

La arqueología y la historia en la educación y su efecto en el patrimonio cultural

Magdalena García Sánchez¹

[...] lo característico de nuestra especie es que aprendemos de los otros, que nos transmiten los conocimientos acumulados por nuestros antepasados durante milenios (Delval, 2006: 14).

Resumen

En los últimos años, en México ha surgido una preocupación creciente por la divulgación de los resultados de la investigación arqueológica, derivada en parte de la necesidad de dar a conocer a la población el quehacer de esta profesión con el fin de motivar el compromiso de la sociedad para la salvaguarda del patrimonio cultural, pero también en parte porque esta tarea constituye una oleada en las corrientes teóricas de la *comunicación del patrimonio* a nivel mundial. En efecto, si bien las grandes organizaciones globales (por ejemplo la ONU), han dado muestras claras de su inquietud desde hace tiempo por el cuidado del patrimonio hacia el futuro en rubros tales como la arquitectura (en diversos documentos, como la Carta de Venecia), los recursos naturales (objeto de la ecología política) y por supuesto en el ámbito social, este discurso ha cobrado mayor importancia en tiempos recientes sobre todo a partir de la destrucción sistemática de los recursos naturales y culturales en todas partes del mundo.

Una de las vías que se han utilizado por lo menos desde hace dos décadas en países como España, Francia, Islas Canarias, Colombia, Costa Rica y recientemente en México para emprender esta comunicación patrimonial ha sido la de influir en la educación formal; es decir, se ha aprovechado el ámbito privilegiado que constituye la escuela para la transmisión de conocimientos –o mejor aún– la transmisión de una conciencia sobre la importancia de conocer, entender y conservar el patrimonio cultural entendido en su más amplia acepción. Este interés ha surgido tanto por parte de docentes vinculados con la enseñanza de la Historia, así como arqueólogos gestores y también comunicadores, preocupados por la destrucción de los recursos naturales y notablemente

¹ Egresada de la Licenciatura en Arqueología por la ENAH; tiene la Maestría en Etnohistoria y el Doctorado en Antropología por el CIESAS. Actualmente es profesora investigadora del Centro de Estudios Arqueológicos de El Colegio de Michoacán. Sus líneas de investigación son las sociedades lacustres, los saberes tradicionales, la divulgación educativa y Arqueología y educación. Colabora como parte del Consejo Editorial de la Revista Chicomoztoc, magdalenaamalia@gmail.com

por los culturales, cuyo desconocimiento por parte del público general los coloca en una situación de vulnerabilidad sistemática.

Así pues, el objetivo de este trabajo es presentar un estudio de caso sobre lo que se ha realizado en relación con la comunicación patrimonial en el ambiente de la educación formal y de la educación lúdica, en el marco del proyecto de investigación *Arqueología, educación y patrimonio cultural*, dirigido por quien esto suscribe. Para su presentación, se ha dividido el texto en dos partes. En la primera se describe el planteamiento del proyecto mencionado y las etapas por las que ha transitado; en la segunda se da cuenta de las actividades que se han llevado a cabo en el estudio de caso desarrollado en escuelas formales de nivel medio y medio superior de La Piedad, Michoacán.

Palabras clave: educación, patrimonio arqueológico, Historia, aprendizaje, estrategias.

Abstract

In recent years, a growing concern has arisen in Mexico for the dissemination of the results of archaeological research, derived in part from the need to inform the population about the work of this profession in order to motivate the commitment of the society for the safeguarding of cultural heritage, but also partly because this task constitutes a surge in the theoretical currents of heritage communication worldwide. Indeed, although the big global organizations (for example the UNESCO), have shown clear signs of their concern for a long time for the care of the heritage towards the future in areas such as architecture (in various documents, such as the Venice Charter), natural resources (object of political ecology) and, of course, in the social sphere, this discourse has become more important in recent times, especially as a result of the systematic destruction of natural and cultural resources in all parts of the world. One of the ways that have been used for at least two decades in countries such as Spain, France, the Canary Islands, Colombia, Costa Rica and recently in Mexico to undertake this heritage communication has been to influence formal education; that is, the privileged area that constitutes the school for the transmission of knowledge - or better yet - the transmission of an awareness of the importance of knowing, understanding and conserving the cultural heritage understood in its broadest sense has been taken advantage of. This interest has arisen both from teachers linked to the teaching of history, as well as archaeologists who are managers and also communicators, concerned about the destruction of natural resources and notably the cultural ones, whose ignorance on the part of the general public places them in a situation of systematic vulnerability. Thus, the objective of this paper is to present a case study on what has been done in relation to heritage communication in the formal education and recreational education environment, within the framework of the research project Archeology, education and cultural heritage, led by whoever subscribes. For its presentation, the text has been divided into two parts. The first describes the approach of the aforementioned project and the stages it has gone through; In the second, the activities that have been carried out in the case study developed in middle and high school formal schools in La Piedad, Michoacán, are reported.

Key words: education, archaeological heritage, History, learning, strategies.

El proyecto

a) los antecedentes

El proyecto *Arqueología, educación y patrimonio cultural* (en adelante AREPC) surgió primeramente como una vía para acercar a la sociedad su patrimonio (prehispánico, colonial, decimonónico y contemporáneo), a partir de la tesis de que el fortalecimiento de su historia conllevaría a su entendimiento y a su conservación. Este proyecto fue presentado

originalmente para ser desarrollado en el municipio de Puruándiro, Michoacán hace ya más de una década (a finales del 2003), y pretendía aprovechar las evidencias materiales que ahí existen y que pertenecen a esas etapas de su historia particular. Sin embargo, debido a diversas causas no prosperó en aquel lugar, pero esta circunstancia permitió que el proyecto se modificara y fuera llevado a cabo en el municipio de La Piedad, una de las sedes de El Colegio de Michoacán.

En principio, con base en la experiencia previa que se había obtenido en el desarrollo de materiales de divulgación,² el planteamiento hipotético sostenía que el problema de la transmisión de conocimientos relacionados con la enseñanza de la Historia y su posible vínculo con las evidencias arqueológicas, era fundamentalmente un problema de utilización del lenguaje. Esto es, que la población común –principalmente los profesores de escuela- no tenía claro exactamente lo que en los libros se quería decir sobre un determinado tema, en particular de la Historia de México, debido a que la información que se utilizaba provenía de la producción académica de profesionales especializados en la investigación histórica y ocasionalmente la arqueológica. De esta manera, los libros de Historia en la educación media (secundaria) y media superior (bachillerato), ofrecían (y ofrecen) sobre todo un compendio de *datos* virtualmente aislados, lo que dificultaba el entendimiento de hechos históricos en el *contexto* en el que se llevaron a cabo.

Por otra parte, aún cuando también ya existían experiencias en relación con el manejo del lenguaje utilizado en la investigación arqueológica e histórica, producido por académicos y *traducido* hacia el público mediante estrategias de *interpretación temática* –recuérdense por ejemplo las importantes contribuciones de Manuel Gándara³ y Antonieta

² En la pasada década de los noventa, Alberto Aguirre y quien esto suscribe colaboramos con la empresa *Emprocultura* para la producción de materiales para museos y kioscos interactivos, entre los que se incluyeron cedularios, tabloides y textos para carteles informativos. Asimismo, participamos en la elaboración de un proyecto de divulgación de la historia, dirigido por Manuel de la Torre, y materializado en un periódico titulado *Andares, la historia hecha noticia*, auspiciado por una beca de CONACULTA entre 1995 y 1997.

³ Entre la amplia bibliografía de Manuel Gándara sobre el tema, destaca el capítulo de su autoría en su libro más reciente, ver M. Gándara y A. Jiménez, 2017.

Jiménez,⁴ o las propuestas de nueva señalética iniciadas por el INAH, o los novedosos discursos para la museografía, estas estrategias están elaboradas con base en la participación del público *en* un lugar específico: la zona arqueológica, el museo de sitio, el museo de historia de la ciudad... Es decir, su efecto educativo se realiza en la medida en que el público asista a tales lugares; si esto no ocurre no existe tal efecto.

En el mismo tenor, con base en el hecho de que el patrimonio arqueológico e histórico existe prácticamente al alcance de la mano en cualquier lugar, sobre todo si se tiene en mente una concepción amplia de patrimonio que incluya también las obras humanas que han dejado huella en el entorno ambiental, las evidencias materiales del patrimonio resultaban ser una muestra clara que podía servir para ilustrar la historia *en vivo*, lo que complementa el uso de libros de texto.

Así pues, tomando en cuenta criterios como que la escuela *es* el lugar por excelencia para la educación formal; que en este país aún es importante el porcentaje de población que realiza estudios de educación media y media superior; que una influencia educativa y formativa es decisiva en los grupos de edad que comprenden estos niveles educativos (entre 14 y 17 años) y que el patrimonio arqueológico podía resultar de enorme utilidad como apoyo al docente, el AREPC modificó su planteamiento hacia una perspectiva más ambiciosa.

b) el proyecto renovado

Los proyectos educativos de enseñanza de la Historia tienen ya un largo camino recorrido en Francia y en España (J.I. Pozo, 1989; O. Fontal, 2003; Fuentes, 2016); asimismo, la utilización del patrimonio arqueológico para ese fin ha sido argumento para la elaboración de discursos reivindicativos en distintos países (Stone y MacKenzie, 1990) incluidos países latinoamericanos como Colombia y Costa Rica (Guzmán, 2006; Salazar y López, 2018). Ha habido oportunidad de conocer algunos intentos en este sentido en México, por ejemplo, la investigación de Natzin García (2009) y la mía propia (García, 2017); aunque en nuestro país aún hay mucho por hacer.

⁴ Su más reciente contribución sobre el tema está en A. Jiménez, 2017.

La versión renovada del AREPC tiene ahora más expectativas. El objetivo general y a la vez la meta a mediano plazo, es lograr colaborar con profesores y articular al patrimonio en la currícula escolar de la educación media y media superior, en donde tiene un lugar preponderante la necesaria relación entre la enseñanza de la historia y el patrimonio arqueológico como apoyo al docente.

La hipótesis que guía esta investigación propone que el patrimonio alcanza también la categoría de *patrimonio útil* en la medida en que puede lograr un papel articulador en la educación formal, que habrá de permitir tanto el entendimiento del hecho histórico bajo estudio como la cabal comprensión de la necesidad de conservar el patrimonio arqueológico⁵ en su calidad de *patrimonio cultural*.

La metodología para lograr este objetivo circunscribe el estudio de caso a la ciudad de La Piedad, en donde conviven escuelas federales y particulares en los tres niveles educativos básicos (primaria, secundaria y bachillerato) y en donde ha sido posible la realización de proyectos piloto previos. En el ciclo escolar 2007-2008, las puertas del Colegio Interamericano (un colegio particular) se abrieron y me permitieron la realización de etnografía escolar en el marco del curso Historia de México para tercero de secundaria y de Historia de México II en el nivel de 2do. semestre de bachillerato; en ambos casos se contó con la colaboración de la Mtra. Miriam Ramírez. En esa ocasión, trabajamos con 26 estudiantes (entre ambos grupos) del sector clase media de dicha ciudad.

Los avances

De acuerdo con el presupuesto hipotético al inicio del AREPC que consideraba como problema el lenguaje utilizado en la enseñanza de la Historia y el aislamiento de los hechos históricos que se describían en los libros de Historia, hubo posibilidad de realizar actividades dirigidas a *experimentar* en qué medida podía subsanarse esta situación entre

⁵ En este proyecto se ha considerado siempre el calificativo *arqueológico* en su más amplia acepción, es decir, que incluye las evidencias materiales del pasado prehispánico, pero también del colonial, del siglo XIX y del periodo contemporáneo (siglo XX).

distintos grupos de edad y también públicos diversos. Dos de éstas pudieron efectuarse en el marco de las labores de difusión del Centro de Estudios Arqueológicos: dictar conferencias y la realización de dos diplomados. Las conferencias se llevaron a cabo durante ciclos de dos veces al año que Laura Graciela Méndez, responsable de Difusión Cultural del Colmich sede La Piedad y quien esto suscribe, denominamos “Los jueves de Historia” (2004, 2005), “Los jueves de Arqueología” (2006, 2007) y finalmente “Los jueves de Arqueología y Geografía” (2008, 2009). En éstos, cada jueves se invitó a un investigador a presentar sus avances de investigación *de viva voz* para una audiencia no especializada, en los que, si bien muchas veces asistieron estudiantes de bachillerato, los asiduos fueron adultos principalmente (muchas veces llevados por los primeros). La afluencia a estas conferencias fue sistemática y más o menos numerosa durante los años en que las realizamos,⁶ y siempre hubo comentarios estimulantes por parte de los asistentes con respecto a todo aquello que aprendieron. Una grata manera de ver el impacto de esta actividad, fue que ahora mismo entre los pobladores de La Piedad se habla de *patrimonio* y *bienes patrimoniales*, conceptos desconocidos incluso entre los funcionarios municipales.

En cuanto a los diplomados, fueron los primeros en la historia de El Colegio de Michoacán; uno se realizó en 2003 y se llamó “Diplomado en Arqueología mexicana”, y aunque tuvo solo 6 asistentes, fue la primera vez en la historia de esta ciudad en que se creó un foro abierto para público en general con el fin de aprender sobre Arqueología. El segundo se llevó a cabo en 2004 y se tituló “Diplomado en Arqueología, Historia y Etnohistoria de Michoacán”, tuvo una afluencia de 16 participantes cuyos trabajos finales de acreditación mostraron gran entusiasmo por los temas desarrollados. En éste, cuando menos tres de los participantes eran profesores de Historia de México y el demás público genuinamente interesado por sus raíces histórico culturales.

Una tercera fue la oportunidad de dictar el curso de Historia de México para tercero de secundaria en el ya lejano ciclo escolar 2004-2005, en el Colegio Interamericano; en otro lugar han quedado descritos los objetivos y resultados de tales actividades (García, 2006b), baste mencionar en seguida algunos de los más reveladores que sirvieron de base para el diseño de otras estrategias.

⁶ Unas 25 personas en promedio por conferencia, que en La Piedad es bastante gente para un evento académico.

En la relación directa que se establece con el público que asiste a una conferencia, fue posible averiguar que la gente asume el concepto de *patrimonio* como algo cercano en la medida en que está dentro de los límites de su espacio vital: esto es su casa y todo lo que hay dentro, su vehículo, su calle y su familia, pero el patrimonio *de todos* en sus distintas escalas: el patrimonio *cultural*, el patrimonio *nacional* y aún más, el patrimonio *de la humanidad*, se perciben tan lejanos que su destrucción y aún su pérdida total les resulta ajena y su preocupación (si se expresa) raya en lo mínimo. A pesar de ello, tener un contacto tan mínimo con temas de arqueología, historia y geografía, como asistir a una conferencia, permitió formarse una suerte de “grupo de público cautivo” que asistía cada semana durante los ciclos y que participaba activamente con preguntas y comentarios. Hoy día, muchos de aquellos participantes han irradiado el interés y la preocupación por la conservación de sus bienes patrimoniales desde sus propias trincheras profesionales y laborales.

Con respecto a los diplomados, quedó claro que cuando la información se provee en el ámbito de la educación formal, en estos casos constituido por un “salón de clases”, y proporcionada de manera directa por un investigador, los adultos asumen una actitud de *obligación* de entender lo que escuchan. Es decir, su comportamiento se asemeja más a su papel como estudiantes de una escuela en tanto manifiestan atención, participación y asistencia, que en alguien que está interesado en adquirir conocimiento dirigido a entender y, en última instancia, salvaguardar su patrimonio. Además, también se pudo percibir que para quienes su vida no tiene relación con cuestiones que involucren la noción de tiempo a gran escala (por ejemplo, antes de Cristo), los conocimientos adquieren cierto grado de imprecisión desde la perspectiva comparativa, es decir, si los comparan con hechos ocurridos en el mismo tiempo en otras partes del mundo. No obstante, para ser la primera vez en que muchos de los asistentes tuvieron contacto con información académica sobre arqueología, historia y etnohistoria, siempre mostraron interés en aprender.

En el mismo tenor, con respecto al curso en el nivel de la educación media, se identificó que en efecto existe un problema de lenguaje, pero no del lenguaje común sino

del teórico conceptual, en relación con el entendimiento de los conceptos fundamentales de *tiempo y espacio*, en proceso de madurez en los jóvenes de entre 13 y 16 años. En efecto, tal como ha sido evidente en otras investigaciones (Carretero y Ascencio, 1989) el problema principal en la enseñanza de la Historia es que tanto los investigadores que producen la materia prima para la elaboración de libros escolares como quienes los diseñan y aplican en las aulas, parten del supuesto de que los estudiantes *conocen* qué es *tiempo* y qué es *espacio*, referidos a los lugares específicos en donde tuvieron lugar los hechos históricos.

Se ha descrito en otro lado la identificación de otros presupuestos con los que trabajan tanto historiadores como arqueólogos y que han sido material de uso común desde hace muchos años en el aula (García, 2006b); aquí voy a referirme sólo a tiempo y espacio por la importancia que revisten y porque han sido la base para modificaciones importantes en el desarrollo de este proyecto.

c) en busca del tiempo perdido...

El hecho de haber encontrado que no hay madurez en el concepto de tiempo en los jóvenes no resulta una novedad. En efecto, Jean Piaget había señalado en su obra *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño* (Piaget, 1980), que los niños inician el reconocimiento de este concepto y también del de espacio en la infancia temprana (en esta obra experimenta con niños de ocho años e incluso menores) (García, 2006: 266 – 267). Estos como otros conceptos, requieren de un largo proceso de aprendizaje hasta alcanzar la madurez, es decir, la comprensión cabal del significado conceptual en relación con referentes empíricos a partir de la propia madurez psicológica. Por cierto, cabe señalar que el referente empírico del tiempo es precisamente el *movimiento* en el espacio; es decir, el tiempo se percibe en tanto algo se mueve, física o psicológicamente, en el entorno que se percibe, de ahí las distintas escalas que estos conceptos alcanzan.

El proceso de aprendizaje del tiempo tiene otras implicaciones que han sido desarrolladas ampliamente en el ámbito de la psicología cognitiva piagetiana (entre éstas se encuentra la comprensión de conceptos científicos); por supuesto, no es la intención de este trabajo mostrar las contribuciones alcanzadas hasta ahora por esta línea teórica, baste señalar aquí aquellas que tienen relación para alcanzar el objetivo de esta investigación.

Tiempo y espacio logran captarse con cierta precisión entre los 13 y 16 años, como lo han mostrado los diversos experimentos realizados por Mario Carretero y sus colegas en el Proyecto 13 - 16 llevado a cabo en España (Carretero *et al.*, 1989: 103 – 137); y a pesar de que psicológicamente los jóvenes de esas edades poseen la madurez psicológica para su comprensión, lo cierto es que el entendimiento claro del concepto *tiempo* resulta un tanto menos difícil en aquellos que tienen una relación constante, o cuando menos frecuente, con su *uso*, por ejemplo los que trabajan cotidianamente con categorías cronológicas (como los potenciales historiadores, literatos, por ejemplo). Curiosamente, ni siquiera en la edad adulta el manejo del tiempo es una habilidad para quienes no trabajan *usándolo*, al menos de manera determinante, por ejemplo, en la profesión que se desarrolla: no es lo mismo el tiempo para un historiador que para un físico, o en ejemplos más comunes, tampoco es lo mismo el tiempo para un obrero que para un campesino. En este sentido el tiempo es una percepción externa e interna (Piaget, 1989: 269 - 270), ello puede entenderse mejor desde un sentido de percepción relativa (en el sentido einsteineano) en función de su *uso*; esto es, pueden existir *tiempos largos* o *tiempos cortos* según se perciba una determinada situación, y aún en ésta, la extensión o brevedad del tiempo es relativa. Esto es lo que puede considerarse un uso *significativo*. Por significativo se hace referencia a aquello que tiene correspondencia con una experiencia conocida en el contexto (casi siempre) de la vida cotidiana y que puede facilitar el conocimiento de algo nuevo mediante el establecimiento de analogías.⁷

Pero el desarrollo de la noción de tiempo y de espacio, su manejo y su percepción (interna y externa) no son sólo procesos de madurez psicológica, son también resultado de la apropiación de pautas culturales adquiridas desde la infancia temprana (*Cfr.* Vygotski, 1995: 13-16). Es decir, la cultura de la sociedad en la que nace cada individuo ofrece pautas de enseñanza y aprendizaje espacio-temporales que se articulan con la madurez psicológica (un planteamiento en cuyo trasfondo, por cierto, se alcanza a reconocer una perspectiva durkheimiana). Esto último resulta de particular importancia en esta investigación en virtud

⁷ Sobre el conocimiento significativo ver D. Ausubel, J. Novak y H. Hanesian, 2009.

de que, si pretendemos comunicar hechos históricos materializados por las evidencias que constituyen el patrimonio cultural en el ámbito de la educación formal, es necesario considerar cuando menos un panorama general del manejo cultural del *tiempo social* o *tiempo convencional*, para acercarse a una propuesta de *tiempo histórico*, y poder aprovechar al máximo el acervo de patrimonio arqueológico del que se dispone.

Otro de los aspectos fundamentales directamente relacionados con ambas directrices de análisis –la madurez psicológica y la influencia de pautas culturales- fue el reconocimiento de un factor que articula la percepción de tiempo y espacio: se trata de la *causalidad*. La causalidad constituye un argumento importante en la propuesta piagetiana para explicar el proceso de interrelación entre dichos conceptos y en distintas escalas; es un apoyo fundamental para explicar procesos temporales generales ubicados en espacios particulares y es por otra parte, un elemento de aprendizaje fundamental desde los primeros años de la infancia que ayuda a abstraer sucesos, despojarlos de cualidades, y asociarlos en una secuencia de tipo común: *antes de* o *después de* (Piaget, 1989: 14).

Con base en las reflexiones aquí presentadas y con la intención de conocer de cerca la correspondencia de las problemáticas aquí descritas con un estudio de caso en donde se pudiera participar directamente, se efectuaron dos actividades principales; ambas tenían como objetivo analizar si era posible esbozar una propuesta que pudiera tomar en cuenta el uso sistemático del patrimonio arqueológico como apoyo al docente.⁸ Así, por un lado se realizó un Taller de Arqueología y Geografía (TAG) para niños en un grupo de edad comprendido entre los cinco y los nueve años; por otro, se hizo una revisión de libros de texto utilizados en la enseñanza de la Historia de educación media (3ro. de secundaria) con el fin de evaluar qué tanto los planteamientos anteriores se reflejaban en los contenidos curriculares. A continuación, se presentan los resultados de ambas actividades.

d) el TAG

El Taller de Arqueología y Geografía se llevó a cabo del 2 al 13 de julio del 2007 en el área de campo abierto del Colegio Interamericano Campus La Piedad, un colegio particular que

⁸ Es importante señalar que de ninguna manera se pretende soslayar todo el bagaje que sobre la enseñanza de la Historia (y aún más, de las ciencias sociales) se ha desarrollado en lugares como España o Francia, por ejemplo. Sin embargo, se pretende enfatizar el uso del patrimonio arqueológico de manera sistemática en articulación con los libros de texto, y en este sentido hasta ahora sólo he conocido un caso.

atiende a niños de clase media, cuyo director en aquel tiempo era el Lic. Tomás Lepe, quien conector del proyecto AREPC ofreció amablemente el uso de ese espacio y el de un salón en sus instalaciones para las actividades que requerían un lugar cerrado.

En virtud de que era el primer acercamiento a una actividad experimental, la convocatoria para los niños que asistieron al taller fue por invitación; de esta manera, durante las dos semanas participaron 16 niños y niñas distribuidos en grupos de edad como sigue: cuatro entre 5 y 6 años, siete entre 7 y 8, y cuatro de 9, más tres invitados que sólo asistieron algunos días. Las razones por las cuales se decidió trabajar con este grupo fueron que los niños tenían una edad mínima para estimular la curiosidad acerca de qué cosas constituyen el patrimonio; asimismo, explorar la madurez de los conceptos tiempo y espacio, y finalmente, aprovechar la circunstancia de que se trataba de un grupo de edad con el que había una relación personal.

Los objetivos del taller se pueden resumir en tres:

a) que los niños tuvieran un primer acercamiento a la investigación arqueológica y geográfica desde una perspectiva lúdica, que permitiría por otra parte la identificación de su madurez conceptual de tiempo y espacio;

b) que alcanzaran un mínimo de conocimientos sobre lo que son *objetos antiguos* como estrategia para inducirles una escala de comparación entre pasado y presente; y

c) que utilizaran sus habilidades manuales para distinguir las características de tales objetos *antiguos*. Es decir, que pudieran identificar que algo proviene del pasado mediante el reconocimiento de la dificultad para elaborar objetos cercanos a la vida cotidiana.

Así, las actividades que se programaron para alcanzar estos objetivos fueron las siguientes:

1. ***explicación en imágenes sobre qué es la arqueología, la antropología y la geografía***; para ello, se preparó una exposición en Power Point que ilustraba el quehacer de estas disciplinas y cómo se acercan a su objetivo:

el estudio del hombre, su cultura y su entorno; es decir, el hombre en tiempo y espacio

2. ***recorrido de superficie***; actividad que se realizó a campo abierto aprovechando la topografía del terreno para identificar lo natural y lo cultural
3. ***recolección de materiales de superficie***, para mostrar una parte del trabajo de los arqueólogos y de los geógrafos, así como para encausar las energías; los niños caminaron por el campo y encontraron obsidias y pedernales prehispánicos, lo que motivó enormemente el interés en el taller
4. ***excavaciones de sondeo***, realizadas con la explicación de que los restos del pasado a veces están enterrados y que a veces es la casualidad la que permite hacer hallazgos en superficie. Ello se explicó también con el hallazgo de objetos modernos enterrados previamente para ejemplificar este tipo de trabajo
5. ***restauración***, para ilustrar la secuencia del trabajo de investigación que a veces permite obtener piezas rotas que hay que armar
6. ***rompecabezas de códices y murales***, para que tuvieran un conocimiento de imágenes elaboradas en otros tiempos a partir de una actividad que ellos conocen bien
7. ***pintura rupestre***, que permitió el reconocimiento de las piedras y de su utilidad para grabar mensajes mediante símbolos
8. ***reconocimiento del entorno natural***, para reconocer los distintos elementos que constituyen el paisaje
9. ***fósiles y “armas primitivas”***, para mostrar la diferencia temporal entre antiguo y moderno en el acervo instrumental de la vida cotidiana
10. ***adorno del cuerpo y uso de sellos***, para mostrar que el uso de objetos para embellecerse es una actividad humana que aún está vigente y que podemos reconocer desde el pasado

11. ***trabajo en barro***, para mostrar la dificultad de elaborar los objetos con materiales que provienen del entorno, y de la habilidad y conocimientos requeridos para hacerlos
12. ***observación y evaluación del entorno natural y social***, para mostrar la mano del hombre en el paisaje que le rodea

e) ¿qué aprendimos?

Los resultados del TAG fueron enormemente ilustrativos para los fines del proyecto AREPC; sin duda, trabajar con niños es una experiencia que quienes pretenden comunicar el patrimonio deberían tener cuando menos una vez.

A partir de su desarrollo, de los resultados de las actividades y de su presentación ante los papás de los niños al finalizar el taller, ha sido posible proponer las siguientes estrategias para la formulación de programas de articulación entre patrimonio y educación formal a futuro.

- ***Tiempo***. Si bien es cierto que no se puede forzar la madurez psicológica en los niños con respecto a este concepto, parece ser posible inducir un reconocimiento temporal en una escala amplia, por ejemplo entre antiguo y moderno, antes y después, mediante actividades lúdicas.
- ***Espacio***. Quedó claro que los dos “pies de la historia” (y podría agregarse que por tanto también de la arqueología), el tiempo y el espacio, no pueden entenderse y tampoco explicarse en lugares cerrados; esto es, si la comprensión conceptual es a partir del movimiento, no moverse en un lugar cerrado es un contrasentido. También aprendimos que parece posible inducir un reconocimiento espacial a partir, por ejemplo, de la comprensión y asociación de *norte* con *arriba*, de *sur* con *abajo*, oriente y occidente con *izquierda* y *derecha*, que se comprende de manera más sencilla cuando es posible moverse literalmente en un lugar abierto.

- ***Aprovechar la energía de los niños.*** Algo que resultó muy ilustrativo fue disponer de espacios abiertos que constituyen parte de la infraestructura de la escuela. Por su propia naturaleza, los niños tienen siempre disposición para el juego y la aventura. Estas características pueden ser aprovechadas para, en lugar de enseñar Historia en un ambiente de silencio y atención, promover el juego con objetos de distinta índole que muestren aquello que se quiera resaltar de una sociedad del pasado, por ejemplo menaje de casas escondidos, materiales de construcción ejemplificados con los de la propia escuela, o transitar con coordenadas geográficas para hacer hallazgos. Para ello podría aprovecharse el área de patio de las escuelas.

Para actividades que deban ser realizadas necesariamente en espacios cerrados, es posible utilizar materiales individuales (rompecabezas, máscaras murales, sellos, adornos personales) que ilustren la sociedad bajo estudio y, de ser posible, buscar imágenes de los objetos reales de sociedades del pasado.

- ***Aprovechar el tiempo de clase.*** A pesar de que 45 ó 50 minutos podría parecer poco tiempo para enseñar un tema de Historia (cuando menos en un grupo de edad como con el que se trabajó), la experiencia en el TAG mostró que las actividades deben tener un equilibrio entre exposiciones y actividades, alternadas. Las exposiciones deben ser breves pues los niños no dedican atención plena más allá de los primeros 10 minutos, a menos que sea para recibir instrucciones de juego; y después de un periodo de juego son receptivos a información mientras descansan. Es claro que con grupos numerosos podría resultar complicado organizar el tiempo de esta manera, pero con un profesor y un auxiliar podría subsanarse la complicación y obtener buenos resultados.
- ***Reconocimiento del entorno.*** Para las ciudades como La Piedad, en donde el entorno aún permite identificar áreas de campo abierto, resulta muy enriquecedor hacer “recorridos de superficie” para entender la distinción entre lo natural y lo cultural, así como reconocer la huella del hombre en la naturaleza.

f) los libros de texto de Historia de México

La otra actividad realizada como parte del AREPC fue una revisión de algunos libros de texto utilizados con más frecuencia en las escuelas de educación media. Sin mucha sorpresa, esta revisión permitió observar un patrón que es casi el denominador común de los textos de uso más frecuente en las escuelas; ⁹ se trata del planteamiento del eje conductor de los libros de textos como una línea temporal que va del pasado al presente y cuyo punto de partida es un manejo del tiempo *convencional*. Es decir, los contenidos se establecen en una división cronológica reconocida como “línea de tiempo” que abarca básicamente cuatro grandes periodos: época prehispánica, época colonial, siglo XIX y siglo XX y XXI. Además, los contenidos se manejan como fichas de trabajo informativas que presuponen una actitud por parte de los estudiantes que pueden trabajar a partir de

- a) el manejo sin problemas de las escalas temporales (antes de Cristo, después de Cristo; prehispánico, colonial, etc.)
- b) el manejo sin problemas de las escalas espaciales (ciudad, región, pueblos, estados, países)
- c) la asociación, asimismo sin problemas, de hechos históricos ubicados en dichas escalas
- d) el manejo fluido de localización inmediata de espacios geográficos (incluso con ayuda de un mapa); finalmente,
- e) también se parte del supuesto de que el profesor conoce y maneja todo lo anterior

Si bien se destacan los logros alcanzados por la pléyade de personajes que aparecen a lo largo del libro, no hay ningún vínculo causal que guíe a todos los hechos que ahí se describen. Tal parece que la información ahí contenida es más un brevariario cultural que una

⁹ Ver por ejemplo R. Rico *et al.*, 2004, también V. Muñoz *et al.*, 2005.

propuesta para el conocimiento del pasado, por cierto, sin una relación causal clara con el presente. Y en la actualidad esta situación se agudiza bajo la pretensión de que los estudiantes aprendan *por competencias* (lo que bien a bien, ningún profesor con quienes he colaborado tiene claro de qué se trata).

Esta circunstancia no deja de recordar que la situación que aquí se describe se comparte con otros libros de otras épocas y de otros lugares; es decir, que esta manera de enseñar Historia no es –ni ha sido– exclusiva de los libros de texto de nuestro país. Vaya una cita que ilustra lo dicho

[...] los programas estaban animados por un indudable afán culturalista, en el que la cultura y el saber se medían con criterios únicamente cuantitativos. Cuantas más cosas inútiles y deslavazadas supiera uno, más culto era. Las metas de la enseñanza procedían de una filosofía, por la que, según una cita recogida por Ballard (1970: 3):

“Un hombre educado debe tener un mínimo determinado de cultura general. Aunque sepa muy poco sobre la ciencia y no sepa ni sumar ni restar, debe saber quienes eran Mendel y Kepler. Aunque esté medio sordo, debe conocer a Debussy y Verdi. Aunque sea un sociólogo puro debe saber quiénes eran Circe y el Minotauro, Kant y Montaigne, Tito Oates y Tiberio Graco” (Pozo y Carretero, 1989: 216).

La reflexión que surge de la revisión realizada es que en México es necesario replantear la perspectiva de la enseñanza de la Historia como primer paso, pues cualquier propuesta para hacer del patrimonio cultural un apoyo al docente requiere que haya un conocimiento básico, fundamental, de los problemas antes señalados en relación con el manejo de los conceptos de tiempo y espacio. Sin embargo, cabe señalar que se ha avanzado mucho en ese primer paso en otros países, España, por ejemplo, de los que puede retomarse la experiencia. Conviene señalar que, en nuestro país, las instancias encargadas de llevar a cabo la revisión de programas educativos a nivel de educación básica, media y media superior, principalmente los sectores regionales de la SEP (la de Michoacán, por ejemplo), tienen conocimiento de este problema si bien no se ha resuelto. Quizá esto se deba a las dificultades que implica movilizar una cadena de acciones del tipo: revisión de libros de texto → cuestionamiento de contenidos → renovación de contenidos → capacitación de profesores → nuevas estrategias de enseñanza; en el entendido de que todo ello implica

mucho tiempo, mucho dinero y mucho esfuerzo, y en última instancia el convencimiento del sector magisterial.

No sobra comentar que en el caso del curso que tuve oportunidad de llevar a cabo entre los estudiantes de tercero de secundaria, yo misma no tenía claridad en relación con la problemática antes señalada, y si bien hice mi mejor esfuerzo, me parece que por desgracia los estudiantes tuvieron un curso muy semejante a los de otros años.

Debe señalarse no obstante que es un problema que sí se ha reconocido y ha llevado incluso a proponer una Licenciatura en enseñanza de la Historia albergada en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), que ha egresado varias generaciones. Valdría la pena hacer un seguimiento sobre la influencia de tales generaciones en su trabajo cotidiano, en su influencia entre los estudiantes y hacer una evaluación.

En este sentido, las propuestas que autores como Mario Carretero y su equipo, Olaia Fontal (2003) y otros, han hecho para incidir en la currícula escolar en la enseñanza de la Historia, así como los resultados de haberlas llevado a la práctica en otros lugares, han tenido notables aciertos, y esto puede ser motivo de una reunión particular para presentar los casos más ilustrativos en cada situación. Baste por ahora retomar estos casos como escalas de referencia.

Ahora, con respecto a utilizar el patrimonio cultural en la docencia para lograr una *educación patrimonial*, existe un caso ejemplar. Se trata del trabajo de Sanjo Fuentes Luis y un equipo de colaboradores (Fuentes, 2007), quienes, a partir de la consideración del patrimonio de las Islas Canarias como escenario para la educación, no solamente ha incidido en la currícula escolar en la enseñanza de la Historia sino de prácticamente todas las asignaturas, con el fin de dirigir la educación –en este caso del nivel bachillerato- a la conservación del patrimonio cultural.

Desde la perspectiva de la evaluación de ese objetivo, puede decirse sin duda que el caso de Las Canarias es exitoso, pues por su paso por la escuela los jóvenes no sólo aprehenden los conocimientos curriculares sino que estos están dirigidos a entender su

patrimonio en función de a) el conocimiento del pasado que los ha llevado hasta el presente; b) observar y conservar las evidencias materiales que permiten entender las relaciones de causa-efecto en distintos periodos históricos; c) la conservación de su patrimonio mediante su *actualización*, es decir, la utilización del patrimonio –en particular el arquitectónico- para realizar actividades contemporáneas por ejemplo, acondicionamiento de oficinas y otros giros, y propuestas de museos interactivos. Un resultado adicional –por cierto no explicitado en los textos de Sanjo- es que el patrimonio canario pasa a ser parte del acervo de investigación arqueológica esperando el momento de ser trabajado en un futuro, quizás por alguno de los mismos jóvenes que ahora lo protegen.

Es un caso ejemplar, pero, aunque la meta se vislumbra lejana, puede decirse que en México se transita por buen camino, como lo muestra la esperanzadora relación que se ha establecido por quien esto suscribe con profesores del Colegio de Bachilleres del Estado de Michoacán (COBAEM), con quienes se están desarrollando proyectos integradores que articulan patrimonio y objetivos curriculares; de esto se dará cuenta más adelante en otros trabajos. Cabe comentar que hace falta mucho trabajo en colaboración con los profesores pues hasta ahora y en esta región, es solo el interés de quien esto suscribe lo que ha permitido forjar una línea de investigación en el tenor de lo hasta aquí descrito.

g) reflexiones finales

Una de las consideraciones más claras a partir de lo aquí expuesto, se refiere a la identificación del problema de fondo en relación con la enseñanza de la Historia y su articulación con el patrimonio cultural (en particular el arqueológico y el histórico) como apoyo al docente. Como se ha señalado, la incomprensión cabal por un lado de los conceptos de tiempo y espacio, y por otro del establecimiento de relaciones causales, constituyen un obstáculo real para el entendimiento de hechos históricos entre niños y jóvenes.

En efecto, no se trata solamente del lenguaje utilizado entre académicos, ni siquiera de un lenguaje más claro que explicita la información histórica en los libros de texto o, agregaría, en aquellos lugares en donde opera la educación informal (museos, exposiciones temporales, sitios arqueológicos, monumentos históricos, por mencionar algunos ejemplos); se trata de trabajar ampliamente en el área pedagógica de la metodología de la enseñanza en

donde los materiales didácticos puedan articularse con el patrimonio cultural. Aún más, se trata también de que se establezca y fomente un diálogo entre pedagogos e investigadores sociales (historiadores, arqueólogos, geógrafos), que permita encontrar las mejores maneras para iniciar y mantener la *comunicación patrimonial* en el ámbito de la educación formal.

Un gran avance lo constituye el hecho de que desde hace varios años los historiadores españoles (si bien no exclusivamente) se hayan preocupado por este problema y hayan incursionado en la investigación pedagógica;¹⁰ faltaría que también entre los arqueólogos dedicados a la divulgación existiera mayor iniciativa para adentrarse en este ámbito.¹¹ Vale señalar que no es poca cosa que el discurso de divulgación más común entre los arqueólogos presuponga, también, que el público al que se dirige tiene un manejo fluido del tiempo, el espacio y las relaciones causales.

Desde la experiencia de quien esto suscribe, participar en el área de la educación ha permitido además identificar aquellos tópicos en dónde la investigación arqueológica ha tenido gran avance y en cuáles ha sido difícil proponer explicaciones mediante relaciones causales.

En el mismo sentido, convendría fortalecer el diálogo entre geógrafos, arqueólogos e historiadores, a fin de explicitar los conceptos básicos de espacio en sus distintas escalas: área, región, territorio, comunidad, pueblo, etc., y de la manera en que se aprehenden. Más claramente, la enseñanza de la Historia debiera estar en relación directa con la enseñanza de la Geografía y ambas en articulación con el patrimonio cultural, pues ambiente y sociedad son un binomio inseparable y observable en la actualidad.

Finalmente, a partir de lo aquí desarrollado, una propuesta para las etapas siguientes de este proyecto la constituye el reto de elaborar materiales que apoyen la solución de los problemas aquí señalados en la labor del docente, en particular aquellos que permitan una

¹⁰ Desconozco si los pedagogos lo hayan hecho en el ámbito histórico.

¹¹ Hasta este momento sólo se ha tenido noticia de tres arqueólogos que así lo han hecho: Griselda Sarmiento, Natzin García y quien esto suscribe. La contribución de los doctores Iraida y Mario Sanoja en Venezuela, ha ido más bien en dirección de modificar el discurso que justificaba la dominación de una clase sobre otras, es decir, más reivindicativo (Ponencia presentada en el XXIX Coloquio de Antropología e Historia Regionales, Zamora, 24 al 26 de octubre del 2007).

articulación fluida con el patrimonio cultural. Una expectativa a largo plazo, sería poder trabajar con profesores del sector de la educación pública y ofrecer a los niños otras posibilidades de aprendizaje; por desgracia, ese sector del magisterio es de más difícil acceso, pero no imposible.

Referencias consultadas

Ausubel, David P., Novak, Joseph D., Haesian, H. (2009) *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Carretero, Mario, Pozo, J. I. y Mikel Asencio (compiladores). (1989) *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Vizor.

Delval, Juan. (2006) *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Ediciones Morata.

Fontal Merillas, Olaia. (2003) *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Madrid: Ediciones TREA.

Gándara Vázquez, Manuel. (2001) *Aspectos sociales de la interfaz con el usuario. Una aplicación en museos*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Tesis de doctorado.

Gándara Vázquez, Manuel y Jiménez, Antonieta (coordinadores). (2017) *Interpretación del patrimonio cultural. Pasos hacia una divulgación significativa en México*. México: INAH.

García Macías, Natzin I. (2009) *Arqueología y educación. Una propuesta didáctica para la enseñanza de la arqueología en la educación secundaria*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

García Sánchez, Magdalena Amalia. (2006). Arqueología, educación y patrimonio cultural. Un ejemplo en La Piedad. En Thiébaud, V., García, M. y A. Jiménez, *Patrimonio y paisajes culturales*. México: El Colegio de Michoacán

(2006b). La arqueología en el aula. En Rangel Alcántar, Rodolfo (ed.), *X Encuentro Internacional de Historia de la Educación. Entre la memoria y el olvido. Culturas, comunidades, saberes*. México: Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima, disco compacto.

(2017). Replicadores de la arqueología y la historia para la preservación del patrimonio en el ámbito de la educación formal. En Gándara, M. y Jiménez, A.

(coordinadores), *Interpretación del patrimonio cultural. Pasos hacia una divulgación significativa en México*. México: INAH.

Guzmán Ramírez, Nohora Beatriz (2006). El centro histórico de Santa Fe de Bogotá, como aula para la enseñanza de la Historia. En Rangel Alcántar, Rodolfo (ed.), *X Encuentro Internacional de Historia de la Educación. Entre la memoria y el olvido. Culturas, comunidades, saberes*. México: Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima, disco compacto.

Jiménez Izarraraz, Ma. Antonieta (2001). *Conservación del patrimonio arqueológico mediante la interpretación temática. Aplicación de la estrategia en el sitio arqueológico de Cuicuilco*. México: Tesis de licenciatura en arqueología, ENAH.

(2017). *Compartiendo el tesoro: metodología para divulgar la arqueología*. México: El Colegio de Michoacán.

Muñoz, Virgilio, Ávila, Ana Cristina y Ana María Campuzano. (2005) *Hechos de la Historia de México. Reflexiones acerca de nuestro pasado y presente*. México: Trillas, tercer grado.

Piaget, Jean. (1980) *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.

Pozo, Juan Ignacio, Asensio Mikel y Mario Carretero. (1989) Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia. En Carretero, Mario, Pozo, J. I. y Mikel Asencio (compiladores), *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Vizor.

Rico Galindo, Rosario, Ávila Ramírez, Margarita y María Cristina Yarza Chousal. (2004) *Tiempo. Historia de México*. México: Editorial S.M.

Sanjo Fuentes, Luis (coordinador). (2007). *Educación patrimonial. Propuestas creativas desde el espacio educativo*. Gobierno de Canarias, Consejería de Educación, Cultura y Deportes, Dirección General de Promoción Educativa: PUÉISÉ COMUNICACIÓN.

(2016). *La educación patrimonial en Lanzarote. Teoría y práctica en las aulas. Menú de recetas patrimoniales*. Lanzarote (Canarias): Consejería de Cultura y Turismo

Stone, P. y R. Mackenzie (eds.) (1990) *The Excluded Past. Archaeology in Education*. London: UNWIN HYMAN, Boston, Sydney Wellington.

Vygotski, Liev S. (1989) El problema del desarrollo cultural en el niño. En *Anuario 1994. Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica*. Presentación y traducción de cuatro artículos por Efraín Aguilar Jiménez. México: Gobierno del Estado de Chiapas, Universidad de Ciencias y Artes del Estado de Chiapas.