

LOS VALORES PATRIMONIALES: UNA PROPUESTA ENTRE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN ARQUEOLÓGICA Y LA EDUCA- CIÓN FORMAL EN EL BACHILLERATO *

GARCÍA SÁNCHEZ, MAGDALENA A.

CEQ-COLMICH, Michoacán, México

Correo electrónico: magdalenaamalia@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo persigue mostrar que es posible articular los resultados de investigación arqueológica con algunos contenidos de la asignatura Historia de México a nivel bachillerato. El caso de estudio que se presenta sostiene que la educación formal es un espacio de oportunidad para arqueólogos y maestros a favor de un mejor entendimiento del patrimonio arqueológico e histórico que apoye su protección. Asimismo, se identifican algunos problemas comunes que se deben considerar en esta propuesta.

Palabras clave: Educación formal, Arqueología, Historia.

HERITAGE AND VALUE: A PROPOSAL BETWEEN ARCHAEOLOGICAL RESEARCH AND FORMAL EDUCATION AT HIGH SCHOOL

ABSTRACT

This paper suggests that it is possible to articulate the results of archaeological research with some topics of the course of Mexican history at high school level. The case under study shows that formal education is an area of opportunity for archaeologists and teachers to contribute to a better understanding (and protection) of the archaeological and historical heritage. Furthermore, I point out several usual problems that have to be considered in this proposal.

KEY WORDS: Formal education, archaeology, history, heritage

*Fecha de recepción: 05-04-2018. Fecha de aceptación: 12-06-2018.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo inició originalmente con un pensamiento compartido por un gran número de colegas en el gremio de la investigación arqueológica en México, se trata de “la idea” de incidir en la educación formal de las nuevas generaciones a fin de inculcar el conocimiento, el respeto y el entendimiento de la necesidad de conservar el patrimonio arqueológico. Por patrimonio arqueológico me refiero en su sentido más amplio a las manifestaciones y evidencias materiales que datan de los periodos prehispánico, colonial, decimonónico e incluso del siglo XX, que como es sabido, se destruyen diariamente debido a múltiples causas. No sobra señalar que, aun cuando dicho patrimonio está protegido por la *Ley Federal sobre Monumentos y Zonas Arqueológicas*, artísticos e históricos,¹ lo cierto es que diariamente desaparecen dichas evidencias de manera alarmante; he aquí un dato ilustrativo. En 2012, “la PGR abrió 481 averiguaciones previas por robo, daño o destrucción del patrimonio arqueológico e histórico de la nación”, lo que incluye “robo, tráfico y traslado ilegal de piezas; saqueo; demolición de construcciones originales; daño a petrograbados; afectaciones por maquinaria pesada; destrucción por proyectos carreteros, habitacionales y petroleros; extracciones; pintas con aerosol o trabajos de restauración erróneos”.²

Cabe mencionar que la información sobre destrucción que aparece casi a diario en los periódicos trata sobre hallazgos notables, ya por su monumentalidad, ya por su excepcionalidad e incluso por la manera violenta utilizada para derribarlos; ejemplos de esto último son los recientes escándalos por la destrucción del sitio arqueológico en el paraje La Mezquitera, en el Municipio de Tlaltizapan en el estado de Morelos,³ o el de los predios Las Monjas y Casa de ídolos, en el pueblo mágico Valle de Bravo en el Estado de México,⁴ ambos documentados por el Diario El Universal. Sin embargo, se dice o se reporta muy poco (por no decir

prácticamente nada) con respecto al patrimonio arqueológico e histórico de las localidades que están muy lejos de ser *pueblos mágicos*.⁵ Puede decirse, con las reservas necesarias en una generalización para la que no hay información sistemática disponible que la sustente, que dicho patrimonio está un tanto desprotegido en virtud de la consabida, argumentada, reiterada y notable escasez de arqueólogos del INAH que puedan atender las denuncias de destrucción, si acaso las hubiera. Es común que en las localidades en las que se difumina la diferencia entre urbano y rural, en los terrenos de cultivo aparezcan fragmentos de cerámica u obsidiana, también pedazos de metates e incluso de figurillas, que en el mejor de los casos son recogidas por los propietarios de los predios y llevadas a sus casas; en el peor, son abandonadas y eventualmente destruidas.

Con base en el antecedente aquí planteado, este trabajo presenta una propuesta que pretende incidir en los factores aquí señalados. Es decir, por un lado, participar desde la educación formal con los jóvenes a fin de contar con su colaboración para la conservación del patrimonio arqueológico y el histórico, en la medida en que éste pueda representar la materialización de valores como los que se destacan más adelante. Por otra parte, mostrar cómo trabajar en el ámbito de lo local como un punto de partida puede resultar una influencia positiva desde una perspectiva regional. Dicha propuesta se plantea en el marco de la enseñanza de la asignatura Historia de México de la currícula de la educación básica en sus distintos niveles, en la que se destaca la articulación de los valores del patrimonio desde una perspectiva diacrónica (prehispánico, colonial, decimonónico y contemporáneo) como una manera de atender a algunos de los problemas sociales de los estudiantes de educación básica. El caso de estudio se ubica en la ciudad de La Piedad, en el Estado de Michoacán, complementado con otra experiencia llevada a cabo en la Ciudad de México.

2. EL PORQUÉ INCLUIR A LA EDUCACIÓN FORMAL

La educación formal remite inmediatamente a la escuela como institución. No es éste el espacio para discutir las funciones de la escuela, la bibliografía es abundante y data de muchas décadas y discusiones especializadas;⁶ para los fines que aquí interesan, resalto que la escuela constituye un espacio privilegiado en tanto alberga a las generaciones jóvenes desde edades tempranas y, en el mejor de los casos, hasta su egreso en el nivel profesional. La escuela es asimismo un lugar en donde los jóvenes pasan por lo menos de 4 a 5 horas en promedio todos los días, lo que incluye la instrucción en los niveles de primaria, secundaria y bachillerato; en otras palabras, los jóvenes pasan en la escuela varias horas al día entre los seis y los diecisiete años durante su formación básica. Por esta cualidad y porque en México la dicha educación básica es obligatoria, cuando se trata de enfrentar problemas actuales y de proponer soluciones a mediano y largo plazos, es común escuchar cosas como “esto se debería enseñar en las escuelas”. No es casualidad que hoy día haya literatura especializada sobre cómo acercarse a la escuela en distintos aspectos educativos, por ejemplo, para la educación ambiental, la educación vial o la participación social, entre muchos otros temas. No obstante, quienes han propuesto (incluidos los arqueólogos) considerar a la escuela como un espacio para generar conciencia sobre un tema dado, la verdad es que se hace con base en muy poca (por no decir nula) experiencia en el ámbito educativo.

La escuela es un universo en sí mismo. Aparentemente se compone solo de maestros que enseñan y estudiantes que aprenden lo que se les enseña, algunos más fácilmente y otros con mayor esfuerzo tiene, además, un aparato administrativo y personal que mantiene limpias las instalaciones. Lo cierto es que esto es una verdad a medias; la escuela es un receptáculo de una infinidad

de problemas económicos, políticos y por supuesto socioculturales, tanto por parte de los maestros como de los estudiantes, reflejo en una pequeña escala de lo que ocurre en el país. Basta echar una ojeada a los recientes problemas ocasionados por las reacciones del magisterio ante la aplicación de la Reforma Educativa propuesta por el Presidente Enrique Peña Nieto y puesta en operación por el anterior Secretario de Educación Pública Aurelio Nuño,⁷ en donde todos los maestros tuvieron algo que decir y qué hacer.

En las escuelas de las localidades que se ubican en el ámbito rural, o eufemísticamente hablando en *la provincia*, bajo la categoría de federal o federal transferido, se perciben las mismas problemáticas que enfrentan aquellas que se hallan en las grandes ciudades, desde luego en una escala menor. Y claro que debe ser así: se trata de instituciones con menos estudiantes, con una planta académica pequeña y muchas veces con infraestructura apenas mínima para el funcionamiento cotidiano; reconoceré aquí a estas instituciones como escuelas locales.

En un nivel de mayor proximidad al ámbito de las escuelas locales, fue posible apreciar que se enfrentan los mismos problemas de enseñanza-aprendizaje con los que lidian las instituciones de educación básica de las grandes ciudades, así como a problemas más “modernos” y por desgracia comunes, relacionados con la desautorización de los profesores por parte de los padres. Aunado a éstos, está el poco tiempo del que disponen y el mucho contenido de los libros que los maestros deben enseñar en apenas diez meses, de los que es necesario descontar los días festivos, los puentes y los días feriados otorgados por prescripción oficial por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) o por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Además, están desde luego los días en que es necesario salir temprano para atender compromisos personales o laborales.

Por otra parte, cuando algún factor externo a la escuela⁸

plantea una ocurrencia “para generar conciencia entre los jóvenes” y llevar al ámbito de la educación formal algún nuevo programa, conferencia, propaganda o cualquier otra cosa que interrumpa la planeación de maestros y estudiantes, el tiempo que se le conceda a esta ocurrencia implica sustituir el destinado a una actividad previamente planeada, la que casi siempre queda cancelada. En otras palabras, si la escuela da cabida a una propuesta externa ajena a los contenidos curriculares que debe atender, con certeza éstos no se cubrirán en otro momento. Pero ojo, otra cosa es que las propuestas se planeen desde un inicio y se destine tiempo y esfuerzo para cubrirlas en el marco de las actividades curriculares.

En el mismo sentido, he escuchado en diversas ocasiones de la buena voluntad de quienes van a las escuelas a ofrecer y dictar conferencias en las que utilizan un lenguaje tan técnico que, al final del día, los estudiantes poco atienden por no entender cabalmente; esto es particularmente cierto cuando se exponen por ejemplo los resultados de investigación arqueológica.

En otro lugar tuve oportunidad de presentar con más detalle éstos y otros problemas que pude identificar como parte del quehacer cotidiano de los maestros en las escuelas (García, 2016), suficientes para reiterar lo que afirmé antes: quienes pretendemos echar mano del ámbito de la educación formal para poner en práctica propuestas relacionadas con la generación de conciencia y responsabilidad hacia distintas problemáticas, realmente no tenemos ideas claras de lo que implica trabajar en esos escenarios.

Cabría preguntarse entonces ¿cuál es el propósito de incluir el ámbito de la educación formal para incidir en él? Puedo presentar aquí al menos tres razones. La primera y más sencilla, siempre es posible acercarse a dicho ámbito si se tiene la disposición y buena voluntad de aprender de y en un nuevo campo de acción. La segunda, hay un espacio privilegiado que puede vincular a los resultados de investigación arqueológica, la necesidad de pro-

teger y conservar el patrimonio arqueológico y el histórico con la cobertura de contenidos curriculares; se trata de la asignatura Historia de México. Esta asignatura se incluía en la *currícula* de la educación básica a partir del tercer grado de Primaria y hasta el sexto,⁹ se incorporaba nuevamente en el segundo y el tercer grado de Secundaria, finalmente en el segundo y el tercer semestre de Bachillerato. Puede decirse que eran casi seis años en los que la Historia se enseñaba en las distintas etapas y que constituye un área de oportunidad para los arqueólogos y los maestros. Volveré en seguida sobre este punto.

La tercera razón es más didáctica. El patrimonio arqueológico y el histórico tienen una utilidad que puede ser aprovechada por los docentes pues resulta ser un apoyo en tanto representa la versión visible, material, de lo que se lee en los libros de texto. Por supuesto, la articulación entre patrimonio y contenidos curriculares no es automática, antes hay que trabajar aspectos pedagógicos entre los que destaca la comprensión de conceptos fundamentales para su comprensión como tiempo, espacio y causalidad. He tenido oportunidad de abordar este tema de manera más extensa en otro lado y por ello solo lo menciono aquí (García, en prensa). Pero quisiera regresar al segundo punto, de hecho, éste trata la parte medular del presente trabajo.

3. EDUCACIÓN FORMAL Y VALORES PATRIMONIALES

3.1. ¿En dónde es posible incidir en la educación?

En múltiples foros formales e informales,¹⁰ he escuchado a colegas arqueólogos comentar lo necesario que es incursionar en la educación formal por las razones que ya se expusieron en la sección anterior, sin embargo las propuestas se quedan por lo general en la invitación para visitar el proceso de excavación de

un sitio, o en ir a la escuela a presentar una conferencia, actividades por cierto cargadas de buena voluntad y ninguna preparación pedagógica. Por su parte, la escuela no cuenta con un espacio para la información arqueológica, máxime ahora que los contenidos de la asignatura Historia de México se ha centrado en los periodos decimonónico y contemporáneo, y ha dejado en lo muy mínimo el prehispánico y el colonial desde hace varios años.¹¹

Puede decirse que los mayores esfuerzos en el sentido educativo se están llevando a cabo principalmente en los espacios de educación dirigida, como en los museos, con estudios de público y seguimiento en el alcance de objetivos específicos. El INAH tiene un programa de servicios educativos en todos sus museos y zonas arqueológicas; en el Museo Nacional de Antropología y en otros, incluso hay talleres en los periodos vacacionales encaminados a que los niños aprendan sobre el quehacer del arqueólogo y de las sociedades antiguas mesoamericanas. Cabe señalar, sin embargo, que no se ve clara la relación entre los objetivos educativos y los de un divertimento lúdico a partir de ver aspectos aislados de las sociedades del pasado, como la escultura, el arte plumario o la moda virreinal.¹²

Un ejemplo con objetivos más claros es el que desarrolló Ericka Blanco desde el Centro Interpretativo Phil Weigand en el Sitio Guachimontones, en Teuchitlan, Jalisco. Como directora de esta institución y en conjunto con un equipo de trabajo que incluyó diseñadores, educadores y arqueólogos, impulsó el proyecto “Guachis va a tu escuela”; se trataba de llevar a escuelas de nivel primaria una estructura portátil cuyo interior tenía materiales educativos que mostraban el desarrollo de las sociedades que habitaron en Guachimontones en el periodo prehispánico. Esta estrategia promovía el aprendizaje lúdico mediante actividades vinculadas con la vida cotidiana.¹³ No sobra decir que éste es un ejemplo único.

Lo que queda claro con estos ejemplos y otros que no apa-

recen en línea, pero de los que se conoce por la publicidad “de boca en boca”, es que cada promotor del taller decide qué es lo que desea que los niños conozcan sin una necesaria articulación con objetivos curriculares de la educación formal. O bien, si no se persigue esta articulación, cuando menos entender qué objetivos de aprendizaje se esperan, más allá de una actividad lúdica. Pareciera una banalidad, pero no lo es. El fondo de este planteamiento es simple ¿qué queremos que los niños y / o jóvenes aprendan de las sociedades antiguas? ¿es suficiente con que sepan identificar elementos culturales de los teotihuacanos, los olmecas o los mexicas? ¿es relevante conocer detalles del funcionamiento de la vida cotidiana en el pasado antiguo? Es muy importante tener claridad sobre estos cuestionamientos en virtud de que definen y determinan los objetivos cognitivos y la manera de alcanzarlos durante el desarrollo de los talleres. Todo lo aquí expuesto nos conduce a otra pregunta ¿cómo podemos pues, trabajar en el ámbito educativo?

En relación con la necesidad de conservar el patrimonio, en España por ejemplo nos llevan años de adelanto en el trabajo con la educación formal, de hecho, se ha abordado y propuesto como una especialización denominada *educación patrimonial*; destacan en este sentido los trabajos de Olaia Fontal Merillas (2003, 2004) y Sanjo Fuentes (2007, 2008). Ella ha propuesto en sus investigaciones partir del reconocimiento de la educación patrimonial como una especialidad en el marco educativo en su más amplio espectro, es decir, formal, informal y no formal. Por ello Fontal abarca espacios que incluso destaca en el título de su libro *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet* (2003), así como su colaboradora Calaf incluye a la ciudad misma como “contenedora de patrimonio” (Fontal y Calaf, 2008: 157-177).

En México, Manuel Gándara ha propuesto asimismo el desarrollo de una educación patrimonial pero desarrollada desde lo

que él ha llamado divulgación significativa, la que parafraseando al autor puede definirse como parte fundamental de una estrategia de comunicación dirigida hacia la comprensión de los valores patrimoniales, que incremente las posibilidades de compromiso con la conservación del patrimonio por parte de la población en general (Gándara, M., en prensa). Dicha educación patrimonial incluye, desde luego, el ámbito de la educación formal.¹⁴ Y aquí de nuevo surgen más preguntas entonces ¿qué es lo que podemos enseñar en los escenarios de la educación formal? ¿cómo podemos hacerlo? He propuesto antes que no se trata de que los arqueólogos nos convirtamos en maestros de educación básica¹⁵ sino de colaborar con quienes sí lo son; esto es, trabajar con los maestros. Ellos cuentan con la preparación pedagógica, con metodologías didácticas y la experiencia frente a grupo, características de las que adolecemos todos los demás que no somos maestros (incluidos los arqueólogos).

3.2.El trabajo con los maestros de educación media y media superior

Desde el 2008 en que dio inicio el *Proyecto Arqueología, educación y patrimonio cultural*, se había planteado trabajar en la educación formal como uno de los ejes de acción para promover la corresponsabilidad en la conservación del patrimonio, principalmente desde la educación básica. En efecto, en distintas oportunidades ha sido posible colaborar con profesores para trabajar con niños de educación primaria, de secundaria y de bachillerato, cuyos resultados han sido expuestos con anterioridad en otros textos.

Tomando como punto de partida esas experiencias, durante el 2015 y en el 2016 centré mi interés en los profesores que trabajan con jóvenes de bachillerato en el área de Historia de México; el propósito inicial era ofrecerles una propuesta para mejorar la

enseñanza de dicha asignatura utilizando como apoyo al patrimonio arqueológico y el histórico. La hipótesis subyacente a esta propuesta era que el mayor problema de aprender Historia está precisamente en la manera de enseñarla, típicamente llena de datos que se deben memorizar, con nombres de personajes fácilmente confundibles inmersos entre una pléyade de nombres de lugares, tan alejados de la realidad de los estudiantes que dificultan en gran medida una comprensión elemental. En relación con la historia prehispánica la situación es más desalentadora puesto que a los mismos profesores les resulta confusa la lista de culturas esparcidas en tiempos y espacios en el mapa mesoamericano. En el mejor de los casos, los estudiantes memorizan los datos y pueden plasmarlos en una línea del tiempo, que pare el efecto se prepara igualmente sin mucha idea; en el peor, la asignatura se reprueba hasta que un acto de memorización lleva a la aprobación después de varios intentos.

El diseño de esta propuesta la elaboré en formato de curso corto con valor curricular (20 horas distribuidas en cuatro horas diarias durante cinco días hábiles), e incluía como primer punto un diagnóstico de las problemáticas principales a los que los profesores se enfrentaban ante sus grupos. El curso se puso en operación por primera vez en la Ciudad de México ante los profesores de varios de los planteles de los Colegios de Bachilleres de la Universidad Nacional Autónoma de México (CCH-UNAM) en Junio de 2016,¹⁶ y en Octubre del mismo año ante profesores de escuelas locales, en particular del Colegio de Bachilleres del Estado de Michoacán (COBAEM) región La Piedad así como de algunos procedentes del Colegio Interamericano (CI), un colegio particular. En total fueron 30 profesores los asistentes, 18 de los CCH y 12 de los locales.

El resultado de este diagnóstico fue sorprendente. De manera un tanto predecible, las causas que los profesores mencionaron iban desde el franco desinterés relacionado con la edad de los

adolescentes, pasando por la falta de materiales didácticos en los salones, el abuso en la obtención de información de la web y las abundantes distracciones en el salón de clase, incluso la inexperiencia de ellos durante sus primeros cursos frente a grupo. Curiosamente, estas causas coincidieron tanto entre los profesores de los CCH como en los de los colegios locales de La Piedad, sobre todo entre aquellos que no provienen de una formación como docentes. Pero la causa más inesperada (cuando menos la primera vez) en donde los profesores también coincidieron y se expplayaron en expresarlo, fueron las condiciones sociales de los estudiantes.

Las condiciones sociales de los estudiantes son, sin duda, el problema más grave que enfrenta la educación formal en México. Ya en 2015 había tenido oportunidad de registrar algunas de las evidencias que los maestros me señalaron (García, 2016), pero fue hasta el 2017 y ante la espantosa regularidad entre lo que comentaron los profesores de los CCH y los de las escuelas locales que este problema me quedó claro en sus verdaderas dimensiones. Estamos hablando de que ni la actual Reforma educativa ni ninguna otra que se vislumbre, podrá poner remedio al rezago educativo mientras las condiciones sociales de los estudiantes no se mejoren. Me explico.

En el ámbito de las escuelas locales, ubicadas entre los entornos urbano y rural, la estructura familiar está muy fracturada debido a varias razones. Entre las más sobresalientes se hallan la migración del padre, quien pasa largas temporadas en los Estados Unidos y llega solo unos pocos meses el fin de año. Las madres, típicamente trabajan todo el día y están fuera de casa muchas horas después de que los hijos regresan de la escuela; o bien, están ausentes porque acompañaron al padre en su aventura en el vecino país. Los hijos son atendidos por familiares o amigos, pero es una atención deficiente en todo sentido aún hablando de alimentación o higiene, a pesar de que se les envíe dinero para ello. Los

niños en edad de educación primaria son quienes se hallan en esta circunstancia mayormente, lo que los coloca en una situación de dependencia total ante quienes se ocupan de ellos, para bien o para mal. Los maestros han expresado lo que han visto: que en los múltiples casos de violaciones sexuales a niños y niñas, los victimarios son parientes o “amigos” cercanos.

Otra de las condiciones muy lamentables que sufren los niños en edad de asistir a la instrucción primaria y también a la secundaria, es la violencia. A decir de los maestros, es común que los niños y jóvenes sean víctimas de golpes, insultos y malos tratos por parte de sus propios padres y por supuesto también de quienes “los cuidan”. Entre los adolescentes, esta circunstancia es lo que los empuja a transitar al camino fácil que es integrarse a las filas de los narcotraficantes, quienes les proveen de dinero y tal vez de algún tipo de reconocimiento. No es difícil pensar que los propios narcos provengan de familias desestructuradas como las aquí descritas y traten a los integrantes de los grupos que han constituido como los trataron a ellos.

La violencia por supuesto viene acompañada de la inseguridad. Me refiero a la situación en que la gente violenta agrede intencionalmente a los demás haciendo alarde de una superioridad que procede del apoyo que reciben “de los malos”, como los reconocen maestros y compañeros. Por desgracia, me refiero también a que la gente violenta son los mismos adolescentes que transitan en la escuela como estudiantes regulares, vendiendo drogas al interior, amenazando a maestros y prefectos de disciplina e incluso a los compañeros que se niegan a sucumbir ante las amenazas.

Por otra parte, como es bien sabido, la inseguridad se encuentra también en las calles. Las y los adolescentes son víctimas de la agresión física por otros adolescentes que se mueven en la absoluta impunidad. Uno de los casos compartidos durante este diagnóstico fue el de una niña de 13 años que fue “levantada” por unos muchachos en un auto, violada y luego botada en una calle,

así nomás. La chica, hija de una madre soltera, quedó embarazada y sin recursos ni para tener al bebé ni para no tenerlo.

En el mismo tenor, tengo registrado más de un caso en donde los propios padres afectan la seguridad de sus hijos. Uno de estos se trata de una pareja que literalmente vendía a sus hijos; el niño que delató a sus padres ante su maestra llegaba apenas a los ocho años y le contó como su madre estaba permanentemente embarazada y luego, junto con su padre, vendía a sus hermanos bebés. A él lo mantenían por el hecho de haber sido el mayor. Cuando la policía llegó a su casa, a él lo enviaron a casa de la abuela para evitar que lo vieran y se lo llevaran.

Por su parte, la pobreza extrema es un factor presente en todos los niveles escolares. Los profesores comentaban el hecho de llegar a clases sin desayunar o sin comer (en los turnos vespertinos) lo que les producía dolor de cabeza, de estómago, mareos y fatiga sistemática a los estudiantes. El caso extremo fue el de un jovencito de primaria al que la maestra encontró comiendo hojas de su cuaderno para evitar el dolor de estómago que le producía la falta de alimento.

En la Ciudad de México el panorama no era mejor. En el diagnóstico participaron profesores de los CCH ubicados en todos sus rumbos, lo que brindó la posibilidad de contar con una muestra de toda la ciudad. Las condiciones sociales reveladas por ellos se parecen mucho a las identificadas por los maestros de escuelas locales, en particular las referentes a la violencia al interior de los edificios, el consumo de drogas y de alcohol, el inicio de la vida sexual a temprana edad y sin cuidado alguno lo que conlleva a embarazos no deseados y al concomitante abandono de los estudios. Asimismo, violencia doméstica e inseguridad tanto en el rumbo por donde viven como en la propia institución.

Una desafortunada y notable constante comentada entre los profesores fue la aparente soledad en la que viven los estudiantes. Una enorme (y al parecer aplastante) regularidad es que son hi-

jos de madres solteras y por ello ven a sus madres prácticamente los fines de semana; ello porque los horarios de trabajo de sus madres y los establecidos por la casa de estudios son incompatibles durante las horas hábiles. Así, es común que los estudiantes desayunen, coman y cenan solos todos los días; además, no cuentan con los recursos económicos como para comer entre amigos en la calle, siempre tienen solo el dinero justo. Esta situación se planteó como algo común entre los sectores oriente y norte de la ciudad; notablemente menos en el sur, reconocido por el nivel sociocultural y económico de sus habitantes.

Una observación metodológica en lo expuesto hasta aquí. El tipo de información narrada no es posible obtenerla de fuentes directas; es decir, no existe la base de datos en línea en donde uno pudiera recurrir al campo “Condiciones sociales de los estudiantes de educación básica en México”; antes bien, se trata de información cualitativa, sin estadística, con la que los profesores deben enfrentarse todos los días durante los periodos escolares. Contar con datos duros que dieran cuenta de estas situaciones que se viven día con día ya en la ciudad, ya en el área urbano/rural, implicaría construirlos desde otras fuentes, por ejemplo: ¿cuál es la tasa de divorcios entre la población de entre 35 y 45 años? (calculando que sean padres con hijos en edad de cursar bachillerato); ¿cuál es la tasa de migración masculina anual y el promedio de edad? ¿cuál la de madres solteras por delegación política en la Ciudad de México? ¿cuál la del Municipio de La Piedad? ¿cuál es el índice de violaciones sexuales reportadas para menores de edad? ¿cuál la de denuncias por violencia doméstica en la Ciudad? Es tarea para otra etapa de esta investigación construir un escenario cuantitativo que complemente lo aquí dicho.

En tal sentido, se prevé el problema de enfrentar la falta de información que siquiera se acerque a los fenómenos vinculados con la educación formal, por ejemplo ¿cómo se mide la prostitución infantil tanto en México como en el Municipio de La

Piedad? ¿cómo la incorporación de nuevos miembros a las filas de los narcotraficantes? ¿cómo influye la soledad, consecuencia de la falta de un entorno familiar, entre los adolescentes? ¿cómo se enfrenta el hambre en la vida cotidiana?

En fin. Lo importante a señalar aquí es la identificación de estos y otros problemas, todos graves sin duda, que son determinantes en el desempeño de los estudiantes e influyen directamente en el proceso de enseñanza aprendizaje no solo de la Historia de México sino de todas las asignaturas o, mejor dicho, de todo el proceso de instrucción en la educación básica.

Así pues, ante tal contexto impactante y desgarrador cabe preguntarse: y desde el interés por conservar el patrimonio arqueológico y el histórico, así como compartir la responsabilidad con los jóvenes en esta tarea ¿qué se puede hacer desde la educación formal frente a estas condiciones sociales tan desafortunadas?

4. EL CURSO-TALLER DE ACTUALIZACIÓN PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR: EL PATRIMONIO COMO APOYO AL DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

El objetivo de colaborar con los maestros que trabajan frente a grupo todos los días, que conocen de manera directa las problemáticas aquí esbozadas y que tienen la disposición para aprender –y en su caso integrar- nuevas estrategias para el proceso de enseñanza-aprendizaje, fue precisamente aprovechar estas circunstancias. Esto es, el punto de partida fue acercarme como arqueóloga interesada en *aprender* de ellos en lugar de una típica actitud de ir a *enseñarles* algo; de esta colaboración habría una retroalimentación de beneficio mutuo encaminada a conseguir una actitud positiva hacia el patrimonio arqueológico y el histórico (llámesele reconocimiento, conciencia, responsabilidad,

afinidad...).

De esta manera, la propuesta inicial se dirigió a plantearles que el patrimonio arqueológico y el histórico son la materialización de los fenómenos sociales enmarcados en contextos territoriales particulares a lo largo de la Historia; asimismo, a destacar la profunda relación del entorno ambiental con las sociedades, tanto las antiguas que habitaron Mesoamérica como las novohispanas y las decimonónicas. Desde esta perspectiva, dichos patrimonios podrían facilitar tanto la explicación por parte del maestro como la comprensión por parte de los estudiantes, así como de los fenómenos sociales incluidos en la currícula de los programas escolares (y también de aquellos que no lo están).

Dicho sea de paso, este planteamiento reveló la inexplicable desvinculación que existe entre la Historia y la Geografía en los libros de texto mexicanos, tanto en los oficiales (de la SEP) como en los de editoriales especializadas, muy utilizados sobre todo en los colegios particulares. Tal desvinculación ha llevado a la percepción de que para los estudiantes los personajes de la Historia “flotan en el tiempo” y que las sociedades antiguas vivían todas como aztecas o como mayas (cualquier cosa que eso signifique, así declararon los maestros). Los profesores por su parte, se confesaron lejanos al entendimiento y aún más al manejo de las condiciones ambientales que fueron escenarios de procesos sociales y fenómenos históricos. Todos, maestros y estudiantes, están tan desacostumbrados a tomar en cuenta el entorno ambiental, que su combinación resulta un poco complicada de aprehender. Es decir, explicar un fenómeno social en su marco geográfico no es una relación que se pueda hacer en automático; los libros de apoyo no lo manejan así, las líneas del tiempo impresas (ni las digitales) tampoco y por supuesto ni unos ni otros tienen la práctica para relacionarlos. Así pues, el planteamiento del curso quedó como sigue.¹⁷

4.1. Presentación

El punto de partida para proponer este curso-taller son tres consideraciones previas: la revisión de libros de texto para la enseñanza de la Historia de México, las entrevistas con profesores de educación media y media superior y la acelerada destrucción del patrimonio, en particular el arqueológico y el histórico.

En relación con la revisión de los libros de texto que apoyan la enseñanza de la Historia en la educación media y media superior de editoriales como Santillana, Trillas y SM entre otras, se ha podido identificar que no hay una relación directa entre la información ahí vertida relativa en particular a la Historia de México, y los resultados de investigación arqueológica de las últimas décadas en nuestro país. Esto es relevante en la medida en que los libros no reflejan la nueva información procedente de las investigaciones arqueológicas, que da cuenta de la explicación de fenómenos sociales, antes bien ésta se queda en un nivel descriptivo con datos de por lo menos hace tres décadas.

Las entrevistas con profesores de educación media y media superior, emanadas de una afortunada colaboración con escuelas públicas y privadas de La Piedad (Michoacán), han permitido conformar un panorama de las dificultades típicas para enseñar Historia, relacionadas con el aburrimiento, la indiferencia, la indisciplina y la inseguridad de profesores y estudiantes para enseñar y aprender esa asignatura.

Por otra parte, es un hecho que las evidencias materiales de la Historia de México constituyen el patrimonio arqueológico nacional; por desgracia, su desvinculación con la Historia y con el desconocimiento entre los estudiantes de que el patrimonio es un bien común (desconocimiento que puede generalizarse a la sociedad), aunado a los múltiples y diversos procesos de transformación económica, conlleva la destrucción del patrimonio. En otras palabras: enfrentamos la destrucción de las evidencias ma-

teriales de la Historia mexicana y con ello, la posibilidad de *ver la Historia* en lugar de sólo leerla.

4.2. Objetivo

Con base en las consideraciones anteriores, el curso-taller persigue que los participantes conozcan una metodología para *utilizar* el patrimonio arqueológico e histórico como apoyo para la enseñanza de la Historia mexicana; dicha metodología incluye la incorporación de estrategias lúdicas en el aula.

4.3. Operativización

El curso se propone como taller con el fin de que los participantes tengan una colaboración activa, como si ellos tuvieran el rol de *estudiantes*. Se pretende la elaboración de materiales didácticos que apoyen la comprensión tanto de los ejes de la Historia como de los fenómenos sociales.

Es importante señalar que se incluirá bibliografía básica para su lectura de un día para otro (incluso para la primera sesión), bajo el criterio de “leer poco pero bien y no mucho pero mal”, y se brindará a los participantes una bibliografía de apoyo para su consulta.

4.4. Programa general

4.4.1. Primera sesión

Presentación del curso-taller. Sondeo en la formación profesional de los participantes. Aplicación de un cuestionario exploratorio. Dinámica: narrativa de las experiencias de los participantes en la enseñanza de la Historia; identificación de las problemáticas más frecuentes y, en contraste, las estrategias exitosas.

4.4.2. Segunda sesión

Revisión y análisis de los tres ejes de la Historia: el tiempo, el espacio y la causalidad. Preguntas fundamentales ¿qué es el tiempo? ¿cómo se maneja? ¿cómo se mide la Historia? ¿qué son y por qué se usan las convenciones? Ejercicios. ¿Qué es el entorno social? ¿Qué son los “recursos naturales”? ¿cómo se interactúa en el espacio social? Las escalas espaciales. Ejercicios. ¿Qué es la causalidad? ¿cómo se articula la Historia? La noción de proceso. Una manera de acercarse a estas propuestas: la inteligencia emocional y las inteligencias múltiples. Ejercicios.

4.4.3. Tercera sesión

Entender la Historia de México en sus marcos de articulación. Los grandes periodos históricos. El México antiguo. ¿Por qué existe Mesoamérica? Relación de la Historia, el entorno ambiental y modos de vida. Reconocimiento de elementos culturales del México antiguo en tiempo y espacio. Ejercicios.

4.4.4. Cuarta sesión

México en el periodo colonial. Una nueva relación entre el entorno ambiental y los modos de vida; pervivencias culturales y nuevas economías. Reconocimiento de los saberes tradicionales como patrimonio cultural. Los procesos de aculturación. Elementos culturales representativos en tiempo y espacio. Ejercicios. Los escenarios geográficos que acogieron a los grandes fenómenos económicos: los sistemas productivos hacendarios. Ejercicios con el patrimonio histórico.

4.4.5. Quinta sesión

México en el siglo XIX y XX. La nueva sociedad ¿cómo caracterizar los nuevos elementos? Identificación desde nuestros días. Análisis del patrimonio histórico a distintas escalas. Ejercicios. Evaluación.

Durante el desarrollo del curso con los profesores del CCH, puse el énfasis en los *valores patrimoniales* que se podían derivar de los modos de vida de las sociedades mesoamericanas primero y luego de los otros modos de vida en los periodos subsiguientes. Cabe comentar que utilicé el mismo programa para el curso que dicté para los maestros del Colegio de Bachilleres (COBAEM región La Piedad) y los del Colegio Interamericano Campus La Piedad.

5. LOS VALORES DEL PATRIMONIO

Desde hace varios años, ha corrido mucha tinta entre quienes han abordado este tema (entre los más relevantes Ballart, 1997: 29-30; Fontal, 2003: 44-47; Florescano s/f; Bonfil s/f; Gándara, 2002: 350-367). No pretendo incluir aquí otra discusión al respecto sino retomar algunos de los planteamientos que resultaron útiles en el marco de un curso que se pretende sea funcional para la educación formal en el nivel de secundaria y de bachillerato. Me explico.

Los estudiosos del fenómeno social identificado como *patrimonio* se han centrado en distintos aspectos; éstos van desde quién los define hasta por qué y cómo se conjugan con el funcionamiento social en un periodo determinado. Para el caso que aquí me ocupa se trata no de discutir si el patrimonio tiene valor por sí mismo (como afirma Gándara, 2002) o no lo tiene (como anota Fontal, 2003) o cuáles son y cuáles sus efectos, sino de identificar desde las evidencias arqueológicas e históricas aquellos que se pueden asociar con la currícula escolar. En este sentido, la asignación de valores no necesariamente procede de un grupo domi-

nante (como afirma Florescano, s/f), puede decirse que se fundamenta en los resultados de investigación científica y por tanto es académica.

Y precisamente considerando a la Academia, conviene comentar lo siguiente:

La situación escolar de un maestro frente a grupo se resume así: en un horario determinado, el profesor dicta casi una hora de clase¹⁸ de acuerdo con la planeación de los programas curriculares. El objetivo por sesión es cubrir el tema programado y así hasta finalizar con el programa; al final se aplica alguna batería de evaluación de conocimientos y casi nunca una de comprensión de los fenómenos que se estudiaron (a pesar del muy reiterado enfoque por competencias). Hay que señalar que los programas curriculares están elaborados de esa manera y por ello no es responsabilidad de los maestros evaluar la comprensión cabalmente sino, insisto, los *conocimientos*; no sobra decir que estos se concretan en aprender (a veces temporalmente) fechas, personajes, lugares y algunos contextos explicativos.

Al mismo tiempo, los maestros enfrentan los problemas expuestos en la primera parte de este trabajo (y otros), así que la idea fue proponerles algunos valores patrimoniales que funcionaran primeramente como un elemento de interés por parte de los estudiantes. Desde luego, esto llevó al cuestionamiento ¿cómo definir valores patrimoniales que vincularan a las evidencias arqueológicas y a las históricas con los programas de Historia de México? El punto crucial fue tomar en cuenta algo que fuera conocido tanto para los maestros como para los estudiantes: la *vida cotidiana*. La vida cotidiana es la de todos los días, es “lo que define con mayor precisión un modo de vida, una actitud ante los acontecimientos y una práctica de costumbres...” (Escalante, 2004), y es por eso mismo algo que todos podemos entender.

Con base en estas reflexiones, presento aquí tres de los ejemplos más relevantes que trabajamos en el curso:

- El primero de los ejes fundamentales para entender la Historia (en cualquiera de sus especificidades) es el *tiempo*. Se trata de un concepto difícil pues es totalmente abstracto y de distintas dimensiones; esto es, hay escalas de medición de tiempo en cada cultura del mundo y en las ciencias que las estudian. Hay evidencias arqueológicas e históricas que nos muestran la medición del tiempo entre las sociedades antiguas; por ejemplo, los *pecked cross* o calendarios solares. Otro ejemplo lo constituyen los almanaques plasmados en códices, cuya lectura también se refiere a una relación con el tiempo. Medir el tiempo es, entonces, una actividad cultural que viene de un pasado muy antiguo y es fácil asociarla con la vida actual.

Valor patrimonial: *valor científico* → la comprensión y la medición del tiempo son una convención cultural, tiene escalas, se transmiten de generación en generación; no obstante, es posible entender la convención mundial.



Pecked cross



Calendario SEP



COLOR DEL ENGOBADO	ÚLTIMO NÚMERO DE LA PLACA DE CIRCULACIÓN	LIMITACIÓN A LA CIRCULACIÓN	
		DÍA ENTRE SEMANA	HOLOGRAMA 1 SÁBADO
AMARILLO	5 o 6	LUNES	Depende de circular conforme al último número de la placa de circulación.
ROSA	7 o 8	MARTES	IMPARES De 7 a 7 y de Primer y tercer sábado de cada mes.
ROJO	3 o 4	MIERCOLES	PARES De 2 a 2 y de Segundo y cuarto sábado de cada mes.
VERDE	1 o 2	JUEVES	HORARIO De las 05.00 a las 22.00 horas
AZUL	9 o 0	VIERNES	

Anotaciones y comprensión de los mensajes que se enmarcan en la medición del tiempo.

- El segundo de los ejes esenciales para entender la Historia es el *espacio*. Al igual que el tiempo, se trata de un concepto abstracto y de múltiples dimensiones que da cuenta del reconocimiento del entorno; va desde el espacio que se habita (territorio, territorialidad) hasta aquel que literalmente se halla fuera de este mundo. Hay asimismo evidencias arqueológicas que dan cuenta del reconocimiento del entorno espacial, de ahí que conviene no alterar nunca el contexto de los vestigios pues de otra manera no será posible investigar con resultados confiables. En el pasado como en el presente, había maneras de orientarse, de ubicarse en distintas escalas y de comunicar estas convenciones para que fueran entendidas por la gente común.

Valor patrimonial: *valor científico* → la comprensión y la medición del espacio. Al igual que el tiempo, es una convención cultural, con distintas escalas que pasan por lo individual, pasan por lo colectivo y llegan a lo simbólico.



Representaciones espaciales: maqueta de Plazuelas (Pénjamo, Guanajuato), mapas de la Ciudad de México.

- El tercero es un ejemplo de profunda raíz en el México antiguo. En términos de la ubicación espacial, hubo un ejemplo en particular que permitió conjuntar la evidencia arqueológica con documentación histórica del periodo colonial temprano y vincular ambas con una problemática común entre los estudiantes tanto de la Ciudad de México como de la región de La Piedad; se trata de la vida familiar asociada con la distribución espacial de las unidades domésticas.

Valor patrimonial: *valores sociales universales, valores mesoamericanos* → la solidaridad, el proceso de enseñanza / aprendizaje de las actividades artesanales, el respeto a los mayores, aprendizaje de las reglas de convivencia, entre otros.

Como ha quedado demostrado en múltiples estudios de caso en distintas regiones y temporalidades de Mesoamérica, la familia extensa fue la manera más eficiente y mínima para atender a la organización social del trabajo, el de la producción para el autoconsumo, así como para la del excedente destinado al pago

de tributo. En el seno de la familia extensa, típicamente distribuida en unidades domésticas de cuatro casas que se utilizaban principalmente para comer y para pernoctar (Gibson, 1967: 343) alrededor de un patio central,¹⁹ se regeneraban los hábitos culturales del modo de vida campesino así como de las diversas actividades artesanales de hombres y mujeres.

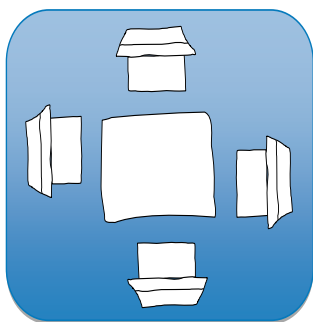
Resaltan dos características importantes de esa organización elemental. Por un lado, el hecho de que en estas casas podían habitar al mismo tiempo más de tres generaciones de familiares (abuelos, padres y nietos), en donde todos colaboraban de acuerdo con la división del trabajo por sexo y edad. Esto implicaba la convivencia de familias nucleares, esto es, varias parejas unidas presumiblemente por lazos de matrimonio, con hijos o sin ellos, o bien hermanos solteros o menores de edad (Carrasco, 1996). Esta condición permitía que virtualmente nadie estuviera solo, o desde otra lectura, que siempre existiera la posibilidad de estar acompañado, bajo la mirada o el cuidado de alguien; en otras palabras, *la condición social mesoamericana era vivir en colectividad*.

El modelo de unidades domésticas tetraespaciales con sus tierras de solar (aledañas a las habitaciones) ha sido hallado comúnmente por toda Mesoamérica y para distintas temporalidades; trascendió los periodos colonial y decimonónico, y pervivió incluso hasta el siglo XX; puede decirse que aún existen en algunas localidades con fuerte presencia indígena. Puede decirse también que se trata de un patrimonio cultural que muestra a la colectividad como una cualidad esencial de convivencia, de crianza, de trabajo y de formación para las nuevas generaciones.

Por su parte, en la evidencia histórica se ha encontrado concordancia con los vestigios arqueológicos. En efecto, hay testamentos de indios escritos durante la Colonia temprana en los que quedó plasmada la última voluntad del testador; en ésta, se solicitaba expresamente que su familia no se desmembrara y que habitara las casas que les dejaba en herencia. Anoto solo uno de

los muchos ejemplos procedentes del estudio de testamentos de indios tlaxcaltecas, elaborados entre los siglos XVI y XVII, que tuve oportunidad de realizar (García, 2015: 334). Cabe mencionar que en dichos testamentos hay también casos de gente que cohabitó en una unidad doméstica sin tener, aparentemente, lazos consanguíneos (íbidem: 347); esto resulta importante en particular porque demuestra justamente que lo que se buscaba era la colectividad aun cuando no se tratara de familiares. O aún mejor, que la familia no era (y no es) solo aquella con la que se comparten lazos de sangre sino con quienes se comparten espacio, responsabilidades y vida en todo sentido, especialmente para estar acompañado o bien al pendiente de alguien.

Una anotación más. De acuerdo con ejemplos de información etnográfica (ver por ejemplo Collier, 1990), en aras de una convivencia armónica, en una unidad doméstica con familias extensas era necesario ejercer reglas de comportamiento estrictas cuyo rompimiento ameritaba una sanción ejemplar; hay evidencia de esto también para las sociedades antiguas (León Portilla, 2011; López Austin, 1985).



Evidencia Arqueológica

Evidencia arqueológica Testamento de Diego Felipe, de Santa Ana Acolco

... que aquí donde estoy malo es mi casa, y son dos mis casas, una de techo y una de jacale a donde dejo a mi hijo Diego Martín y a su madre María Salomé, y también a su madre María Jacoba [la abuela] y su hermano menor Andrés Martín, que ahí los dejo a todos...

Evidencia histórica

Evidencias arqueológicas de unidades domésticas que corresponden con información del siglo XVI (tomado de García, 2015).

Lo anterior resultó algo revelador en contraste con el discurso contemporáneo que se ha publicitado desde hace varias décadas en los medios de comunicación masiva; me refiero a la insistencia de que cada familia nuclear necesita una casa solo para ella.²⁰ En esta pretensión familiar, lo que ocurre típicamente es que la pareja vive cómoda hasta que llega el primer hijo; acto seguido la novel madre busca el apoyo su experimentada madre primero para ser atendida y luego para cuidar al bebé hasta que está en edad de entrar a ser cuidado en una guardería. Desde otra lectura, se puede decir que la familia nuclear es independiente sin duda... mientras llega el momento de volver a ser dependiente por pura necesidad. La colectividad se rompe en aras de una independencia que de todos modos se tenía, aunque relativa, para conducir a una eventual soledad.

En los casos (muchos al parecer) en los que la pareja se desintegra y que ya hay un hijo de por medio, la madre conserva su custodia y la casa. A la vuelta de los años ocurre lo que los maestros de los CCH comentaron: ella trabaja todo el día, todos los días y sus horarios son incompatibles con los estudios de su (o sus) hijo adolescente. De esta manera, el hijo vive una etapa de su vida importantísima en la formación de su persona completamente solo.

En contraste, casos de terror son aquellos que ocurren en las casas en donde los padres llevan a sus hijos para ser cuidados en su ausencia. En éstas, en muchos casos por desgracia las reglas de comportamiento hacia los mismos adultos (mujeres principalmente) y hacia los menores de edad se han trastocado de manera absoluta, tal vez debido a la falta de una autoridad respetable. En esas circunstancias, niños y niñas son violentados (en todo sentido) y su maltrato ocurre en el marco de una impunidad insultante, nada de castigos ejemplares como en la antigüedad.

6. CONCLUSIONES

Lo presentado aquí es un ejemplo de que es posible incursionar en la educación formal desde la disciplina arqueológica, en particular identificando espacios de articulación entre los valores patrimoniales y la currícula de la asignatura Historia de México en sus distintos niveles. Esta labor permitiría llevar a cabo una actividad que muy comúnmente se soslaya: la aplicación del conocimiento derivado de los resultados de la investigación científica, más allá de solo darlas a conocer en foros especializados y entre pares académicos.

En un país con más de la mitad de su población en condición de pobreza como el nuestro, el esfuerzo que se hace para financiar las investigaciones arqueológicas puede resultar un lujo, de ahí las exigencias de instancias como el CONACYT de tener un *impacto social*; me parece haber mostrado que es posible alcanzar dicho *impacto social* en el espacio de la educación formal.

El patrimonio arqueológico y el histórico tienen sin duda algunos valores *per se*, pero pueden ser dotados además de valores en el ámbito de la educación formal. En este sentido, no se trata de reconocerles solo valores preestablecidos (por quien los haya establecido) sino de encontrar aquellos, por ejemplo, que destaquen lo positivo de las sociedades humanas: de aquello que les permitió vivir largos periodos de estabilidad política, de trabajar de manera eficiente, de entender y laborar en su entorno ambiental.

La propuesta es poder ver más allá de un sitio arqueológico en particular o de piezas de museo aisladas, es identificar aquello que representaron en el pasado y vincularlo con el presente en el marco de la vida cotidiana. Es éste un ejercicio que involucra a los maestros frente a grupo, pero implica también al profesional de la Arqueología para favorecer las posibilidades de colaboración en un aprendizaje mutuo. Es también por otra parte, una posibilidad de trabajar en un área poco explorada en nuestro gremio.

NOTAS

1. Ley Federal sobre Monumentos y Zonas arqueológicas, artísticos e históricos, promulgada en 1972 y cuya última reforma se llevó a cabo el 28 de enero de 2015.
2. <http://www.contralinea.com.mx/archivo-revista/index.php/2012/05/06/destruccion-robo-del-patrimonio-arqueologico-nacional/> Consulta 3 de Octubre de 2017.
3. <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/cultura/patrimonio/2015/07/22/vecinos-buscan-impedir-destruccion-de-vestigios-en-morelos> Consulta 3 de Octubre de 2017.
4. <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/cultura/patrimonio/2016/04/4/defienden-sitio-arqueologico-de-valle-de-bravo> Consulta 3 de Octubre de 2017
5. De acuerdo con la caracterización que proporciona la Secretaría de Turismo desde su portal en la web, los pueblos mágicos son “un conjunto de poblaciones del país que siempre han estado en el imaginario colectivo de la nación en su conjunto y que representan alternativas frescas y diferentes para los visitantes nacionales y extranjeros”. Disponible en <http://www.pueblosmexico.com.mx/> Consulta Septiembre de 2017.
6. Los temas escuela y educación han sido motivo de múltiples y diversos acercamientos, énfasis y perspectivas a lo largo de décadas; quisiera señalar sin embargo que me adscribo en particular a la propuesta del aprendizaje significativo de David Ausubel et al. (2009), en lo que se refiere a la conexión entre lo visto en la escuela y las experiencias previas de la vida cotidiana.
7. Solo como ejemplo <http://aristeginoticias.com/tag/reforma-educativa/> Consulta 7 de Octubre de 2016. Aurelio Nuño fungió como Secretario de educación entre 2015 y 2017.
8. Me refiero a personas o instituciones que verticalmente deciden incursionar en las escuelas para llevar a cabo alguna actividad no planeada, casi siempre mediante el ejercicio del principio de autoridad, solo dando aviso las autoridades escolares.
9. Desde hace varios años todos los programas curriculares de la educación básica podían consultarse en línea; de hecho, en 2016 estaban disponibles. Por desgracia no es el caso ahora, tal vez porque los nuevos están en proceso de actualización.
10. Ejemplo muy ilustrativo de tales foros fueron el Coloquio INAH y Sociedad. 75 y 30 años protegiendo e investigando el patrimonio cultural,

- celebrado en Querétaro en agosto de 2014; así también en la XXX Reunión de la Sociedad Mexicana de Antropología, llevada a cabo en agosto del mismo año en esa misma ciudad. Varias ponencias reconocieron la necesidad de incidir en la educación para lograr una mayor responsabilidad social en la protección del patrimonio arqueológico y el histórico.
11. No estoy diciendo ninguna novedad, la nueva modalidad de la Historia de México se estableció desde el 2009, ver <http://www.jornada.unam.mx/2009/08/24/sociedad/036n1soc> Consulta 2 de Enero de 2018.
 12. Por lo menos es lo que se puede apreciar desde la información disponible en línea, ver <http://www.inah.mx/es/boletines/3695-arqueologia-para-ninos-en-museos> Consulta 8 de Enero de 2018. O las que se promueven para el próximo periodo vacacional 2016-2017 en <https://www.travelbymexico.com/blog/18753-talleres-y-cursos-de-verano-2016-en-museos-y-zonas-arqueologicas-del-inah/> Consulta 10 de Enero de 2018.
 13. “Guachis va a tu escuela. Una estrategia para la protección del patrimonio arqueológico en Jalisco”, ponencia presentada por Ericka Blanco y Susana Brandon en la 3ª. Reunión del Seminario Hacia un programa regional para la protección del patrimonio arqueológico e histórico, en el Centro de Estudios Arqueológicos de El Colegio de Michoacán, La Piedad, Michoacán, Julio de 2016.
 14. Así lo declaró en su conferencia magistral presentada en el Coloquio INAH y Sociedad. 75 y 30 años protegiendo e investigando el patrimonio cultural, celebrado en Querétaro, 12 de agosto de 2014.
 15. Aunque, dicho sea de paso, al parecer uno de los primeros espacios laborales a los que los arqueólogos se integran es, precisamente, dar clases de Historia en escuelas secundarias. No tengo datos precisos sobre esto, no existen; pero he tenido oportunidad de platicar en múltiples ocasiones con egresados de distintas generaciones y así lo han manifestado.
 16. Más precisamente el curso se llevó a cabo en el marco del Programa Anual de Movilidad Nacional de Académicos, en la Subdirección de Movilidad Académica de la Dirección de Fomento a la Internacionalización de la UNAM, del 6 al 10 de junio de 2016.
 17. Documento de presentación del Curso-Taller de actualización para la Educación Media Superior. El patrimonio como apoyo al docente en la enseñanza de la Historia, Programa Anual de Movilidad Nacional de Académicos, Subdirección de Movilidad Académica, junio de 2016. Sede: Dirección de los Colegios de Ciencias y Humanidades, Ciudad

- Universitaria, Ciudad de México. Aquí en versión sin bibliografía.
18. Generalmente entre 45 y 50 minutos efectivos.
 19. Son muchos los ejemplos que dan cuenta de esta distribución espacial elemental; solo para ilustrar, ver por ejemplo el trabajo de Lorenza López (2011) en Jalisco.
 20. Habría que precisar desde cuándo, pero ésta es tarea pendiente. Mi impresión es que en la Ciudad de México debió comenzar hacia la década de los años sesentas del siglo XX, cuando inició un proceso de construcción de viviendas por todos lados (literalmente) de tamaño ínfimo; pero habrá que constatarlo. En la provincia, es un proceso que está en pleno desarrollo. Cabe comentar una anécdota que ocurrió mientras esperaba en la fila del Banco Banamex, en uno de los infomerciales que aligeran la espera de ser atendida, vi lo siguiente (palabras más, palabras menos): “¿necesitas una razón para tener tu casa propia? a) porque eres independiente; b) porque necesitas tu espacio; c) porque sí” (noviembre, 2016).

7. BIBLIOGRAFÍA

- AUSUBEL, David P., NOVAK, Joseph D., HANESIAN, Helen, 1999. *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas, México.
- BALLART, Josep, 1997. *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*. Ariel Patrimonio Histórico, Barcelona, España.
- BONFIL BATALLA, Guillermo, s/f. *Nuestro patrimonio cultural: un laberinto de significados*. En *Patrimoniocultural y turismo. Cuadernos. Pensamiento acerca del Patrimonio Cultural*. Antología de textos, pp. 45-70.
- CARRASCO, Pedro, 1993. *La familia conjunta en el México antiguo: el caso de Molotla*. En Gonzalbo, P. (comp.) *Historia de la familia*. Universidad Autónoma Metropolitana, Instituto Mora, México.
- COLLIER, George A., 1990. *Planos de interacción del mundo tzotzil*. Instituto Nacional Indigenista, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México.

- GONZALBO, Pilar (comp.), Historia de la familia. Universidad Autónoma Metropolitana, Instituto Mora. México.
- CÓDICE MENDOCINO O COLECCIÓN DE MENDOZA, 1979. Manuscrito mexicano del siglo XVI que se conserva en la Biblioteca Bodleiana de Oxford. Editado por Echeagaray, José I. San Ángel Ediciones, S.A., México.
- ESCALANTE GONZALBO, Pablo, 2004. Introducción general. En Gonzalbo Aizpuru, Pilar (Directora) y Escalante Gonzalbo, Pablo (Coordinador), Historia de la vida cotidiana en México. Fondo de Cultura Económica, El Colegio de México, México, pp. 11-16.
- FLORESCANO MAYET, Enrique, s/f. El patrimonio nacional: valores, usos, estudios y difusión. En Patrimoniocultural y turismo. Cuadernos. Pensamiento acerca del Patrimonio Cultural. Antología de textos, pp. 33-44.
- FONTAL MERILLAS, Olaia, 2003 La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet. Ediciones TREA, Gijón, España.
- FONTAL MERILLAS, Olaia y CALAF MASACHS, Roser (coordinadoras), 2004. Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos. Ediciones TREA, Gijón, España.
- FUENTES, Sanjo, 2007. Mirando al pasado con futuro: la educación patrimonial. En Educación Patrimonial, propuestas creativas desde el espacio educativo 0304. Consejería de Educación, Cultura y Deportes, Gobierno de Canarias.
- _____ 2008. La educación patrimonial como impulso al desarrollo local: experiencias concretas. Actas del III Congreso Internacional de Patrimonio Cultural y Cooperación al Desarrollo, México.
- GÁNDARA VÁZQUEZ, Manuel, en prensa. De la interpretación temática a la divulgación significativa del patrimonio arqueológico. En En Gándara, Manuel y Jiménez, Antonieta

- (editores) Interpretación del Patrimonio Cultural. Pasos hacia una divulgación significativa en México. Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía, INAH, México
- _____ 2002. Recursos interactivos para la interpretación temática en sitios arqueológicos. En Robles García, Nelly M. (editora), Sociedad y patrimonio arqueológico en el Valle de Oaxaca. Memorias de la Segunda Mesa Redonda de Monte Albán. CONACULTA, INAH, México, pp. 350-367.
- GARCÍA SÁNCHEZ, Magdalena, en prensa. Replicadores de la arqueología y la historia para la preservación del patrimonio en el ámbito de la educación formal. En Gándara, Manuel y Jiménez, Antonieta (editores) Interpretación del Patrimonio Cultural. Pasos hacia una divulgación significativa en México. Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía, INAH, México.
- _____ 2016. Una reflexión a propósito del papel de los arqueólogos y la educación en México. En Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación, vol.7, No. 2, diciembre de 2016, Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia, pp. 119-137
- _____ 2015. Los que se quedan. Familias y testamentos de la región de Ocotelulco, Tlaxcala, 1572-1673. El Colegio de Michoacán, México.
- GIBSON, Charles
1967 Los aztecas bajo el dominio español. Siglo XXI Editores, México.
- LEY FEDERAL SOBRE MONUMENTOS Y ZONAS ARQUEOLÓGICAS, ARTÍSTICAS E HISTÓRICAS. [Fecha de consulta: 8 de marzo de 2017] Disponible en: https://www.ucol.mx/content/cms/13/file/federal/LEY_FED_SOBRE_MONUMENTOS.pdf

LEÓN PORTILLA, Miguel, 2011. Huehuehtlahtolli. Testimonios de la antigua palabra. Recogidos por fray Andrés de Olmos hacia 1535. Edición y estudio introductorio de Miguel León Portilla. Fondo de Cultura Económica, México.

LÓPEZ AUSTIN, Alfredo. 1985. La educación de los antiguos nahuas 1. SEP Cultura, Ediciones El Caballito, México.

LÓPEZ-MESTAS CAMBEROS, Lorenza, 2011. Ritualidad, prestigio y poder en el centro de Jalisco durante el preclásico tardío y clásico temprano. Un acercamiento a la cosmovisión e ideología en el occidente del México prehispánico. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. México