ¿Cómo se paga el trabajo de

	<p>elaboración?</p> <ul style="list-style-type: none">❖ ¿Cómo se puede asegurar que no desaparezca en el futuro? <p>Comparte tus respuestas con la clase.</p>
--	---

GUÍA DIDÁCTICA 6

COMPETENCIA DE APRENDIZAJE

Aprecia la dificultad de los oficios tradicionales a través de la elaboración de unas figuras en papel picado para sensibilizar respecto a la preservación del arte local.

Unidad I. Historia regional

PROPÓSITO: El alumno delimitará su región y reconocerá los elementos culturales de su entorno.

SESIÓN 6

Tiempo: 50 min

HISTORIA REGIONAL

1. ETAPA DE INICIO. Actividades diagnósticas

- Observa con detenimiento las imágenes de los artesanos del primer cuadro y relaciónalas con sus obras del segundo cuadro.

A



B



C



D





CUADRO 2



- Escribe debajo de cada artesano el nombre del oficio.

2. ETAPA DE PLANEACIÓN. Actividades diagnósticas.

- Lee el siguiente texto:

Oficios centenarios de México agonizan Gerardo Estrada Domingo 20 de febrero de 2011 El Universal	
<p>La modernidad, el cambio de hábitos y la tecnología amenazan la supervivencia de algunos oficios que datan de la época colonial y que formaban parte de la estampa costumbrista mexicana como el de organillero, merolico (curandero) o vendedor ambulante de dulces tradicionales como los camoteros y merengueros.</p> <p>La caótica y estresante Ciudad de México ya no tiene espacio para ellos ni para afiladores, carboneros, lecheros, o veladores (serenos), aunque unos pocos luchan aún por mantener la tradición contra la indiferencia y la poca demanda de los 19 millones de habitantes de la capital y su área metropolitana.</p> <p>La gente de más edad, que disfrutó de sus peculiares sonidos, sabores y servicios, ve con nostalgia la paulatina desaparición de estos personajes urbanos, que todavía ejercen -no sin dificultad- en algunos barrios populares, mercados o plazuelas.</p> <p>Para oficios centenarios como el de los organilleros la modernidad no tiene cabida y mantienen la música con la que alegraron fiestas y calles durante la época del dictador Porfirio Díaz y la etapa revolucionaria (1876 a 1911).</p> <p>Aún se encuentran afuera de los mercados, cantinas, restaurantes de la capital y alrededores, en busca del mexicano o turista y conscientes de que su complicada situación, pues dependen de la generosidad ajena y de que sus pesados cilindros musicales en discontinuo sigan funcionando.</p> <p>Víctor Maya es uno de los cerca de 30 organilleros de toda la urbe y, pese a las vicisitudes, apuesta animado por que esta actividad prevalezca por más años. "Espero que no desaparezca porque es una fuente de</p>	<p>trabajo para muchas familias y yo me siento orgullosamente parte de la cultura urbana", dijo.</p> <p>Cada día es más inusual escuchar el particular sonido emitido con un silbato con el que anuncian su presencia los afiladores. Fernando González se dedica a ello desde hace 36 años por tradición familiar y reconoce con tristeza que su oficio está condenado a desaparecer.</p> <p>"Ya no hay tanta clientela como antes y los que quedamos trabajamos con dificultad porque nos vemos amenazados por las empresas que ahora hacen estos servicios", añadió González.</p> <p>Una de las tradiciones gastronómicas del mestizaje que aún sobrevive -no sin aprietos y sólo en zonas populares- es la del camotero, vendedor ambulante de plátanos machos (bananas) y camotes -tubérculo cuyo cultivo estaba extendido por todo el continente antes de la conquista-, que son guisados y transportados en un horno de leña ambulante que va sobre tres ruedas.</p> <p>El camotero recorre varios kilómetros emitiendo un inconfundible silbido producido a través del escape de vapor de agua a presión que sirve para avisar a los vecinos de su presencia.</p> <p>Juan Alejo, de 42 años, se dedica a ello desde hace diez; su padre le enseñó al igual que a sus cuatro hermanos, y ahora ve con tristeza que sus descendientes romperán la tradición porque "las ventas son cada vez son menores" y los carritos han dejado de ser fabricados por sus propios dueños.</p> <p>Oficios ya abandonados en aras de la modernidad son el de carbonero, quien vende carbón vegetal que es muy utilizado hace décadas para cocinar con estufas artesanales o</p>

braseros metálicos; los avances médicos han desplazado a los boticarios ambulantes y sus ungüentos y a los llamados hueseros, capaces de aliviar males óseos y musculares en plena calle sin necesidad de título universitario.

A los barberos tradicionales -indispensables para un corte de pelo, una rasurada y hasta para quitar un dolor de muelas- los han suplantado los nuevos centros estéticos, ya que en la actualidad "un hombre acude a un centro sin ser mal visto", explicó el peluquero Gerardo Villaseñor.

"Antes las peluquerías eran de uso exclusivamente masculino, mientras que los

salones de belleza correspondían a las mujeres; al surgir el concepto de estética unisex, la industria peluquera se revolucionó y ello deja morir poco a poco el oficio de la peluquería", reflexionó nostálgico este profesional de 70 años, con medio siglo de experiencia a sus espaldas.

Estos singulares personajes urbanos se resisten a desaparecer y confían en contar algún día con el apoyo de sus autoridades y de los ciudadanos para que no se acaben perdiendo unos oficios que forman parte ya de la historia reciente de México

- Reflexiona y escribe ¿De qué depende la vigencia de un oficio?

3. ETAPA DE DESARROLLO. Actividades formativas

- Individualmente, traza el diseño que trajiste sobre una de las hojas de papel china, apila y fija tantas hojas como número de veces quieras reproducir. Corta con cuidado el diseño para elaborar papel picado.

4. ETAPA DE SOCIALIZACIÓN Y CIERRE. Actividades sumativas

- Recapitulando las actividades que hasta ahora has realizado:

Primero: Identificaste los oficios más representativos de tu localidad

Segundo: Leíste las condiciones en las que se encuentran dichos oficios

Tercero: Reflexionaste respecto al valor de las artesanías.

Cuarto: Elaboraste una artesanía.

Reflexiona y escribe individualmente:

- ❖ ¿Cuál es la dificultad para elaborar las artesanías?

- ❖ ¿Para qué son creadas?

❖ ¿Cómo se paga el trabajo de elaboración?

❖ ¿Cómo se puede asegurar que no desaparezca en el futuro?

AGRADECIMIENTOS A CONACYT