

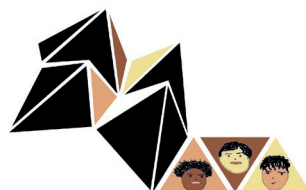
Educación patrimonial y sus impactos socio-culturales en las comunidades latinoamericanas

Derecho y acceso a la cultura

Fabiola Colmenero Fonseca



Red de Universidades por
la Infancia y la Adolescencia



**CÁTEDRA DE INFANCIA
Y ADOLESCENCIA**
UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA

**Educación patrimonial y sus
impactos socio-culturales en las
comunidades latinoamericanas**
Derecho y acceso a la cultura

Fabiola Colmenero Fonseca
(coord.)

Citar como:

Colmenero Fonseca, F. (2024). *Educación patrimonial y sus impactos socio-culturales en las comunidades latinoamericanas. Derecho y acceso a la cultura*. Valencia: edUPV. <https://doi.org/10.4995/2024.672201>

Esta obra ha sido galardonada con el X Premio de investigación sobre la infancia y la adolescencia otorgado por la Cátedra de infancia y adolescencia de la Universitat Politècnica de València y la Red de Universidades por la Infancia y Adolescencia.

Director: Vicente Cabedo Mallo

Coordinadora: Fabiola Colmenero Fonseca

edUPV, 2024

www.lalibreria.upv.es / Ref.: 6722_01_01_01

Diseño y maquetación: Enrique Mateo | Triskelion disseny editorial

ISBN: 978-84-1396-193-4 (versión electrónica)

ISBN: 978-84-1396-192-7 (versión impresa)

DOI: <https://doi.org/10.4995/2024.672201>

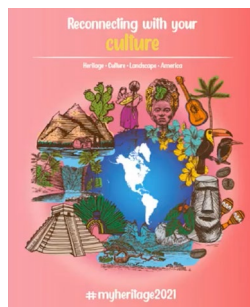
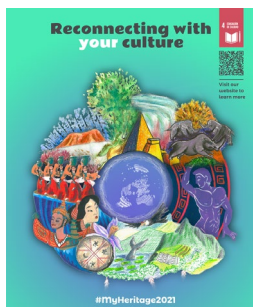


Se permite la reutilización de los contenidos mediante la copia, distribución, exhibición y representación de la obra, así como la generación de obras derivadas siempre que se reconozca la autoría y se cite con la información bibliográfica completa. No se permite el uso comercial y las obras derivadas deberán distribuirse con la misma licencia que regula la obra original.

Fabiola Colmenero Fonseca
(coord.)

Investigadora distinguida por la Unión Europea (Next Generation EU) Senior en alta dirección de Investigación. Líder social, especialista en diseño estratégico y desarrollo económico de comunidades y crecimiento de las ciudades Latinomaericanas para cuidado del Patrimonio Cultural, Educación y medio ambiente. Executive & Managing del Programa Reconnecting With Your Culture (RWYC América), UNESCO. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. CONAHCYT. Especialista en innovación tecnológica de materiales, sostenibilidad ambiental y territorial I+D+i del IUTM de la Universitat Politècnica de València.

Reconnecting with your Culture América



Dra. Olimpia Niglio.Soriente

Creadora y fundadora del método pedagógico RWYC Internacional

Directora del Centro de Investigación

EdA Esempi di Architettura

Dra. Fabiola Colmenero Fonseca

Mtro. Kevin Echeverry Bucurú

Presidentes RWYC América

Arq. Noemí Albarrán Fuentes

Vicepresidenta RWYC América y México

Reconnecting with your Culture América

AGRADECIMIENTOS

Dra. Olimpia Niglio Soriente. directora general del programa educativo *Reconnecting with your culture* por hacernos partícipes de este proyecto a nivel internacional y darnos la oportunidad de contribuir en el continente americano.

Mtro. Kevin Alexander Echeverry, Por su fuerza, ímpetu inspirador, compañero de grandes retos y desafíos por la educación en América Latina.

Arq. Noemí Albarrán Fuentes, por su gran fuerza, profesionalismo y amistad. Por permitirnos aprender de la vida y disfrutar cada momento a su lado, por permitirnos conocer a Sara.

Escuela primaria turno vespertino Gregorio Torres Quintero, Instituto Santa Fe, Escuela primaria Ignacio Allende, Universidad Santa Fe de la ciudad de Guanajuato, Gto. y sus cuerpos docentes por el apoyo en las actividades realizadas a través del programa *“Reconéctate con tu cultura México”*, promoviendo el desarrollo sostenible a través de la educación y los estilos de vida sostenibles, garantizando los derechos humanos, el acceso a la cultura y la igualdad de género en una cultura de paz y no violencia.

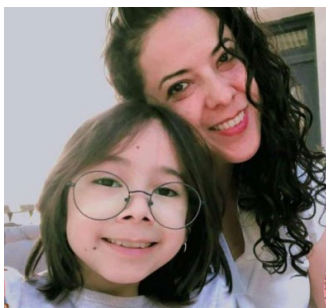
Al colectivo *Tejido Diagonal* por permitirnos llevar a cabo las actividades de educación para la infancia en temas de paisaje y medio ambiente. A la comunidad de Altos de Florida en Soacha (Colombia) por recibirnos de forma incondicional y creer en la nueva siembra entre los niños, niñas y jóvenes del sector.

A Ayudas María Zambrano, Ministerio de Universidades del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia –Financiado por la Unión Europea-Next Generation EU– del Instituto de Tecnología de Materiales de la Universitat Politècnica de València (España).



Reconnecting with your Culture América

DEDICATORIA EN MEMORIA DE SARA



Había una vez una intensidad radiante, una sonrisa que remediaba todo a cada instante y al descubrir la pertenecía quedó clara su inmanencia.

Ella dejó huella y los afortunados de conocerla estamos tocados, tocados por su gracia, por su amor a la naturaleza, por su fidelidad a ser “irremediablemente feliz”, por resplandecer siempre ante la adversidad, por su generosidad y bondad.

¡No había niña más feliz, más plena, y más agradecida por vivir!

Dedico a ella insoslayablemente, pasión y trabajo plasmados en este libro, recordarle será siempre un remanso tibio y tranquilo donde honraremos su existencia; mientras, yo seguiré contándole historias, bitácoras de viaje, relatos de aventura, imaginando su carita emocionada, esperándome con esa taza de café que siempre preparaba para mí.

Sara de suave esencia a miel y piel de porcelana,
Sara de colores y risa perspícaz,

Sara de mirada tierna contemplando en paz,
Sara inquebrantable,
Sara de entrega infinita y ejemplo definitivo,
Sara de juegos y travesuras,
Sara de sueños y mundos de alegrías.
Sara de prístina pureza,
Sara de inteligencia clara y precisa,
Sara de chispas de chocolate,
Sara de estrellas y espacio sideral,
Sara de amor resplandeciente,
Sara de compañía infinitesimal,
Sara de amigos de oro, “Mosho, Bagheera, Matilda”
Sara niña pequeña gran maestra,
Sara, tengo mucho que contarte...
Sara familia...

Con todo mi cariño:

Para Sara, admirable, sabia y maravillosa.

Reconnecting with your Culture América

COMITÉS NACIONALES 2021-2022

ARGENTINA

Silvia Soto (Pres.)

BOLIVIA

Massimo Casari (Pres.)

BRASIL

Sandra Soster (Pres.)

Leonardo Barci Castriota (VP)

Sonia Rampim (VP)

CANADÁ | World Culture Project

Paul Schafer (Honorary pres)

CHILE

Ivonne Mella Vidal (Pres.)

COLOMBIA

RWYC Kevin A. Echeverry
(Pres.)

Maria V. León G. Universidad
de Ibagué (VP)

GUATEMALA

Sandra de León López (Pres.)

MÉXICO

Fabiola Colmenero F. (Pres.)

Noemí Albarrán Fuentes (VP)

NICARAGUA

Katherine Thompson Ruiz
(Pres.)

PERÚ | Factorcultura | Icomos

Patricia Barrionuevo (Pres.)

Alberto Martorell (VP)

URUGUAY | Icomos

Adriana Careaga (Pres.)

VENEZUELA

Martiza Acuña (Pres.)

Regina Salgado Álvarez

(Presidenta de las niñas y niños
del continente americano)



Reconnecting with your Culture América

MENSAJE DE LA PRESIDENTA INTERNACIONAL DEL PROYECTO



El viaje de la vida necesita acciones capaces de ayudar a las nuevas generaciones a emprender caminos importantes para el futuro. Cada cambio requiere un programa educativo capaz de construir bien el futuro para responder a los retos que la vida cotidiana nos impone.

Educar para la vida significa construir juntos modelos culturales para humanizar el mundo y conocer su historia.

La educación ante todo es una cuestión de amor y responsabilidad que se transmite a lo largo del tiempo de generación en generación. La educación, por lo tanto, se propone como el antídoto natural contra la cultura individualista, que a veces degenera en el culto al ego, y la de la indiferencia. Nuestro futuro no puede ser la división, el empobrecimiento de las facultades de pensamiento y de la imaginación, las guerras y la falta de oportunidades de crecimiento social; diferentemente nuestro

futuro debe construirse gracias al fortalecimiento de los procesos educativos que tienen como referencias el conocimiento de la cultura local, el diálogo entre las diferentes culturas y la comprensión mutua.

Hoy es necesaria una renovada temporada de compromiso educativo «que implique a todos los componentes de la sociedad», de colaborar a fortalecer el valor de la cultura en la formación de los jóvenes, y por esta razón el programa pedagógico RWYC diseña una metodología de educación para construir un mundo de paz basado en la cultura.

Las experiencias educativas realizadas ya en las Filipinas en 1997 en escuelas primarias me han permitido entender la necesidad de establecer una estrecha relación entre la persona y su formación con el fin de mejorar las condiciones sociales de las comunidades. Sin un adecuado proceso educativo no es posible fortalecer la capacidad de discernimiento de la persona y por lo tanto sus competencias y libertad de pensamiento, todas características fundamentales en una sociedad inclusiva y propositiva respecto al presente y su futuro.

Otra importante experiencia tuvo lugar en Israel en la ciudad de San Juan de Acri en 2006; donde viven comunidades de diferentes culturas y hoy en día en esta gran crisis internacionales que ve el área medio-oriental al centro de un gran conflicto militar y civil no es difícil entender que la educación, finalizada al respecto de la cultura y por eso de la vida, es la única arma para resolver estos problemas.

Entre estas oportunidades, en el curso de los años, se han unido muchas otras experiencias que entre América y Asia han permitido analizar la situación de la educación en el mundo y estudiar una posible metodología pedagógica capaz de valorar lo que somos y lo que queremos ser en el futuro.

Gracias a la posibilidad de conocer diferentes realidades en el mundo, tuvo inicio el camino que ha permitido evidenciar la importancia que debe tener el conocimiento del propio patrimonio cultural con respecto a la paz social de los países. Analizando sobre todo los conflictos sociales internos en Israel, Colombia y en muchos otros países entre África

y América Latina, me di cuenta de la falta del reconocimiento cultural de sí mismo que genera el conflicto social. Todavía gracias al análisis de estos diferentes países nació la urgencia de un programa pedagógico basado en la cultura local y en la apropiación de las propias raíces porque sólo un correcto camino educativo a lo largo de la vida puede favorecer el crecimiento y el desarrollo de las comunidades y así aprontar adecuadas políticas culturales locales.

Por todos los conflictos que vivimos en muchos países del mundo, ahora es urgente retomar el tema de la cultura local y poner al centro el conocimiento y fortalecer la capacidad de discernimiento de las comunidades que son las que guardan los saberes ancestrales. Con el fin de lograr la valorización de lo que somos, el programa RWYC (Reconnecting with your Culture) está dirigido a las escuelas primarias y secundarias de todo el mundo y al grupo de edad entre cinco y diecisiete años. Los niños, asistidos por sus maestros y profesores, son invitados a hacer un viaje exploratorio dentro del patrimonio cultural de su país y a dibujar y contar su propia experiencia de conocimiento en contacto con el patrimonio histórico, artístico y cultural. El programa pedagógico también tiene como finalidad analizar los diferentes enfoques culturales y métodos de análisis preparados en las diferentes comunidades del mundo, con el fin de construir una red educativa y permitir el intercambio de experiencias pedagógicas.

En una etapa muy compleja de la historia de nuestra casa común estamos convencidos que este camino tendrá un valor muy alto para construir todos juntos una sociedad más respetuosa de lo propio y de sus raíces culturales, capaz de cambiar la narrativa de nuestra vida cotidiana centrándonos en los demás y no en el individualismo.

La estrecha relación entre educación y cultura está muy clara en las palabras de papa Francisco cuando en "Fratelli tutti" afirma:

La palabra "cultura" indica algo que ha penetrado en el pueblo, en sus convicciones más entrañables y en su estilo de vida. Si hablamos de una "cultura" en el pueblo, eso es más que una idea o una abstracción. Incluye las ganas, el entusiasmo y finalmente una forma de vivir que caracteriza

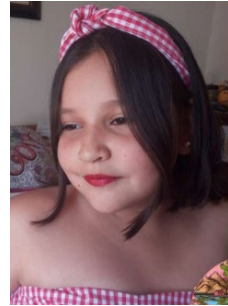
a ese conjunto humano. Entonces, hablar de "cultura del encuentro" significa que como pueblo nos apasiona intentar encontrarnos, buscar puntos de contacto, tender puentes, proyectar algo que incluya a todos. Esto se ha convertido en deseo y en estilo de vida

Ahora si queremos un mundo más fraterno, debemos educar a las nuevas generaciones para que reconozcan, aprecien y amen a cada persona más allá de la proximidad física, más allá del lugar del mundo donde haya nacido o donde viva. Por eso hacemos una atenta invitación y un llamado a las escuelas del mundo a unirse con nosotros para construir un mundo mejor: TOGETHER, WE CAN.

Ferrara, monasterio Corpus Domini
19 de octubre de 2023
Prof. Olimpia Niglio
President, RWYC international

Reconnecting with your Culture América

MENSAJE DE LA PRESIDENTA DE LAS NIÑAS Y NIÑOS



La Organización de las Naciones Unidas (ONU), en su Declaración Universal de Derechos Humanos manifiesta que todas las personas, incluyendo a las niñas, niños y adolescentes, tienen derecho a participar libremente en la vida cultural y a disfrutar de las artes y de las ciencias. Un aspecto muy importante —de la cultura de una sociedad o de un pueblo— es su patrimonio. La misma ONU indica que el patrimonio es el legado cultural que recibimos del pasado, que vivimos en el presente y que transmitiremos a las generaciones futuras.

Cada país y cada región tienen rasgos culturales muy particulares que son compartidos con su grupo social y que lo hace único y particular. A eso los expertos le llaman la identidad, que es el sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten los rasgos culturales, las costumbres, los valores y las creencias.

Entonces, mi idea de patrimonio y que quiero compartir con todos los niños, niñas y adolescentes del continente americano es que se trata de todos los aspectos materiales como son los edificios, las plazas públicas, las ciudades, pero también de aspectos que no se tocan y que se les llama inmateriales, como la música, las costumbres, las ideas y los valores éticos y morales de las personas. Por eso creo que es muy importante que las niñas, niños y adolescentes de todo el mundo conozcamos nuestro patrimonio y que promovamos que se enseñe y se difunda entre todas y todos, para que desde pequeños sepamos valorar, preservar y difundir el patrimonio cultural.

A mí me gustaría mucho que en las escuelas de educación básica se enseñe y se difunda la educación acerca del patrimonio, para que desde que somos niños tengamos acceso a actividades didácticas que promuevan la enseñanza de la cultura, el patrimonio y el arte. Creo que con eso se promovería mucho el sentido de pertenencia, sobre todo en estos tiempos en que la computación y las redes sociales se han vuelto un instrumento de comunicación global en el mundo, lo que ha hecho que el sentido de pertenencia particular y colectivo se ponga en riesgo. Con estas líneas deseo transmitir a todos los niños, niñas y adolescentes del continente americano la importancia de que nos sintamos orgullosos de nuestras raíces culturales y que consideremos nuestro patrimonio y nuestra identidad como bienes muy preciados y valiosos dignos de preservarse.

Regina Salgado Álvarez

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1	
Capítulo 1. Reconnecting with your Culture América	3	
Fabiola Colmenero Fonseca		
Capítulo 2. Método Pedagógico y Carta de Tokio	9	
Olimpia Niglio Soriente		
Capítulo 3. El arte como terapia en el contexto educativo	19	
Alejandra Abigail Centeno García		
Capítulo 4. Educación patrimonial para la infancia y la adolescencia	31	
Fabiola Colmenero Fonseca. <i>RWYC México</i>		
Capítulo 5. Aprendizajes interculturales e inclusivos en la macro-región norte de Chile	55	
Eduardo Jorge Olmedo Córdova		
Fabiola Colmenero Fonseca		
<i>Universidad Americana de Europa</i>		
Capítulo 6. Casos de éxito en América Latina	91	
Caso 1. Diálogos docentes: Hablar de Patrimonio en las escuelas de Buenos Aires, Argentina.....		91
Marcela Liliana Díaz. <i>RWYC Argentina</i>		
Caso 2. Educación comunitaria en entornos periféricos. Sensibilización y aproximación al patrimonio cultural en zonas informales y rurales.....		98
Kevin A. Echeverry Bucurú. <i>RWYC Colombia</i>		
Caso 3. Prácticas constructivistas, la obra de teatro como estrategia metodológica		124
Fabiola Colmenero Fonseca, Amelia Flores Urbano. <i>RWYC México</i>		
Caso 4. Miradas del paisaje y naturaleza de mi país.....		129
<i>RWYC América</i>		
Referencias bibliográficas	135	

INTRODUCCIÓN

Con el propósito de promover la participación activa de las ciencias sociales y las humanidades en la investigación sobre sostenibilidad desde un enfoque transdisciplinario, en contraposición a un enfoque predominantemente científico, se han implementado diversas iniciativas a nivel global. *“Reconnecting with your Culture”* continuará siendo un programa educativo de importancia mundial que contribuirá significativamente a una comprensión más profunda de los desafíos de la globalización en el futuro y desempeñará un papel esencial en la promoción de la sostenibilidad. La documentación de estas experiencias brinda una oportunidad única para fortalecer la conexión entre la ciencia y la vida cotidiana, especialmente en el contexto de las comunidades comprometidas con la sostenibilidad.

De acuerdo a los estudios realizados de UNICEF para la Infancia, 2022; antes de que la COVID-19 afectara al mundo, había alrededor de 262 millones de niños y adolescentes, (aproximadamente uno de cada cinco) que no podían ir a la escuela o completar su educación. Esto ocurría debido a la pobreza, discriminación, conflictos, desplazamientos, cambio climático, o simplemente porque no tenían las infraestructuras y maestros necesarios; es una situación alarmante. Para abordar este problema nace Reconéctate con tu Cultura, que ha permitido acceder a una educación de calidad y gratuita en busca de la equidad a través del método pedagógico en cuatro continentes (desde julio 2020 a julio 2022): América, África, Asia y Europa, siendo 56 países a nivel internacional y 12 países de Latinoamérica, con más de tres mil investigadores realizando un trabajo desde la multidisciplinar e interdisciplina que atienden a las necesidades globales, unidos por la mejora en la educación; lo cual ha posibilitado la creación de puentes interculturales desde el lenguaje y expresión artística; creando nuevas oportunidades de aprendizaje, conocimiento y diálogo a comunidades alrededor del mundo entre más de tres millones de estudiantes; coordinados a través los respectivos comités continentales y nacionales en busca del tesoro patrimonial de sus comunidades en distintos escenarios a nivel internacional.

La presente obra titulada: *Educación patrimonial y sus impactos socio-culturales en las comunidades latinoamericanas*, es entonces, un libro cuyo objetivo es reunir experiencias, discusiones teóricas, proyectos que merecen leerse en conjunto; desde una visión multidisciplinaria y plural, posicionan la pertinencia de la atención de la cultura y el patrimonio como un elemento clave ligado a la experiencias didácticas y pedagógicas de todas las escuelas del mundo en busca de la sustentabilidad.

En ella se plasma el derecho a la cultura, la cultura como un derecho marco, dentro del cual encuentran cobijo el derecho a la identidad cultural; el derecho a la diversidad cultural; el derecho al patrimonio cultural; el derecho a la educación particularmente patrimonial, ambiental y en derechos humanos o educación para la ciudadanía; el derecho a la creación cultural; el derecho al disfrute de la cultura; el derecho a la información cultural; el derecho a la participación ciudadana en los procesos de definición y gestión racional de elementos de la cultura; el derecho al paisaje, la libertad de expresión y de pensamiento, la libertad de culto y otros.

La cultura es un derecho que todas las personas tienen desde que son niños. Esto se establece en la Convención de los Derechos del Niño de 1989. Este derecho está relacionado con otros derechos humanos y se desarrolla con el tiempo. Todo esto se hace para proteger y mejorar los derechos humanos, en virtud de la dignidad intrínseca de la persona humana y en función de su calidad de vida. (Colmenero, 2022).

Los textos que componen esta obra se clasificaron acorde a tres ejes temáticos que explicaremos más adelante. En él se incluyen no solo experiencias sino construcción del conocimiento en entornos urbanos, rurales y territorios en concreto que identifican la vida cultural de una persona, conservando la identidad y la cultura de América Latina.

El libro se compone de tres ejes principales que se trabajan en el continente americano, 1. Educación y culturas locales, (ODS 4) 2. Inclusión y accesibilidad (ODS 10) 3. Diseño, innovación social y sustentabilidad (ODS 11). Dividido en seis capítulos que integran todas esas experiencias didácticas como referentes mundiales.

CAPÍTULO 1.
RECONNECTING WITH YOUR CULTURE
AMÉRICA

Fabiola Colmenero Fonseca



El programa RWYC América nace en julio de 2021 bajo la presidencia de la Dra. Fabiola Colmenero Fonseca y el Mtro. Kevin Echeverry Bucurú y la coordinación general de la Dra. Olimpia Niglio: creadora y fundadora del método pedagógico y directora del Centro de Investigación EdA Esempi di Architettura (www.esempidiarchitettura.it).

La idea del programa en ese momento era bastante clara: simplificar la vida moderna y lidiar con problemas como la pandemia de COVID-19, las desigualdades raciales y económicas, entre otros. El enfoque principal era poner a las personas y su creatividad en el centro de nuestras vidas y del mundo en general.

El objetivo era desarrollar métodos y técnicas adecuadas para comprender diversas culturas y patrimonios. Esto no sólo ayudaría a respetar y valorar sus diferencias culturales e históricas, sino que también promovería la “unidad en la diversidad” y el respeto a las diferentes expresiones culturales y patrimoniales en todo el mundo.

El programa RWYC América se ha caracterizado por la creación de literatura académica de la mano de los profesionales miembros del equipo alrededor del mundo, además de tener una destacada participación en escenarios científicos, pedagógicos y de innovación educativa alrededor del mundo.

Para mejorar la educación de las nuevas generaciones de niños y jóvenes, es importante colaborar con escuelas interesadas en promover la cultura local y extranjera. Esto enriquecerá la formación de los estudiantes y promoverá los derechos humanos y una educación justa. Además, debemos fomentar la interacción entre la investigación y la sociedad, lo que ayudará a garantizar la sostenibilidad de nuestras acciones en este ámbito. Inicia en julio 2020, 2020-2021, Primer paso: compartir a nivel internacional con 5 reuniones internacionales, 120 seminarios, 38 presentaciones, 56 países, 4 continentes; 2021: Exposición Internacional en Japón con la participación de 21 países, 4 continentes y más de 1000 dibujos. Segundo Paso: crear comités continentales y nacionales en julio 2021. Tercer paso: Implementación de resultados del método pedagógico, Carta de Tokio y Manifiesto de la Cultura.

Actualmente el proyecto está reconocido por la UNESCO desde la Cátedra UNESCO Fórum Universidad y Patrimonio de la Universitat Politècnica de València; Charter Alliance European Community, UNESCO Chair University and Heritage FACTOR CULTURA (Perú) ISC PRERICO ICOMOS ICOMOS BRAZIL ICOMOS ITALY ICOMOS MAROC ICOMOS PERU ICOMOS RUSSIA ICOMOS URUGUAY Fondazione Grimaldi Onlus | Italy VITALIS ONG | Venezuela Fondazione Stepán Zavrel | Italy, Istituto Nazionale di Architettura Sostenibile | Italy Confederación Interamericana de Educación Católica (Colombia) ITALIAN EMBASSY IN DOMINICAN REPUBLIC

Al día de hoy en el continente americano se opera en los países de: Canadá, México, Guatemala, Nicaragua, Brasil, Colombia, Venezuela, Chile, Perú, Argentina y Uruguay.

La realidad es compleja en el contexto latinoamericano por lo que se está diseñando un nuevo programa educativo de Doctorado en Patrimonio, Sociedad y Cultura, enfocados en las personas y en las comunidades sostenibles por la Universidad Americana de Europa.

Mucho tiempo pasó para que desde las disciplinas que analizan el territorio se modificara la visión estática y casi fotográfica que se tenía de la ciudad y sus transformaciones. Las metodologías que se aplica-ban en los análisis tendían a ser muy rígidas, negando por completo el potencial transformativo de los fenómenos no sólo en el espacio y el territorio, sino en la evolución cultural de los pueblos y sobre todo la capacidad que tenemos de incidir con acciones derivadas del contexto socioeconómico, político y cultural en esos cambios territoriales.

Esta área de conocimiento —emergente aún en muchos contextos y consolidada en otros tantos— se caracteriza por agrupar perspecti-vas diversas y complementarias a otras muchas disciplinas del medio ambiente contraído, el arte y la cultura, que juntas hacen sinergia para realizar aportes y avances en la construcción de conocimiento.

Reconecta con tu cultura América



NUESTRA MISIÓN

Volver a poner en el centro a la **persona** y su **creatividad**.

Analizando las realidades de los diferentes países del mundo, desde el lejano Oriente hasta el lejano Occidente, activar un nuevo **humanismo** empezando por las generaciones más jóvenes para un futuro próximo.



MÉTODO PEDAGÓGICO

El método pedagógico "Reconéctate con tu cultura" acerca a **los niños y jóvenes a los temas de cultura y formación cívica** de sus respectivos patrimonios, basados en la cultura y favoreciendo así el diálogo y la interacción entre las diferentes disciplinas con un enfoque ético y moral **para construir una buena sociedad y, por lo tanto, el desarrollo de las naciones del mundo.**



OBJETIVOS

- Acercar a las generaciones jóvenes a los valores y contenidos de las culturas locales
- Fortalecer las identidades locales, el conocimiento de las tradiciones locales y construir una fuerte conciencia y conocimiento de su patrimonio cultural (patrimonio tangible e intangible o vivo)
 - Fomentar el diálogo intergeneracional e intercultural entre las diferentes naciones



Patrimonio · Cultura · Paisaje

Figura 1. Programa RWYC. Fuente: Elaboración propia, 2022.

La organización y consolidación de un equipo latinoamericano de emprendedores sociales está conformado por profesionistas multidisciplinarios y multiculturales que inspiran a la transformación de la vida de las personas desde los ODS y de la Agenda 2030. Liderado por un 95% mujeres de todas las clases sociales, interraciales que buscan una mejor calidad de vida, educación y economía solidaria para la reducción de las desigualdades y equidad de género, basadas en un programa ético, sin fines de lucro, sin financiamiento económico con el objetivo

común de transformar la vida de las personas a través de la cultura y la educación para la infancia, hacia nuevas oportunidades, ante las adversidades postpandemia.

El programa RWYC se caracteriza por sus valores, carácter solidario, empatía, equidad y su alta capacidad de transformar el mundo a través de la superación de barreras físicas y culturales intercontinentales para crear conexiones, redes de trabajo, investigación, proyectos sustentables, proyectos de economía social y solidaria, bajo el concepto de intercambio de experiencias y buenas entre todos sus miembros.

Al día de hoy se han realizado 5 reuniones internacionales, 120 seminarios, 38 presentaciones e involucrando a más de tres millones de personas a nivel mundial, alcanzando 6800 visualizaciones en Youtube, sumando un total de 215 horas, 1.062 visitas en Youtube (RWYC América) 405 visitas en las exposiciones virtuales, 1708 seguidores en el Centro de Investigación Eda Esempli di Architettura, 923 seguidores (RWYC internacional en Facebook), 128 seguidores (RWYC América en Facebook) 314 seguidores (RWYC México) en Facebook y 304 seguidores (en Facebook) en la línea de Investigación de Eda Kids del Centro de Investigación de Eda Esempli di Architettura.

<https://www.youtube.com/watch?v=1cE4zs6V3Qk>

Entre los principales retos y desafíos están:

- Difundir la situación cultural actual en un entorno impactado por una pandemia global y la prospectiva derivada de la resiliencia cultural.
- Articular políticas y acciones que sean compartidas y participativas, las cuales son de vital importancia tanto en el presente como en el futuro.
- Trabajar en comunidad con las personas e implementar políticas públicas en materia del plan de desarrollo municipal.

- Realizar un programa educativo y de investigación multicultural para Iberoamérica, dando respuesta a las necesidades del continente americano.
- Crear una conciencia comunitaria como parte de una exigencia de *unión de los pobladores*, partiendo de un conocimiento que una persona tiene sobre el estado de los demás integrantes de su comunidad por medio del arte.
- Establecer la conformación de un consejo ciudadano.
- Formar a docentes, servidores públicos y al alumnado en temas de cultura y patrimonio.

El programa “Reconnecting with your Culture” (RWYC) surgió durante el COVID-19 en 2020 y cuenta con la colaboración de la UNESCO, ICOMOS International y el Ministerio de Relaciones Exteriores de Italia, entre otros. RWYC se centra en ayudar a los niños y jóvenes a valorar su propio patrimonio cultural a través de tres etapas:

- **Descubrir:** Animamos a los jóvenes a explorar su entorno, su vecindario, escuela y ciudad, mediante paseos, visitas y observación directa.
- **Conocer:** Les motivamos a investigar y aprender más sobre lo que descubren, fomentando la comunicación intergeneracional, no sólo en la escuela, sino también en la comunidad.
- **Comunicar:** Les alentamos a ser “embajadores de la cultura”, compartiendo con su entorno los tesoros culturales y su importancia. La fragilidad en el ámbito cultural y educativo ha resaltado la necesidad de dar mayor importancia a la cultura en el desarrollo sostenible de la humanidad.

CAPÍTULO 2. MÉTODO PEDAGÓGICO Y CARTA DE TOKIO

Olimpia Niglio Soriente



La cultura es... Fuente: Elaboración propia, 2022.

La innovación académica, la educación equitativa, el valor de la cultura, el valor de las personas, el valor de la comunidad; mediante una educación de calidad, gratuita, en busca de la adopción de estilos de vida sostenibles, defensora de los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la ciudadanía mundial para el desarrollo sostenible, entre otros medios, como respuesta a la creación de nuevas políticas públicas y modelos de enseñanza pedagógicos multiculturales e inclusivos con un enfoque ético y moral para crear buena sociedad y, por tanto, el desarrollo de las naciones del mundo por medio de procesos que aporten a la construcción de una fuerte conciencia, fomentando el diálogo intergeneracional e intercultural entre las diferentes naciones, sin olvidar la aplicación del Método Pedagógico “Reconnecting with your Culture” (Niglio, 2020) y la Carta de Tokio (Niglio, 2020) que se describen a continuación.

Método Pedagógico

En la búsqueda de descubrir quién eres, te enfrentarás a muchos desafíos en la vida. Es importante que no los evites, sino que los enfrentes con determinación. Sigue tu propio camino y no permitas que otros tomen decisiones por ti o vivan tus sueños. No dejes que las viejas costumbres y prejuicios te limiten. Siempre ten el coraje de cambiar, adaptar tus ideas y ver el mundo desde diferentes perspectivas.

Para lograr grandes cosas, debes trabajar en convertirte en una mejor persona. Esto comienza desde tu infancia, cuando la familia, la escuela y la sociedad te enseñan habilidades importantes para la vida. Piensa a diario en lo que puedes hacer por tu comunidad y en qué legado deseas dejar a las generaciones futuras. Mantén en mente objetivos ambiciosos y constructivos para la humanidad, ya que conformarse con una vida mediocre no vale la pena.

En este viaje, la creatividad y el pensamiento crítico serán tus aliados para construir una sociedad que valore la cultura y el crecimiento. Te deseo un viaje feliz en la exploración de tu herencia cultural en el mundo. (RWYC PEDAGOGICAL METHOD – EDA – Esempi di Architettura, n.d.)

¿Qué es el método pedagógico Internacional Reconnecting with your culture?

Reconectar con tu cultura es una forma de enseñar a estudiantes de primaria y secundaria en todo el mundo. El método pedagógico fue creado por el Centro Internacional de Investigación Esempi di Architettura y la Cátedra UNESCO Forum Universidad y Patrimonio Cultural. (RWYC INTERNATIONAL GUIDEBOOK – EDA – Esempi di Architettura, n.d.) En este enfoque educativo, los niños y adolescentes, con la ayuda de sus maestros y sus padres, investigan un aspecto importante de su herencia cultural, lo dibujan y comparten su experiencia.

¿Cuál es el objetivo del método pedagógico Reconnecting with your culture?

El propósito es acercar a los jóvenes a los valores y la herencia cultural, fortaleciendo la identidad local y preservando el conocimiento de tradiciones importantes. El patrimonio cultural incluye objetos, construcciones, actividades y manifestaciones de gran valor histórico y cultural para una sociedad. Se divide en dos categorías: tangible e intangible. El patrimonio tangible engloba edificios, iglesias, esculturas y otros objetos antiguos que son testimonios de civilizaciones pasadas. El patrimonio intangible se refiere a las expresiones culturales como festivales, danzas, leyendas y platos típicos que identifican a una comunidad.

¿Quiénes pueden participar?

Niños y adolescentes de 5 a 17 años de todo el mundo pueden asistir a la escuela primaria y secundaria de forma gratuita.

¿Cómo puedo participar? Debes prepararte como si fueras a realizar un viaje para encontrar un tesoro y luego dibujarlo

El proceso “Reconectando con tu cultura” se compone de tres pasos:

1. Explora tu ciudad en busca de sus tesoros culturales.
2. Dibuja lo que más te impresionó de esos tesoros.
3. Comparte tu experiencia y lo que aprendiste con los demás.

A continuación, te explicamos cómo se realiza cada paso. Imagina que estás a punto de embarcarte en una emocionante búsqueda de un tesoro especial en tu comunidad. Este tesoro es un valioso pedazo de historia o cultura local. Puedes pedir ayuda a tus maestros, familiares o amigos para elegir la mejor ruta o lugar para empezar tu aventura.

Primer paso. Preparativos para la Búsqueda del tesoro patrimonial

¿A dónde ir y por qué? Escoge un lugar para recorrer, conocer y descubrir algún patrimonio cercano a ti. Pide ayuda a tus maestras, maestros, familiares o amistades, para seleccionar la ruta o el lugar por donde realizarás tu expedición. Pídele a quien te ayuda que te comente por qué ese lugar puede ser importante para conseguir un tesoro patrimonial. El lugar puede ser tu escuela, tu barrio o comunidad, la plaza, algún parque, el centro de tu ciudad, un museo o incluso algún templo o iglesia. Cualquier lugar que sea cómodo, fácil y seguro de recorrer para ti y las personas que te acompañen bajo las medidas de bioseguridad por el COVID-19. Usa en todo momento tu mascarilla y mantén el distanciamiento social de 1.5 metros! ¡Esto será una expedición en equipo!

¿Qué debes llevar contigo?

Una vez que sepas a dónde vas, prepara tu mochila con todo lo que creas que puedas necesitar para tu aventura:

1. Lleva cosas para tomar notas, como papel y bolígrafos, un mapa del lugar, una cámara o tu teléfono para tomar fotos, un cuaderno y una grabadora si es necesario.

2. No olvides llevar agua y algo para comer si lo necesitas durante el viaje.
3. Asegúrate de tener un kit de protección para tu salud, como mascarillas y desinfectante.
4. Mientras exploras, toma notas, dibuja un mapa de lo que ves, escuchas y sientes.

Segundo paso 2. Dibuja tu tesoro patrimonial

Imagina que estás explorando un lugar interesante junto a tus amigos. Es más divertido cuando caminan juntos y descubren cosas nuevas. Queremos que describas ese paseo en un mapa y anotes lo que ves, escuchas y sientes. Además, comparte información sobre la historia y las personas del lugar.

Al final de tu caminata, dibuja algo especial que encuentres durante el recorrido. Acompaña tu dibujo con detalles y datos para que otros puedan aprender sobre ello. También, cuéntanos qué significa para ti el patrimonio cultural y por qué elegiste ese lugar para dibujarlo.

No olvides poner tu nombre, la ciudad y el país en tu dibujo. También, ponle un nombre a tu creación.

Tercer paso. Cuéntanos tu experiencia. Envía tus dibujos a los organizadores de Reconnecting with your culture

Es hora de mostrar y contar tu experiencia a otras personas en todo el mundo. Si quieres enviar tus dibujos al proyecto educativo "Reconectando con tu cultura", primero debes convertirlos en formato digital. Puedes hacerlo escaneando tus dibujos o tomando una foto de ellos.

Carta de Tokio

La Carta de Tokio incluye nueve puntos clave que resumen los principios y prioridades establecidos por RWYC en sus acciones, políticas y prácticas. Estos puntos se refieren a lo que la organización se compromete a hacer. (RWYC TOKYO CHARTER – EDA – Esempi di Architettura, n.d.)

Destacar y potenciar los conceptos locales de las culturas y el patrimonio

Los niños y jóvenes descubren sus raíces y tradiciones principalmente en su entorno local. Las emociones y vivencias compartidas les hacen entender que sus comunidades son diversas y que cada persona en ellas influye en su cultura, patrimonio, valores y forma de vida. Debido a que las culturas y herencias evolucionan con el tiempo, es necesario adquirir diversas habilidades y herramientas para comprender y preservar esta riqueza cultural.

Promover el respeto a la diversidad de culturas y el patrimonio

Cada lugar en el mundo tiene su propia manera de vivir y cosas especiales que debemos cuidar, proteger, compartir y valorar. Esto es lo que hace que cada lugar sea único y especial en términos de cultura y tradición. Para entender y respetar estas diferencias culturales, necesitamos desarrollar formas de aprender sobre ellas, como métodos y técnicas. Esto no solo nos permite valorar estas diferencias, sino también promover la idea de que podemos vivir juntos en armonía, respetando y celebrando la diversidad de costumbres y tradiciones de todo el mundo.

Crear ciudadanos responsables a través de las culturas y el patrimonio

La educación cultural y patrimonial no se trata solo de aprender sobre el pasado y el presente, sino de ayudar a los niños y jóvenes a apreciar sus propias culturas y patrimonios, así como los de los demás, de manera creativa y alegre. No se trata solo de cosas materiales, físicas o

tecnológicas, sino de valores y responsabilidades personales. Para lograr esto, es necesario un enfoque educativo que promueva de manera consciente y sistemática el conocimiento, la comprensión y las ideas necesarias para ser ciudadanos conscientes y responsables en el ámbito local, regional, nacional e internacional.

Mejorar los contextos culturales locales

La comprensión del contexto es esencial en procesos culturales y de patrimonio, ya que el contexto suele influir en lo que se transmite. Un programa educativo efectivo debe ayudar a los estudiantes a entender y valorar la cultura y la historia. Un programa pedagógico eficaz en este ámbito debe, por tanto, permitir a los estudiantes y a las generaciones implicadas que conozcan, comprendan y aprecien la importancia de la cultura y la historia. Esta obra está licenciada bajo CC BY-SA | DOAJ EDA ESEMPI DI ARCHITETTURA, agosto 2021 | ISSN 2035-7982 acerca de los contextos culturales e históricos, comenzando por su propio contexto familiar, ampliando a partir de éste para incluir el contexto de su entorno inmediato y de sus localidades, de sus países y el patrimonio natural, cultural y digital de la humanidad y el entorno ecológico en su conjunto. En este sentido, las culturas y los patrimonios no se identifican únicamente por su belleza y los logros, sino, sobre todo, por el conocimiento, el significado y la comprensión que proporcionan a los estudiantes y a las personas que los observan, identifican y viven en ellos y, por consiguiente, por los estímulos que son capaces de proporcionar en todas las situaciones de aprendizaje cognitivo y afectivo.

Dialogar en el conocimiento y la conciencia cultural

Es importante abordar esta materia desde diferentes perspectivas porque entender las culturas y el patrimonio implica hablar con expertos de distintas áreas y mantener una comunicación constante. Un buen plan de estudios valora estas conversaciones e interacciones, ya que

a través de la colaboración entre diferentes disciplinas y temas se pueden generar nuevas ideas que nos ayuden a construir un futuro mejor. Además, esta aproximación nos ayuda a desarrollar las habilidades necesarias para ser ciudadanos responsables.

Desarrollar competencias inclusivas y holísticas

La educación que se centra en las culturas y tradiciones locales es muy beneficiosa para promover habilidades inclusivas y un entendimiento completo que son valiosos en todas las etapas de la vida. Las escuelas que enseñan sobre diferentes culturas y herencias hacen una gran contribución al bienestar, desarrollo, motivación y creatividad de los estudiantes y las personas en general. Estas enseñanzas también enriquecen el conocimiento, fomentan la apreciación artística, promueven valores nuevos, impulsan la igualdad y la justicia en la sociedad y mejoran la capacidad de pensar críticamente. Esto se debe a que involucra todos los aspectos de las personas, desde la mente y la inteligencia hasta los sentimientos, el corazón y el espíritu. Todo esto fomenta la sensación de pertenencia y unidad en lugar de la exclusión y la división.

Preparar a las futuras generaciones

La educación en el método y programa pedagógico de RWYC se refiere a brindar a los estudiantes oportunidades para desarrollar habilidades y mentalidades que mejoren su atención, conciencia, creatividad y ética. Además, los prepara para ser ciudadanos comprometidos y activos en un mundo que está en constante cambio y evolución en diversas formas. Esto significa que lo que aprenden hoy podría volverse anticuado en el futuro. Este tipo de aprendizaje les permite a los estudiantes adaptarse continuamente a nuevas oportunidades de trabajo, compromisos laborales y carreras profesionales que serán importantes en el futuro.

Promover políticas culturales locales

El enfoque educativo de RWYC se ha diseñado para que las escuelas y las autoridades educativas puedan incorporar temas culturales y patrimoniales en sus programas de formación a nivel local, regional, nacional e internacional. Esto implica capacitar a los maestros en temas culturales y patrimoniales, además de promover la colaboración entre el gobierno y empresas privadas. Estas formas de enseñar sobre la cultura y el patrimonio son esenciales para promover la paz, la tolerancia, la justicia y la sostenibilidad en el mundo en el futuro.

Crear diálogos e intercambios entre culturas y patrimonios

La enseñanza y el aprendizaje de las culturas y los patrimonios ayudan a los estudiantes y a las jóvenes generaciones a tomar conciencia de sus propios valores, identidades y realidades culturales, así como a desarrollar las herramientas y técnicas necesarias para entablar intercambios y diálogos con personas de otras culturas y herencias. Sólo el conocimiento consciente de la propia cultura y del patrimonio puede fomentar diálogos constructivos y tender puentes con personas de otras culturas y patrimonios sin formas adversas de “neocolonialismo”, “globalización” y “exclusión”. El método y el programa pedagógicos de RWYC promueven el desarrollo de cursos y proyectos que implican la participación, la cooperación, el compartir y los intercambios como claves para crear un mundo más humano y humanitario.

CAPÍTULO 3.
EL ARTE COMO TERAPIA EN EL CONTEXTO
EDUCATIVO

Alejandra Abigail Centeno García

ARTE ANDANTE



ALE CEGA
ARTE - TERAPIA

El trabajo de los niños se relaciona con tres conceptos: el de arteterapia, comunidad y conciencia. Asimismo, se realza el concepto de *conciencia comunitaria*, vinculándolo con el proceso del ser humano según la antropología para posteriormente llegar al centro de una sociedad, así como con el reconocimiento de las realidades y el afianzamiento de la diversidad cultural para crear una resiliencia.

La unidad de análisis y de intervención para la organización e implementación de una conciencia comunitaria, está constituida en este trabajo por el Arteterapia, en donde se concentran *el principal conector que se pretende impulsar los procesos mencionados con dichas áreas*. El concepto de conciencia comunitaria parte de una exigencia de *unión de los pobladores*, partiendo de un conocimiento que una persona tiene sobre el estado de los demás integrantes de su comunidad por medio del arte. Por lo tanto, este individuo con *conciencia comunitaria* será, justamente, consiente de cómo el entorno puede favorecer o perjudicar el desarrollo de las personas y por ende el de su comunidad.

Junto al concepto de arteterapia existe el imperativo de crear *resiliencia comunitaria*, a partir del desarrollo de una sociedad empática, responsable, humana, libre armoniosa, pacífica, pero sobre todo consiente, buscando el crecimiento de la persona como parte de un todo.

Resultados obtenidos

Educar en arte y cultura no se trata solo de enseñar historia y técnicas artísticas. El arte refleja la época y el lugar en que se creó, transmitiendo aspectos culturales importantes. El conocimiento de la cultura y las artes es crucial para el crecimiento de las personas, especialmente de los niños, ya que son la próxima generación que influirá en el cambio.

En resumen, actividades artísticas en diversas formas, como pintura, música y danza, son herramientas poderosas en la educación y el desarrollo personal. Fomentan cambios personales, sociales y culturales significativos.

¿Cómo reinventar conscientemente maneras cooperativas y armoniosas de crear lazos interculturales mediante un patrimonio inmaterial de cada cultura, región y país?

Talleres artísticos/tradicionales con enfoque arte terapéutico

Objetivo

Brindar una mejor comprensión y acercamiento del significado de las tradiciones más significativas de México a través de la elaboración de un alebrije, máscara, piñata, dibujos, esculturas de barro, títeres, etc. junto a una exposición de arquitectura efímera y la acción participativa por medio del Arte terapia y espacio que nos rodea, permitiendo la aplicación de la cultura como simbolismo y proceder social que permitan crear sentimientos de identidad, de reconocimiento y de reciprocidad de la experiencia humana.

Población dirigida

GRUPOS/ Niños y adolescentes de 7-14 años.

Alcances

Desarrollar un sentido de comunidad es tan esencial como entenderse a uno mismo. Esto se debe a que nos ayuda a interactuar de manera positiva con las personas que nos rodean, fomentando la empatía y el respeto cuando es necesario. Además, a nivel general, esto contribuye al progreso efectivo de nuestra sociedad. En resumen, es como una comprensión global de quienes somos en conjunto.

A partir del 2020 se ha trabajado con grupos particulares de niños como con grupos de Instituciones educativas, obteniendo un acercamiento, conocimiento y expansión de la identidad, de reconocimiento y de reciprocidad de la cultura como simbolismo y proceder social, a la hora de la elaboración del "objeto" (por así llamarle) que se está trabajando según el abordaje de la tradición de nuestro país; haciendo énfasis

que al realizar los talleres con enfoque arte terapéutico, es ésta quien es el principal conector que se pretende impulsar los procesos mencionados con dichas áreas.

Talleres impartidos

Centro de Bachillerato Tecnológico e Industrial, en Guanajuato.



Figura 2. Elaboración de fauna representativa de México, por medio de material reciclado. Fuente: Elaboración propia, 2021.

Taller particular



Figura 3. Elaboración de fauna representativa de México, por medio de material reciclado. Fuente: Elaboración propia, 2021.

Taller en preparatoria



Figura 4. Taller de verano, elaboración de esculturas, alebrijes, pintura y dibujo con acompañamiento de riso terapia y yoga. Fuente: Elaboración propia, 2021.

Centro comunitario en Guanajuato

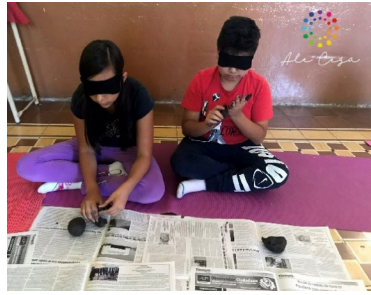




Figura 5. Creaciones de pintura rupestres, collage, body Paint, identificación de fauna del lugar. Fuente: Elaboración propia, 2021.

Comunidad en Puebla



Figura 6. Elaboración de esculturas de barro y elementos de la región.
Fuente: Elaboración propia, 2021.

Colegio, actividad online

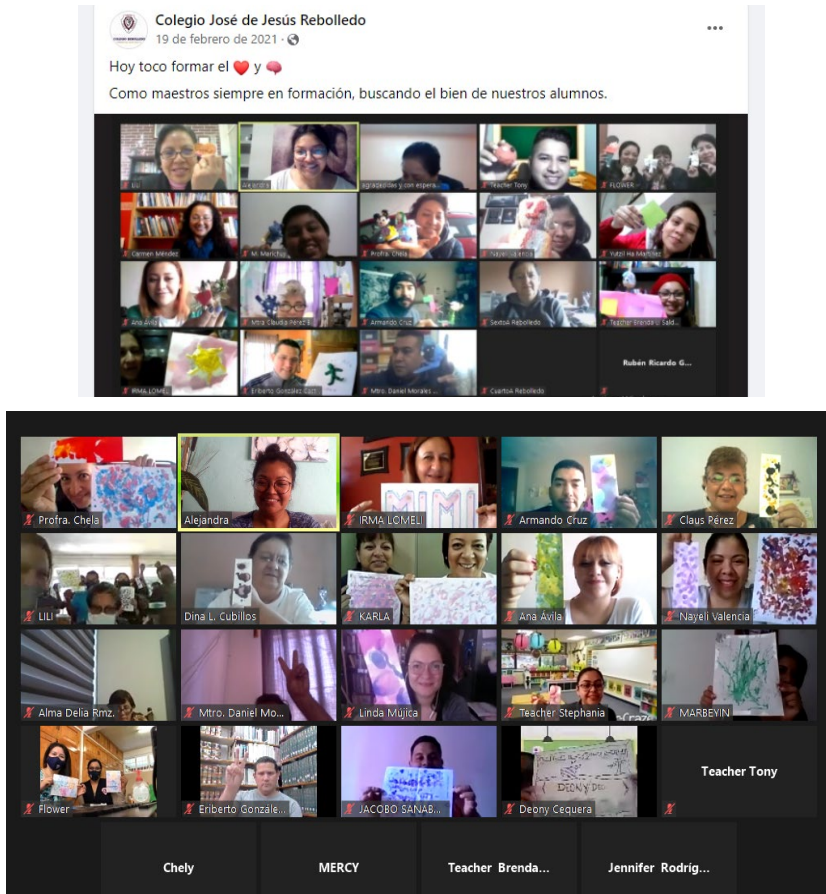


Figura 7. Elaboración de esculturas, dibujos, pintura y fieltro.
Fuente: Elaboración propia, 2021.

Instituto Santa Fe, Guanajuato, Guanajuato





Figura 8. Elaboración de alebrijes con enfoque arteterapéutico.
Fotografías: Fabiola Colmenero Fonseca.

Autores alebrijes:

Denisse Guadalupe Colmenero Granados

Lía Sofía Colmenero Granados

León Magaña Márquez

Regina Salgado Álvarez

Sara Noemí Zamora Albarrán

Taller en Guanajuato



Figura 9. Elaboración de piñatas tradicionales con enfoque arteterapéutico.
Fuente: Elaboración propia 2021.

CAPÍTULO 4. EDUCACIÓN PATRIMONIAL PARA LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA

Fabiola Colmenero Fonseca
RWYC México



La realización de estas actividades que a continuación se describen como experiencias didácticas, fueron realizadas en el periodo de junio-octubre 2021 como profesora Investigadora de Tiempo Fijo del ITESO.

Es importante involucrar a los niños en temas de cultura, cívica, arquitectura y pensamiento crítico. Esto nos ayuda a valorar el pasado y a construir un mejor futuro juntos, donde la ciudad es un lugar para aprender y resolver problemas importantes, como la sostenibilidad y los objetivos de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas. En el Sistema Universitario Jesuita (SUJ), nos preocupamos mucho por la seguridad y el bienestar de los niños y personas vulnerables. Hemos estado trabajando para pasar de simplemente proteger a estos grupos a darles acceso a experiencias culturales en lugares seguros. Estamos adoptando la idea de "Ciudades amigables 8-80", que significa diseñar la ciudad pensando en personas de 8 años y de 80 años. Esto nos ayuda a crear una ciudad donde todos puedan vivir juntos en armonía, promoviendo la igualdad, estilos de vida saludables y la sostenibilidad para todos.

El buen diseño del espacio público incluida la belleza, sostenibilidad y accesibilidad son palabras clave de la nueva Bauhaus, capaz de asombrar, de re-lejar una cultura y los valores de una comunidad, in-luir u "obligar" a las personas a comprometerse con su entorno cotidiano para abordar los nuevos desafíos globales del cambio climático, la contaminación y la escasez de recursos.

Introducción

En la Bahaus tuvo un panorama social y creativo del momento encabezado por Walter Gropius, uno de sus miembros Schlemmer, dijo: *"Estos cuatro años de vida de la Bauhaus reflejan, no solo un periodo en la historia del arte, sino en la historia misma, también porque la desintegración de una nación y de una era se refleja en ella"*.

Y es así como comienza este proyecto, de la historia, de la cultura y el patrimonio de las ciudades estudiado desde la hermética de las ciudades.

El término “hermenéutica” se origina en el griego “hermeneuein,” que se refiere a expresar, explicar, traducir, aclarar e interpretar. La palabra “hermeneia” significa interpretación. El concepto de “arte de la interpretación” se utilizó por primera vez en 1654 en el libro de J.C. Dannhauer llamado “Hermeneutica sacra sive methodus exponendarum sacrarum litterarum.” En términos simples, la hermenéutica es la disciplina que se centra en la interpretación y comprensión de textos, especialmente aquellos de naturaleza religiosa o sagrada.

A finales de 1989, en la sede de la ONU, hubo un acuerdo llamado la Convención sobre los Derechos del Niño, en el que representantes de diferentes países se pusieron de acuerdo en cómo proteger, cuidar y dar voz a los niños. Este acuerdo tenía como objetivo hacer que la vida de los niños sea mejor. En resumen, se esperaba que los adultos pensarán en el futuro de los niños y respetaran sus opiniones. Sin embargo, después de once años, todavía no se han cumplido completamente estos acuerdos. En el ámbito de la arquitectura, el niño debe ser considerado un ser demandante y usuario de las ciudades.

La Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad efectuada el 13 de diciembre del 2006 en la ciudad de Nueva York, Estados Unidos, que esta ratificada por España en el año 2007 y por Chile en el 2008.

En el apartado f) la Accesibilidad Universal se indica:

A fin de que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar en todos los aspectos de la vida, los estados adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público.

El Art 9 obliga a adoptar medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones, al entorno físico, el transporte, la información y la comunicación (Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006, p 10-11).

Igualmente, en esta Convención se declara los siguientes artículos a favor de los niños/as con discapacidad estos son:

Art. 7.

1. Los Estados Partes tomarán todas las medidas necesarias para asegurar que todos los niños y las niñas con discapacidad gocen plenamente de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas.
2. En todas las actividades relacionadas con los niños y las niñas con discapacidad, una consideración primordial será la protección del interés superior del niño.
3. Los Estados Partes garantizarán que los niños y las niñas con discapacidad tengan derecho a expresar su opinión libremente sobre todas las cuestiones que les afecten, opinión que recibirá la debida consideración teniendo en cuenta su edad y madurez, en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas, y a recibir asistencia apropiada con arreglo a su discapacidad y edad para poder ejercer ese derecho.

La presente investigación persigue los objetivos de Educación de Calidad de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas. Acercar a las generaciones jóvenes a los valores y contenidos de las culturas locales, fortalecer las identidades locales, el conocimiento de las tradiciones locales y construir una fuerte conciencia y conocimiento de su patrimonio cultural (patrimonio tangible e intangible o vivo) porque sólo conociendo, observando y apropiando sus respectivos patrimonios culturales es posible apreciar el presente y construir bien el futuro de las ciudades con ellos y para ellos.

Se parte del método pedagógico RWYC (Reconnecting with your Culture) y el método cualitativo a través entrevistas a niños de 8-12 años y la realización de dos talleres y un panel dónde se promueve la interdisciplinariedad e invitando a todas las disciplinas a cuestionar el valor de la cultura, la ciudad y las personas; de este modo se pretende proponer la enseñanza del "Patrimonio Cultural" y promover la "Accesibilidad Universal" y construir una fuerte conciencia y conocimiento de su patrimonio cultural.

"Las niñas y niños tienen mucho que decir en el diseño arquitectónico y la planeación de las ciudades del presente y del futuro"

En el documento denominado Ciudades Globales Amigables con las Personas Mayores: Una Guía, publicado en 2007, se establece que esas urbes deben tener espacios al aire libre y edificios accesibles; vivienda que facilite la autonomía e independencia de los adultos mayores; servicio de transporte seguro, respetuoso y accesible; capacitación y opciones de empleo; oferta de servicios de salud, planificación y cuidado para emergencias; y estrategias de comunicación que consideren a este sector de la población.

Los elementos del equipamiento urbano tienen como población usuaria a grupos de edad específicos que, aprovechan o pueden aprovechar en forma regular o eventual los servicios que prestan y que se constituyen en la demanda potencial. (Narváez-Montoya, 2012).

Uno de los grandes desafíos de la planificación urbana se encuentra en el manejo del crecimiento de las ciudades. Año tras año, las grandes urbes van incrementando sus poblaciones y, de hecho, se estima que para el 2050 el 70% de la población habite las mismas. Pero, ¿de qué manera podemos construir ciudades sustentables, saludables y equitativas que incentiven la diversidad urbana? (Iñiguez, A. 2021).

El concepto de la Ciudad 8-80 buscando modificar las maneras de hacer y diseñar las ciudades en pos de lograr el bienestar de las personas y su felicidad. La idea es pensar a partir de los niños de 8 años y los adultos mayores de 80 años con el objetivo de generar un ambiente seguro y confortable que brinde espacios desde paseos, parques, bicisendas, edificios y demás que sean capaces de suplir las necesidades de estos grupos más vulnerables de la sociedad. Incluyendo de esta manera a los chicos, personas de la tercera edad, en condiciones de pobreza, con discapacidades físicas o mentales o pertenecientes a distintas etnias, se intenta construir ciudades que realmente funcionen para ellos y por ende para todos.

Si todo lo que hacemos en nuestros espacios públicos es excelente para un niño de 8 años y para un adulto de 80, entonces será excelente para personas de todas las edades. (Peñalosa, G. 2018).

Una Ciudad Amigable con la Edad, según la Organización Mundial de la Salud (OMS), es un lugar donde las políticas, servicios y el entorno están diseñados para ayudar a las personas mayores a vivir de manera segura, saludable y activa. Esto significa que se hacen esfuerzos para que los ancianos tengan buenas oportunidades de salud, puedan participar en la comunidad y se sientan seguros, lo que mejora su calidad de vida a medida que envejecen. Entre las formas de diseñar para todos de acuerdo a Cities 8-80 se encuentra:

Crear lugares cómodos

Incluso el usuario más activo del parque necesita un lugar para sentarse de vez en cuando. Los asientos del parque, bien ubicados y acogedores es especialmente importante para las personas mayores. Los asientos de calidad animan a la gente a utilizar los parques más a menudo y durante más tiempo.

Proporcionar servicios

Los elementos de menor cuantía, como fuentes de agua, baños limpios y seguros, señalización informativa, dicen mucho de la calidad de un parque y de su comunidad. La señalización debe ser legible, atractiva y coherente. Aunque las papeleras y los cubos de basura

Apoyar las actividades físicas para personas de todas las edades

Las estructuras y el equipamiento de los parques y espacios públicos deben atraer a usuarios de diversas edades, capacidades e intereses. Los parques infantiles deben estar disponibles y tener equipamiento adecuado para los más pequeños, para niños en edad escolar (incluidos los adolescentes) e incluso adultos.

Los elementos de diseño natural, como los jardines, pueden fomentar las actividades al aire libre, el orgullo local y los proyectos intergeneracionales.

El diseño flexible permite personalizar los espacios para diferentes usos.

Los grandes parques ofrecen espacios para el ocio activo, pasivo pasivo y contemplativo. Una mezcla de instalaciones deportivas, arte público, espacios abiertos, rincones tranquilos, senderos para correr y zonas para sentarse crear un parque que tenga algo para todos. (880 Cities)

De la ciudad al espacio público

Una ciudad es un lugar versátil que ha evolucionado a lo largo de la historia debido a diversas influencias, y en su entorno conviven muchas personas con diferentes culturas, generando sus propias reglas y enfrentando desafíos sociales (Tatjer M y Fernández M., 2005). Una ciudad es un tesoro valioso porque guarda la historia política, social, económica y cultural de un lugar. El patrimonio es como la huella visible de esa historia, lo que nos permite estudiarla de manera científica.

Los itinerarios didácticos son una forma efectiva de enseñar sobre la herencia cultural. Permiten que las personas se involucren activamente con su entorno y la realidad. También ayudan a profundizar en el conocimiento, experimentar hechos culturales y aprender a apreciar su ciudad y su gente.

Cuando usamos la ciudad como recurso educativo, es esencial que las personas no sean solo espectadores, sino que participen en la construcción de su conocimiento. Esto depende de su motivación para aprender y de que las actividades fomenten la observación, la percepción y la apreciación de su comunidad, haciéndoles sentir parte de ella (Guzmán, 2020).

Dentro del espacio público, existe una dimensión cultural que se relaciona con la historia y la identidad de la ciudad. Este aspecto refleja quiénes somos y de dónde venimos. Además, actúa como un lugar donde la gente se encuentra, se identifica con símbolos cotidianos y se expresa a nivel cultural. En otras palabras, este espacio representa la idea de comunidad en la ciudad en la vida diaria. Por lo tanto, las acciones de intervención en este ámbito deben ante todo concentrarse en conocer y comprender a la gente como una cuestión inherente al territorio. Finalmente, el espacio público no solo es parte de la ciudad, sino que también contribuye a la formación y consolidación de la ciudadanía (Colmenero- Guzmán, 2021).

Barreras del espacio público

De acuerdo a la evaluación del espacio existen diferentes tipos de barreras que impiden la plena participación de todas las Personas con Necesidades Particulares de Accesibilidad (PENPA), en sus respectivas escalas:

1. Barreras espaciales:
 - a. Urbanísticas
 - b. Arquitectónicas
2. Barreras comunicativas: Señalética sistémica visual, auditiva y táctil.
3. Barreras objetuales: mobiliario urbano.
4. Barreras operativas se refieren a obstáculos relacionados con las reglas sociales y cómo una ciudad funciona. También abarca problemas derivados de cómo las personas son atendidas por los servicios públicos.
5. Barreras actitudinales.

Al tener clara esta clasificación de barreras en el territorio, ya se podrán identificar específicamente cuáles son las principales situaciones que impiden la plena participación de las actividades desarrolladas en el lugar. (Colmenero- Guzmán, 2021).

Los 7 principios del Diseño universal

De acuerdo a Mella Vidal (2020) en su tesis titulada: “Criterios de diseño en espacios y edificios públicos para niños/as con discapacidad física” señala que existen 7 principios básicos y fundamentales del diseño universal.

1. Uso equitativo

El diseño es útil y comercializable para personas con habilidades diversas. 1a. Proporcione el mismo medio de uso para todos los usuarios: idéntico siempre que sea posible; equivalente cuando no. 1b. Evite segregar o estigmatizar a cualquier usuario. 1c. Las disposiciones de privacidad, seguridad y protección deben estar igualmente disponibles para todos los usuarios. 1d. Haga que el diseño sea atractivo para todos los usuarios.

2. Flexibilidad de uso

El diseño se adapta a una amplia gama de preferencias y habilidades individuales. 2a. Proporcionar opciones en los métodos de uso. 2b. Acomodar el acceso y uso para diestros o zurdos. 2c. Facilitar la precisión y precisión del usuario. 2d. Proporcionar adaptabilidad al ritmo del usuario.

3. Uso simple e intuitivo

El uso del diseño es fácil de entender, independientemente de la experiencia, el conocimiento, las habilidades lingüísticas o el nivel de concentración actual del usuario. 3a. Eliminar la complejidad innecesaria.

3b. Sea consistente con las expectativas del usuario y la intuición. 3c. Acomodar una amplia gama de habilidades de alfabetización y lenguaje. 3d. Organice la información de acuerdo con su importancia. 3e. Proporcione indicaciones y comentarios efectivos durante y después de la finalización de la tarea.

4. Información perceptible

El diseño comunica la información necesaria de manera efectiva al usuario, independientemente de las condiciones ambientales o las capacidades sensoriales del usuario. 4a. Utilice diferentes modos (pictórico, verbal, táctil) para la presentación redundante de información esencial. 4b. Proporcionar un contraste adecuado entre la información esencial y su entorno. 4c. Maximice la "legibilidad" de la información esencial. 4d. Distinga los elementos de manera que puedan describirse (es decir, facilite dar instrucciones). 4e. Proporcione compatibilidad con una variedad de técnicas o dispositivos utilizados por personas con limitaciones sensoriales.

5. Tolerancia al error

El diseño minimiza los riesgos y las consecuencias adversas de acciones accidentales o no intencionadas. 5a. Organizar elementos para minimizar riesgos y errores: elementos más utilizados, más accesibles; Elementos peligrosos eliminados, aislados o protegidos. 5b. Proporcionar advertencias de peligros y errores. 5c. Proporcionar funciones a prueba de fallas. 5d. Desalentar la acción inconsciente en tareas que requieren vigilancia.

6. Bajo esfuerzo físico

El diseño se puede usar de manera eficiente y cómoda y con un mínimo de fatiga. 6a. Permitir al usuario mantener una posición neutral del cuerpo. 6b. Use fuerzas de operación razonables. 6c. Minimiza las acciones repetitivas. 6d. Minimiza el esfuerzo físico sostenido.

7. Tamaño y espacio para el acercamiento y el uso

Se proporciona el tamaño y el espacio adecuados para el acercamiento, el alcance, la manipulación y el uso, independientemente del tamaño del cuerpo, la postura o la movilidad del usuario. 7a. Proporcione una línea de visión clara a elementos importantes para cualquier usuario sentado o de pie. 7b. Haga que todos los componentes sean cómodos para cualquier usuario sentado o de pie. 7c. Acomodar variaciones en la mano y el tamaño de la empuñadura. 7d. Proporcione espacio adecuado para el uso de dispositivos de asistencia o asistencia personal. (Centro del Diseño Universal, Universidad Estatal de Carolina del Norte, Estados Unidos).

Metodología

La palabra *cultura*, se origine de “cultivar” según la RAE. Para Benhabib (2006) el concepto procede de la raíz latina *colare* que se asocia a actividades de preservación, atención y cuidado. Con el tiempo, el concepto fue modificado y alterado por efecto de la modernidad occidental y el pensamiento científico. Se adaptó a términos provenientes del romanticismo alemán, como “*kultur*”, que se usaba para describir los valores, significados, lenguaje y símbolos compartidos por un grupo, considerando ese grupo como una entidad unificada y homogénea. Jordán (1997) sintetizó el concepto como un conjunto de significados que otorgan un sentido en la forma de entender la realidad física, social y espiritual de un contexto donde se inserta. Luis Herrera (2006) en su texto “*La Cultura como Praxis*” menciona que: En la primera acepción se clarifica la cultura como un resultado social, por ende, como un producto en relación a la fuerza o posición de los actores dentro de un escenario en la sociedad. Lo jerárquico, entonces, contiene las visiones de diversa índole respecto al rol social que los actores realicen.

La metodología utilizada en este artículo parte del método pedagógico y el método cualitativo, a través de la aplicación de entrevistas y un panel con niñas y niños de América Latina y Francia. El método

pedagógico “Reconéctate con tu cultura” acerca a los niños y jóvenes a los temas de cultura y formación cívica de sus respectivos patrimonios, basados en la cultura y favoreciendo así el diálogo y la interacción entre las diferentes disciplinas con un enfoque ético y moral para construir una buena sociedad y, por lo tanto, el desarrollo de las naciones del mundo. El método tiene como objetivos:

- Acercar a las generaciones jóvenes a los valores y contenidos de las culturas locales.
- Fortalecer las identidades locales, el conocimiento de las tradiciones locales y construir una fuerte conciencia y conocimiento de su patrimonio cultural (patrimonio tangible e intangible o vivo).
- Fomentar el diálogo intergeneracional e intercultural entre las diferentes naciones.

MISIÓN volver a poner en el centro a la PERSONA y su CREATIVIDAD. Analizando las realidades de los diferentes países del mundo, desde el lejano Oriente hasta el lejano Occidente, activar un nuevo “HUMANISMO” empezando por las generaciones más jóvenes para un futuro próximo.

La metodología cualitativa realizada a través de las entrevistas surge de la necesidad de indagar individualmente a cada niño o niña, de cómo percibe el espacio público colectivo del mundo con el método pedagógico “Reconéctate con tu cultura”, de este modo se pretende proponer la enseñanza del “Patrimonio Cultural Local” y promover la “Accesibilidad Universal”, para una real participación de los niños y niñas con discapacidad en los espacios públicos, con el fin de fortalecer las identidades locales, construir una fuerte conciencia y conocimiento de su patrimonio cultural (patrimonio tangible, intangible y valórico).

Estamos convencidos de que sólo a través de la formación basada en la cultura podemos lograr una sociedad consciente, responsable y empática en el diálogo comunitario e intercultural.

Los talleres se enfocan en el derecho de todas las personas, en hacer uso y goce de los espacios y edificios públicos, por esta razón

se proponen las siguientes interrogantes: ¿Las niñas y niños con discapacidad son considerados en el momento de diseñar las ciudades? ¿Existe un Diseño universal en dónde se incluya a todas las personas?

El diseño universal es una guía de diseño para productos, entornos, programas y servicios puedan ser usados por todas las personas, donde incluiremos a los niños y niñas, a las personas con discapacidad, a las mujeres, etc. sin la necesidad de adaptación, viene concebido desde el inicio usable y aplicable para todos.

El taller nace de la necesidad de entender cómo los niños de todo el mundo ven los lugares públicos en su entorno. Usamos un enfoque educativo llamado *"Reconéctate con tu cultura"*. Queremos enseñar a los niños sobre la historia y tradiciones locales y permitir que los niños con discapacidad sean parte de su comunidad. Esto ayudará a fortalecer su identidad local y les dará un mayor conocimiento de su herencia cultural, tanto las cosas físicas como las tradiciones vivas. Creemos que solo a través de la educación centrada en la cultura podemos construir una sociedad en la que la gente sea consciente, responsable y respetuosa con diferentes culturas y la comunidad en general.

En este taller se orienta a revelar la percepción del niño/a de su ciudad y explorar el valor del patrimonial que esta pueda tener; se guiará al niño/a que explore sus recuerdos de paseo por la ciudad y encuentren su espacio público; para esto los niños/as realizarán un dibujo con técnica libre de *"cómo perciben la ciudad desde la interculturalidad y su patrimonio cultural local"*

Estrategias didácticas

Actividad: En este taller los niños y niñas realizaron un dibujo con técnica mixta de *"cómo perciben la ciudad desde la interculturalidad y su patrimonio cultural local"* a través de su imaginación los transportamos de manera virtual hasta la ciudad de Valencia, España, dónde se reencontraron con Gulliver y rediseñaron el parque para que quepan todas las niñas y niños.



Figura 10. Interpretación del imaginario colectivo de las niñas y niños de España, México, Italia y Francia hacia el Parque Gulliver en Valencia, España. Fuente: Elaboración propia, 2021.



Figura 11. Interpretación del imaginario colectivo de las niñas y niños de la region Centro- Occidente de México hacia el Parque Gulliver en Valencia, España. Fuente: Elaboración propia, 2021.

Taller #2 Taller de Arquitectura para la infancia... repensar y reflexionar los espacios públicos de las ciudades

#imaginarios sociales #ciudadesparalainfancia a #representaciones colectivas #iconología #reconstruccióndel patrimonio

El taller surge de la necesidad de conocer cómo se percibe el espacio público colectivo desde la visión de las niñas y niños del mundo con el método pedagógico "Reconéctate con tu cultura".

Se orientó a revelar la percepción del niño/a de su ciudad y explorar el valor del patrimonial que esta pueda tener; se guiará al niño/a que explore sus recuerdos de paseo por la ciudad y encuentren su espacio público; para esto los niños/as realizarán un dibujo con técnica libre de "cómo perciben la ciudad desde la interculturalidad y su patrimonio cultural local".



Figura 12. Diseño de poster y actividades para el taller de Arquitectura para la infancia. Fuente: Elaboración propia, 2021.

Actividad práctica: “Cuestión de Enfoques”

Los niños/as a través de su cámara fotográfica (se envió previamente el dibujo de la cámara vía e mail más una lámina dónde deberán hacer los dibujos). Las niñas y niños volarán sobre su ciudad con los polvos de duendes de Peter Pan. Así podrán imaginar y recordar los lugares y espacios públicos de su ciudad. Se pretende que a través de esta reflexión e introspección plasmen en dibujos el patrimonio de su ciudad.

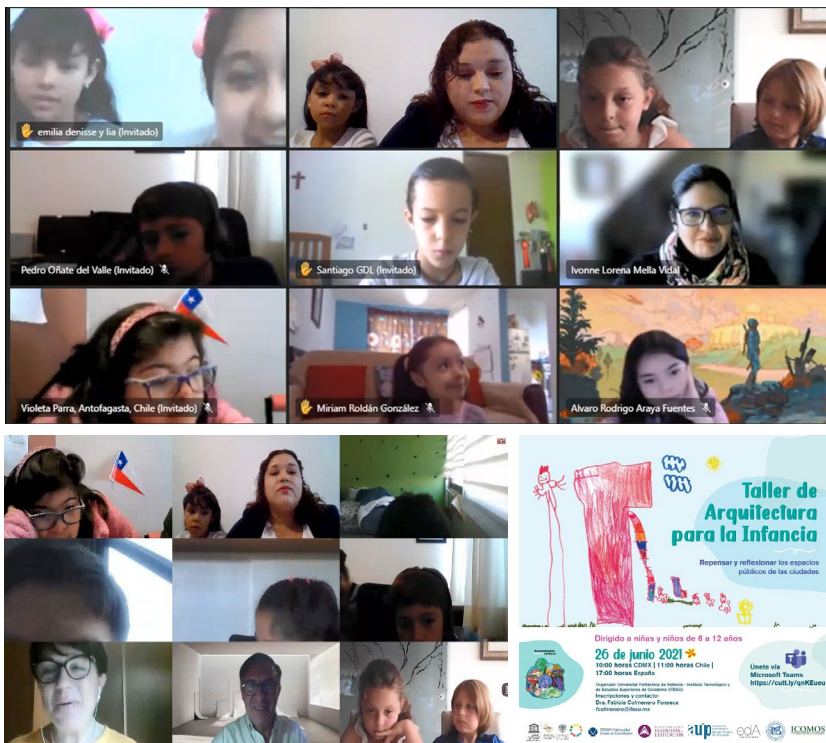


Figura 13. Ejercicio de reflexión e introspección del patrimonio local.
Fuente: Elaboración propia, 2021.

Logo: Taller de Arquitectura para la infancia... repensar y reflexionar los espacios públicos de las ciudades

Logos: eDA, UNAM, ITESO Universidad, UPR, ICOMOS

¿Qué es patrimonio cultural?

Tangible: Statue of Liberty, Leaning Tower of Pisa, Eiffel Tower, Big Ben, etc.

Intangible: People in traditional costumes, musical instruments, etc.

Natural: Landscapes, animals, etc.

participación significado



Figura 14. Trabajo con niños con la finalidad de reconocer el patrimonio y la cultura de su ciudad, aspectos espaciales y sociales que caracterizan su entorno. Fuente: Elaboración propia, 2021.

Panel y Taller de Arquitectura #3 La accesibilidad universal al patrimonio cultural

#imaginariosociales #ciudadesparalainfancia #representacioncolectivas #iconología #reconstruccióndel patrimonio #usabilidad #ciudades8-80

El Panel y Taller de “La Accesibilidad Universal al Patrimonio Universal: Una Ciudad Diseñada por los niños y niñas” se efectuó de manera online por plataforma Microsoft Teams bajo la autorización y consentimiento informado de los padres de los menores, durante el mes de agosto de 2021.

Contamos con la inscripción de niños y niñas desde los 6 a 17 años de edad de todas partes del mundo, con un total 34 asistentes al taller provenientes de Canadá, Estados Unidos, México, Colombia, Chile, España e Italia.

En este panel- taller se orienta a revelar la percepción del niño/a de su ciudad y explorar el valor del patrimonial que esta pueda tener.

Diego (9 años) y Andrea (6 años) presentan una cápsula dónde explican qué es la Arquitectura y el Patrimonio y como se presenta en su ciudad, Guadalajara México.

En el siguiente video: Una ciudad diseñada por las niñas y los niños RWYCMéxico podemos conocer el patrimonio de Guadalajara, Jalisco, México de la mano de Andrea y Diego. Aprendamos de los niños y niñas, así construimos un diálogo intergeneracional y construimos una mejor sociedad en conjunto

Luego cada niño y niña del panel presenta y habla de su patrimonio de su ciudad a través de la presentación de un collage y responderán las siguientes 3 preguntas:

1. ¿Que entienden por accesibilidad?
2. ¿Qué hacer para que las niñas y niños tengan acceso al patrimonio al igual que los adultos?
3. ¿Cómo le harías para que todos los niños y niñas sean incluidos?

Posteriormente a realizamos un taller, con los demás niños y niñas inscritos donde se les guiara a recordar que patrimonio hay en su ciudad, para luego realizar una maqueta con materiales reciclados y que se encuentren en su casa.

Así proyectaron en una figura 3D, lo más significativo para el niño o niña de su ciudad, pudiendo ser patrimonio cultural tangible, intangible o natural.

La accesibilidad universal al patrimonio cultural

Una ciudad diseñada por las niñas y los niños

Introducción por Andrea y Diego

Panelistas:

- Regina Salgado Álvarez
- Camille Pomme
- Sara Noemí Zamora Albarrán
- Santiago Aceves Chávez
- Bruno Alonso Schmitt Alarcón

Moderadora:

- Valentina Ramírez Vitalobos

Sábado 28 de agosto 2021
 10:00 horas CDMX
 11:00 horas Chile
 17:00 horas España

Únete via Microsoft Teams
 Regístrate en:
<https://cutt.ly/mQOdvCJ>

Organizan: Universidad Politécnica de Valencia - Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)
 Inscripciones y contacto:
 Dra. Fabiola Colmenero Fonseca
fcolmenero@iteso.mx



Figura 15. Panel de patrimonio y accesibilidad de su ciudad de origen través de la presentación de un collage/video. Fuente: Elaboración propia, 2021.

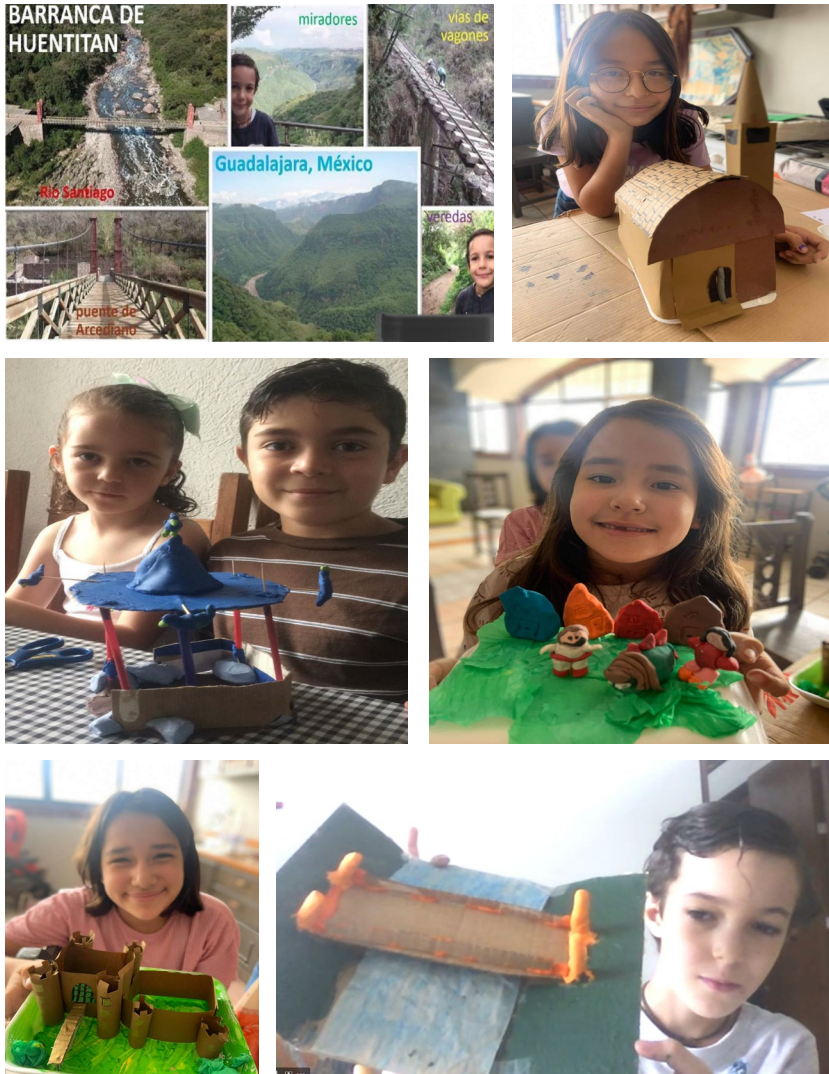


Figura 16. Representaciones en 3D sobre elementos de identidad de su ciudad de origen. Fuente: Elaboración propia, 2021.



Figura 17. Representaciones en 3D del patrimonio tangible e intangible y natural su ciudad de origen. Fuente: Elaboración propia, 2021.

Resultados y conclusiones

El estudio confirma que las niñas y niños hacen uso de la ciudad como cualquier ciudadano y no está diseñada para ellos. Esto explica la falta de interés de las autoridades municipales y gobiernos locales, así como la falta de políticas públicas en América Latina que mejoren el diseño de los espacios públicos y establezcan líneas de generación de aplicación del conocimiento en temas referentes a la cultura. En nuestros talleres y entrevistas se encontraron grandes diferencias de la ciudad de origen y de los países provenientes de los entrevistados, las percepciones de seguridad y los patrones del diseño se repiten, se confirma que los niños tienen un gran interés de ser incluidos en el diseño de las ciudades y que cada uno tiene diferentes instalaciones y que el goce y disfrute de las ciudades y de su patrimonio depende de los entornos asociados a la seguridad y el crecimiento de las ciudades en los diferentes entornos.

"No se puede valorar lo que no se conoce" y como la ciudad y el patrimonio no es conocido por todas las niñas y niños, no todos tenemos la accesibilidad y la inclusión que los niños quisieran y ser considerados en el Diseño de las ciudades.

La construcción de saberes y la educación sufre grandes procesos de transformación, dependiendo del medio de como los transmitimos a los niños como valor de una cultura, la educación desde la infancia requiere una especial atención para que esta trascienda. Por ello desde RWYC Internacional desde el año 2020 construimos un modelo de educación a través del método pedagógico partiendo del entorno de sus ciudades y lo que ellos mismos conocen de su patrimonio y a través de distintas estrategias didácticas orientadas a la cultura es como se puede colaborar y desarrollar el sentido de identidad que le provoca su ciudad y/o país.

El saber social no es natural, es un producto artificial, es decir; es construido por el ser humano; es un producto cultural.

Por ser el saber un producto, es necesario que una sociedad sepa producirlo, acumularlo, reproducirlo y distribuirlo. Como cualquier producto se puede deteriorar, perder, transformar y hacer crecer. (Toro, 2001).

José Bernardo Toro, en su artículo *"El saber social y los contextos de aprendizaje"* menciona que el saber se produce a través de la interacción con los otros, en el trabajo, en la vida cotidiana; a través de la observación y en largos períodos de tiempo. La sociedad produce saber cultural todos los días... A través de las formas culturales se han creado y desarrollado los saberes más importantes de la sociedad: la lengua (el idioma), los hábitos de crianza, las costumbres de la mesa (las formas de preparar la comida), las formas de cortejo (cómo elegir pareja) y las formas de arreglar la casa.

Estos saberes se acumulan en la memoria de los mayores, en las tradiciones familiares y sociales, en las leyendas, creencias, ritos, mitos, monumentos e instrumentos.

Se reproducen en la conversación y la interacción entre los mayores y los menores.

El saber cultural se distribuye a través de las migraciones de una cultura a otra. El desplazamiento voluntario o forzado implica siempre distribución de saberes culturales que al interactuar con otros saberes culturales se fortalecen y se transforman.

CAPÍTULO 5. APRENDIZAJES INTERCULTURALES E INCLUSIVOS EN LA MACRO-REGIÓN NORTE DE CHILE

Eduardo Jorge Olmedo Córdova

Fabiola Colmenero Fonseca

Universidad Americana de Europa (UNADE)



Tour patrimonial, Petroglifos Cerro Chuño – Arica, Chile (2023)
Estudiantes del Colegio Mosaicos C.E.

Introducción

Debido al aumento de las inmigraciones latinoamericanas en Chile, y principalmente en la macro-región norte, y al proceso de visibilización experimentado por las comunidades indígenas en las últimas décadas, se ha generado un escenario de multiculturalidad en su población. Esta situación se puede evidenciar a través de variadas fuentes como son; los datos entregados por el INE (Instituto Nacional de Estadística); los Censos de población; y las encuestas de proyección como es el caso de CASEN (Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional), o ENE (Encuesta Nacional de Empleo). Además, las fuentes periodísticas también evidencian este aumento de inmigrantes en Chile, en el cual se habla de oleadas migratorias indocumentadas que ingresan por pasos no habilitados al territorio nacional. Por su parte, el sentido común también nos permite observar a diario esta realidad; ya sea en las calles, en centros comerciales, en las filas del banco, o los servicios públicos, y en los diferentes puestos laborales, se puede observar esta realidad. Realidad que también se ha hecho notar en el sistema educacional de la macro-región norte donde se observa la interacción de una población estudiantil multicultural, característica que se puede analizar a través de los registros del SIGE (Sistema de Información General de Estudiantes). Este registro es controlado desde el Ministerio de Educación, y establece que toda institución educacional chilena entregue diversos datos de los estudiantes. Por ejemplo; edad, sexo, nacionalidad y etnia de origen.

Sin embargo, en este escenario multicultural del sistema educacional, preocupa el hecho de que no se observa un adecuado proceso de inserción, integración, inclusión, y asimilación de los estudiantes, debido a la violenta aculturación hacia las tradiciones chilenas, el cual incluye la discriminación, el racismo y la xenofobia (Pávez, 2012). En este contexto, no se trata solo de aceptar e incorporar en las salas de clases a niños o niñas hijos(as) inmigrantes o etno-originarios, sino que también se requiere de una adecuada introducción en su forma de pensar, en sus costumbres y tradiciones familiares que son el reflejo de sus culturas de origen (Mondaca, 2018). Considerando esto, lo que debiera

ocurrir es un proceso de transculturación con su natural intercambio cultural entre los/as estudiantes chilenos/as con los estudiantes hijos/as de extranjeros y etno-originarios. En síntesis, para que se produzca la inclusión social y cultural de estos/as estudiantes, el sistema educacional se debe reorganizar pensando desde las características culturales de cada uno de sus estudiantes para facilitar el proceso de adaptación de estos estudiantes al sistema escolar, lo que finalmente sea un paso para la inserción e inclusión hacia la sociedad.

También, es necesario señalar que como esta investigación que intenta visibilizar las prácticas de Metodologías Pedagógicas Interculturales (MPI) en el sistema educacional, estas se deben ejecutar a través de un proceso de enseñanza y aprendizaje en donde se considere la identidad propia de nuestros estudiantes, teniendo siempre presente sus características familiares y culturales de sus regiones de origen, ya sean inmigrantes u etno-originarios (Ansión *et al.*, 2007). Por lo demás, también es muy importante poner atención a las emociones emanadas de nuestros estudiantes, porque estas determinan las acciones humanas (Maturana, 2003). En este mismo contexto, se debe considerar la manera cómo los profesores y profesoras desarrollan el proceso de enseñanza y aprendizaje, pensando siempre en un enfoque constructivista e interpretativo (Árraga de Montiel & Añez de Bravo, 2003), para que sus estudiantes logren desarrollar el aprendizaje a través de juegos libres y, utilizando las artes y la cultura con imaginación, empatía y creatividad, además de considerar el respeto y la tolerancia entre las diferencias individuales de los estudiantes que forman parte de un sistema educacional que se fundamenta en la diversidad, y en los valores sociales (Sánchez, Lledó & Perandones, 2012).

Finalmente, y a modo de conclusión de este primer apartado, se puede señalar que en la medida que se implementen estas Metodologías Pedagógicas Interculturales (MPI) en el sistema educacional de la macro-región norte, se podrá mejorar la calidad de vida de todos los niños y niñas inmigrantes y etno-originarios, porque tendrán una mayor acogida en nuestra sociedad donde se respeten sus propias tradiciones transculturadas y sincretizadas con las tradiciones chilenas. Esto se

puede porque estas metodologías están pensadas desde las particularidades de cada establecimiento y las necesidades de sus estudiantes, y también desde nuestra propia identidad cultural regional, buscando fortalecer los lazos de nuestra actual sociedad con aquellas familias que han experimentado brutales procesos migratorios y también con aquellas familias etno-originarias y sus tradiciones ancestrales que perviven en nuestra sociedad.

I. Algunas aproximaciones a la Educación intercultural

I.1. La educación intercultural desde una perspectiva global

Partiendo de la base que la Educación es un derecho, se pueden citar varios trabajos realizados por UNESCO que han permitido y ayudado al desarrollo de una educación más justa en dignidad y equidad. Tal es el caso de la investigación publicada por el político y economista francés Jacques Delours (1996) sobre los trabajos de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI que desarrolló y presidió entre los años 1993 y 1996. De este trabajo se desprende que "...las exigencias en materia de educación son tanto más imperiosas cuanto que de ella depende en gran medida el progreso de la humanidad." (Delours, 1996. En UNESCO, 2021), pero este progreso no solo hace referencia al desarrollo económico, sino que también al social, porque si el sistema educacional produce personas especializadas tendremos como resultados una mayor producción y una mayor satisfacción social debido a la empleabilidad de estas personas en el mercado laboral de cada país disminuyendo los índices de cesantía, lo que a su vez produce sociedades más felices.

Por otra parte, este trabajo nos permite reconocer y comprender los cuatro pilares para el desarrollo de la educación (Delours, 1996. En UNESCO, 2021), los cuales son; aprender a conocer, lo que implica un desarrollo cognoscitivo en donde constantemente estamos aprendiendo algo nuevo. Se conoce a través del estudio, pero también a través de las experiencias, ejercitando la memoria, la atención y el pensamiento;

el segundo pilar es el aprendemos a hacer, lo cual implica un desarrollo procedimental a través de diversas capacidades, destrezas y habilidades. En relación a este pilar, se puede aprender individualmente a través de nuestras actividades diarias y las emociones que de ella emanan (Bisquerra & Mateo, 2019), pero también a través del trabajo en equipo en cuanto a su cooperación y consecuente socialización que desarrollamos los seres humanos y a lo cual se le denomina aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson & Holubec, 2015). En este contexto, es posible aprender a través de la interacción, y fundamentalmente a través de la retroalimentación que surge a partir del diálogo fluido y dinámico del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los otros dos pilares propuestos por Delours (1996. En UNESCO, 2021) son; Aprender a ser, lo cual implica un desarrollo individualista debido a que busca el reconocimiento de uno mismo o de nuestra propia personalidad. Este aprendizaje nos proporciona la capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal; y finalmente, el cuarto pilar es el aprender conviviendo, el cual también asume un aprendizaje en sociedad de forma participativa (Delgado Santagadea, 1997), sin embargo, se diferencia del aprender haciendo por su capacidad de comprensión del otro, considerando la empatía y la tolerancia como valores fundamentales para su desarrollo social, lo cual permite al ser humano la capacidad de resolver conflictos, aceptando el pluralismo y la multiculturalidad como elemento fundamental para el desarrollo de esta investigación.

Se cierra esta discusión con la siguiente cita textual la cual nos indica que "...la educación constituye una de las armas más poderosas de que disponemos para forjar el futuro." (Delours, 1996. En Díaz & Alfonso, 2007; UNESCO, 2021), en tal sentido, es necesario cuidarla, promoverla y actualizarla para que continúe en la senda de la construcción de las futuras generaciones, porque además es un poderoso aliado para que las personas asciendan en la sociedad, ya sea de forma individual o grupal como es el caso de las familias, pero también para el desarrollo de los países que ven en esta herramienta el modelo a seguir para perfeccionar a sus diversas naciones culturales.

Por otra parte, UNESCO (2020), nos presentan esta declaración de principios básicos de la educación y sus distintas visiones que se debaten entre los expertos, situación que sirvió para enmarcar el trabajo y su consecuente resultado para la redacción del informe de la primera comisión internacional sobre el futuro de la educación en el mundo. En este contexto, se consideró de gran importancia analizar la desigualdad social para comprender su fragmentación y su consecuente extremismo político, situación que es considerada como la gran culpable de la crisis y la decadencia social y moral que se vive en la actualidad. Por otra parte, también considera el gran desarrollo de la tecnologización y la digitalización del sistema educacional, como algo fundamental para la profunda transformación que se está asimilando en la actualidad, lo que a su vez nos plantea nuevos retos en materia de gobernabilidad y gobernanza (Ibáñez, 2018), es decir, lograr el desarrollo económico de los países en concordancia con el respeto de nuestras propias tradiciones culturales locales a través de la mutua cooperación entre los diversos elementos que conforman nuestra sociedad.

En este contexto, es fundamental comprender que el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje para las futuras generaciones de nuestra sociedad debe manifestarse de manera cognitiva, pero también de manera afectiva, esto porque la educación se encuentra arraigada en el seno de las tradiciones culturales de las comunidades locales y principalmente en las familias como principales entes promotores de la educación, junto a la escuela, y que son las responsables de traspasar información a través de las generaciones. Dicho lo anterior, se debe considerar a la educación no solo como un derecho que considere ciertos principios básicos como la igualdad y la dignidad, sino que también como un deber que es responsabilidad de todos que conllevan al bien común de la humanidad, y su principal recurso renovable que somos nosotros/as las personas.

Comprendiendo lo anterior, el sistema educacional de nuestros tiempos debe fundarse sobre los sólidos pilares de los derechos humanos, principalmente sobre la equidad, la diversidad y la inclusión, para que se logre su sostenibilidad en el tiempo y su sustentabilidad concientizada a

través de la educación ciudadana, la democratización, la pluralización de las ideas, el respeto por la igualdad de género, así como también por la diversidad multicultural y su consecuente preservación del patrimonial arquitectónico y natural. Tampoco debemos olvidarnos del desarrollo y la ejecución de las nuevas tecnologías, pero sin dejar de lado el respeto y la preservación por el medioambiente y las comunidades que en ella perviven. Además, es importante considerar que este conocimiento puede llegar a concebirse a través de las distintas competencias desarrolladas por lo/as estudiantes, por ejemplo; a través de creaciones artística, de sus diversas actitudes y valores, o también a través de la forma en que cada uno da sentido a sus propias experiencias de vida. No debemos olvidar que "... los estudiantes son creadores activos que diseñan y determinan sus propias trayectorias educativas." (UNESCO, 2020).

Iniciando esta nueva década, la UNESCO (2021) organizó una Comisión internacional para analizar los problemas presentes del sistema educacional que se viven en todo el mundo y buscar soluciones pensando en el futuro de la misma. Esta comisión fue liderada por la presidenta de la república de Etiopía, S.E. Sahle-Work Zewde, más un grupo de expertos académicos líderes del mundo de la política, las artes, la ciencia y la educación. El objetivo de esta comisión fue el repensar el rol que cumple la educación en un contexto de desafíos y oportunidades en la sociedad actual, en donde se han acentuado un sinnúmero de conflictos como son la pobreza, la desigualdad o el racismo. El resultado de esta comisión fue la redacción de un nuevo informe que considera estas problemáticas que se observan en el sistema educacional mundial durante las dos primeras décadas del siglo XXI, y que es necesario trabajarlas dado su importancia. Estas problemáticas son identificadas como tensiones, las cuales se describen a continuación.

En primer lugar, está la tensión entre lo mundial y lo local, lo cual nos conlleva a replantearnos la importancia de un proyecto educacional pensado desde los espacios locales o desde las tradiciones propias de cada comunidad, y aunque pertenecemos a un mundo globalizado, siempre debemos prestar atención a lo que está pasando en los pequeños grupos que son aquellos que conforman la base de la sociedad, en

otras palabras, es necesario desmundializarnos para comprender la raíz de las diversas culturas que perviven en la actualidad. En este contexto, la presente investigación se enmarca en el desarrollo de una educación pensada desde las necesidades de nuestros estudiantes y sus familias, y que son ellos los que esgrimen una educación propuesta desde abajo.

En segundo lugar, se observa la tensión entre lo tradicional y moderno, lo cual puede tener una doble lectura porque es necesario el desarrollo de una educación fundamentada en los avances tecnológicos como son el uso de la computación, la conectividad a internet, la utilización de redes sociales, y el avance de la Inteligencia Artificial (I.A.), y de hecho se trata de igualar hacia arriba cuando en educación hablamos de estos temas. Sin embargo, no debemos olvidar el respeto por nuestras tradiciones, festividades y celebraciones que son parte sustancial de nuestra identidad cultural, y que incluso existen desde tiempos ancestrales, estableciendo diferencias con la otredad. Entonces, el punto de inflexión está en cómo visibilizamos estas tradiciones sin perder de vista el objetivo principal que es el respeto por las comunidades humanas y sus costumbres, y que esta visibilización no sea tan invasiva. En este contexto, la utilización de metodologías recolectoras de información como son; fotografías, videos, retratos, maquetas, esculturas, representaciones, dramatizaciones, encuestas, entrevistas, difusión en redes sociales, etc., nos indican que estamos en el camino correcto al intentar desarrollar una metodología pedagógica con una didáctica intercultural e inclusiva.

Continuando, la tercera tensión dada a conocer por el Informe de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, es la tensión entre la generación de proyectos a largo plazo pero también a corto plazo, porque sin dudas hay necesidades educativas que son de suma urgencia resolver como es la atención que debemos prestar al fenómeno social de la multiculturalidad presente hoy en día en muchas macro-regiones del mundo, y que exigen una pronta reformulación en los proyectos educativos. Por último, la cuarta tensión hace referencia a la brecha que existe entre la competitividad y la igualdad de oportunidades que se vive hoy en día en los establecimientos educacionales a

través de la presión emanadas desde los resultados. Por ejemplo, lo que ocurre con las pruebas estandarizadas como lo es el SIMCE en Chile (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), en donde directivos, sostenedores y profesores compiten por lograr el mejor resultado con el fin de encasillar a su institución en los estándares de calidad más altos y transformarse en colegios de excelencia académica, situación que les permita obtener mayores réditos económicos para ellos mismos. Sin embargo, esta situación hace que los colegios se olviden de la misión principal de la educación que es dar a sus estudiantes las herramientas necesarias para aprovechar las oportunidades que la vida les ofrece y poder desarrollar con éxito en el futuro.

Por otra parte, el Banco Mundial desarrolló la Cumbre Satélite de América Latina y el Caribe, Panamá 2022, más conocida como el GDS (*Global Disability Summit*) con el objetivo de promover los derechos de todos y todas las personas que presente algún tipo de discapacidad, sea esta física, cognitiva o social. Además, de comprometer a los Estados americanos para que asuman el compromiso de eliminar cualquier tipo de barreras en los espacios sociales, y comprometiéndose a mejorar la salud, la educación, el trabajo, la participación ciudadana, entre otros aspectos, para que se pueda llevar a cabo la inclusión de las personas con discapacidad (Banco mundial, 2022).

Esta actividad se organizó en el marco de la Cumbre Global de la Discapacidad desarrollada en Argentina durante el año 2019, en la cual participaron representantes de los diversos países de América Latina junto a algunos organismos internacionales como el CEDDIS (Comité para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad), y el Departamento de Inclusión Social, ambos pertenecientes a la OEA (Organización de Estados Americanos). También participó el Grupo IDA (Alianza Internacional de la Discapacidad), la RIADIS (Red Latinoamericana de Organizaciones de Personas con Discapacidad y sus Familias), y el Grupo Social ONCE (Organización Nacional de Ciegos Españoles) que es el mayor empleador mundial de personas con discapacidad.

Por su parte, la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe), en enero del año 2021 organizó la Cuarta reunión de la Mesa directiva de la Conferencia regional sobre el desarrollo social de América Latina y el Caribe, dirigida por Alicia Bárcena como Secretaria Ejecutiva y la participación de todos sus Estados miembro, donde se ratificaron los acuerdos alcanzados en la Agenda Regional de Desarrollo Social e Inclusivo (ARDSI) vigente desde el año 2019, y donde se planteó como principal objetivo el “Apoyar la implementación de la dimensión social de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, en especial en aquellas áreas vinculadas con los mandatos de los Ministerios de Desarrollo Social (...), teniendo en cuenta los logros, oportunidades y nudos críticos del desarrollo social inclusivo en la región” (CEPAL, 2021).

Todo esto confirma la importancia que organismos internacionales como la CEPAL, el Banco Mundial, la UNESCO u otras, otorgan al respeto por la inclusión de todas las personas y su implementación a través de las políticas públicas estatales, las cuales requieren de una estrategia de planificación para aquellos programas orientadores de dichas políticas. A su vez, esto implican el establecimiento de una variada gama de iniciativas que buscan solucionar la diversidad de problemas y conflictos sociales existentes actualmente, y que el Estado en la búsqueda del bien común, debe hacerse cargo de ellos. Sin embargo, cada una de estas políticas públicas debe surgir desde el ordenamiento preestablecido en cuanto a la población y su territorio, y dentro de los marcos jurídicos establecidos por leyes del estado, para que estas tengan trascendencia estructural y temporal. Sin embargo, cada vez es más común la percepción de que “...el Estado ya no lo sabe todo y no es capaz de saberlo todo, y menos aún de imponerse en la sociedad mediante un proceso de implementación vertical de tipo comando-control” (Gutiérrez, Restrepo & Zapata, 2017).

Además, se debe señalar que, a nivel internacional se ha estado produciendo una apertura para que la cultura tenga mayores posibilidades de desarrollo. Con respecto a esto, destaca el acuerdo IDIL 2022-2032 o década internacional de las lenguas indígenas decretado por ONU y UNESCO en el cual se comprometen a rescatar las tradiciones

y costumbres de los pueblos etno-origenarios, principalmente para la promoción de sus lenguas vernaculares. A su vez, el Convenio 169 promulgado por la OIT en 1989 reconoce los derechos libres y fundamentales de los pueblos indígenas sin obstáculos ni discriminación. De la misma forma, la VI Cumbre de Gobiernos Latinoamericanos CELAC 2021, a través de todos los países firmantes, se comprometió a respetar y promover la cultura de los pueblos originarios. Por su parte, UNICEF constantemente compromete su apoyo a la promoción de los derechos de las personas, entre ellos el Derecho a la cultura.

Especial atención requiere el proyecto Reconéctate con tu Cultura en América, en donde profesores/as e investigadores/as de diversos países de América están comprometiendo su apoyo al estudio de los fenómenos socio-culturales que se están desarrollando actualmente en todo el continente. Vale la pena señalar que el proyecto reconéctate con tu cultura es parte del proyecto mundial Reconnecting with your culture que opera para todo el mundo. Este proyecto se fundamenta en la aplicación de un método pedagógico interactivo y retroalimentativo basado en el sistema Waldorf, el cual considera al estudiante de manera autónoma y colaborativa a través de elementos plausibles (Marcos, 2014), utilizando los conocimientos previos de los estudiantes, quienes van aprendiendo a su propio ritmo y con sus propias características individuales y culturales.

Se concluye este apartado con esta cita textual del informe redactado por la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI que nos expresa que “Todo indica que deben revalorizarse los aspectos éticos y culturales de la educación, y para ello dar a cada uno los medios de comprender al otro en su particularidad y comprender el mundo en su curso caótico hacia una cierta unidad.” (UNESCO, 2021), dejando en claro la importancia de la revalorización de nuestras culturas locales y ancestrales para construir el mundo que queremos a través del camino que pavimentamos la educación.

I.2. La educación intercultural desde un contexto nacional y local

Asumiendo la Educación como un elemento fundamental en nuestra sociedad, el Estado de Chile, a través de su actual Constitución política, en su capítulo III, de los derechos y deberes constitucionales, artículo 19, numeral 10, asegura a todas las personas el Derecho a la Educación, estableciendo que la educación tiene como objetivo ayudar a las personas a crecer y aprender a lo largo de sus vidas, además, de que son los progenitores, y las familias los que tienen el deber principal y la responsabilidad de enseñar a sus hijos e hijas. Por su parte, el gobierno debe asegurarse de que este derecho sea protegido (Constitución Política de Chile, 1980). En este contexto, el Estado tiene el deber de ofrecer educación gratuita para que los niños y niñas, y que, además, esté disponible para todos/as, entendiendo que la educación pre-básica, básica y media son obligatorias e igualdad de oportunidades. Por su parte, el Gobierno y el Ministerio de Educación, tienen la responsabilidad de promover la educación en todos sus niveles, fomentar la investigación científica y tecnológica, apoyar la creatividad artística y proteger nuestra cultura y patrimonio nacional. Además, es deber de la comunidad colaborar en el desarrollo y mejora de la educación, trabajando juntos para que todas y todos los infantes tengan acceso a una educación digna y equitativa.

Para tal efecto, existen en Chile algunas instituciones públicas como Ministerio de Educación (MINEDUC) encargado de fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles, asegurando a toda la población el acceso a una educación de calidad, además de velar por los derechos de todas y todos los estudiantes, tanto de establecimientos públicos como privados. De la misma forma, en cada una de las dieciséis regiones político-administrativas del país existe una Secretaría Regional Ministerial (SEREMI) para el Ministerio de Educación. Por ejemplo, en el caso de la región de Arica y Parinacota existe la SEREMI de Educación para velar por el derecho a la educación en todo el territorio regional. A su vez, en cada una de estas regiones existen los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), y las Corporación Nacional de la Educación Particular (CONACEP)

que se encargan de gestionar el sistema educacional para los distintos niveles socioeconómicos, entre los denominados Colegios Particular-Subvencionados.

Sin embargo, podemos observar que el problema de la multiculturalidad y su consecuente inclusión cultural no está presente entre las políticas públicas propuestas por las instituciones educacionales que son las encargadas de velar por el derecho a la educación, y que, por el contrario, sólo ven a la inclusión para el caso de la discapacidad cognitiva y psicomotriz. Lo que no está mal si consideramos que este tipo de inclusión afecta a un considerable número de estudiantes, que según la investigación realizada por el economista Mauricio Holz Guerrero (2019) en el portal digital de Asesorías técnicas parlamentarias de la Biblioteca del Congreso nacional sobre los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, identificados y reconocidos con la sigla NEE, actualmente en Chile el 71,01% del total de los establecimientos educacionales que reciben subvención del Estado, declaran prestar algún tipo de ayuda a estos estudiantes a través de los Programas de Integración Escolar (PIE). En este contexto, los establecimientos que prestan atención y ayuda a los estudiantes con NEE, se clasifican en tres grupos; primero, están las Escuelas especializadas en NEE permanentes o también llamadas escuelas especiales; en segundo lugar están las Escuelas especializadas en Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL) o escuelas de lenguaje, y que según este informe, sumando los dos primeros grupos, en Chile existe un total de 2.027 establecimientos en todo el territorio nacional; y en tercer lugar, están las Escuelas regulares que contemplan un programas de integración escolar, el cual es reconocido por la sigla PIE, y que en todo el territorio nacional existe un total de 5.758 instituciones con estas características (Holz Guerrero, 2019).

Toda esta situación se comprende al reconocer que en Chile existe una normativa que regula y obliga a que todo establecimiento educacional considera la inclusión y la integración de sus estudiantes, cualquiera sea su discapacidad, la cual puede ser física, psicológica o social. De esta manera, la Ley 20.845 del año 2015, más conocida como la Ley de

inclusión escolar, tiene como pilar básico la inclusión y la integración de niños y niñas en los establecimientos educacionales del país, y que en su Artículo 4°, señala que:

Es deber del Estado propender a asegurar a todas las personas una educación inclusiva de calidad. Asimismo, es deber del Estado promover que se generen las condiciones necesarias para el acceso y permanencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación regular o especial... (Ley de Inclusión escolar. 2015).

En relación a lo anterior, y entendiendo que el sistema educacional chileno, a través de su Ministerio de Educación e instituciones subordinadas, propone la inclusión como pilar fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes, pero que solamente se aplica a los proyectos de integración de cada establecimiento trabajando y brindando apoyo sólo a aquellos estudiantes con discapacidad físico y cognitiva, se ha dejado fuera el desarrollo de la inclusión de tipo cultural vagamente considerando las identidades culturales de niños, niñas y jóvenes que se educan a lo largo del país. Sin embargo, y a pesar de la importancia que reviste el tema de la reivindicación de las tradiciones culturales, estos temas no están siendo considerados por el sistema educacional chileno, situación que queda demostrado al leer y analizar los planes y programas de estudio del sistema escolar chileno, en cuanto a sus unidades temáticas y sus OA (Objetivos de Aprendizaje) que se trabajan actualmente en las escuelas y colegios chilenos. En otras palabras, el Ministerio de educación de dicho país no contempla la aplicación de las Metodologías Pedagógicas Interculturales (MPI) en su currículo, a pesar de que la cultura es parte de la agenda gubernamental, pero al parecer, lo es solo en el discurso.

Afortunadamente, existe otro ministerio que, si se está haciendo cargo de estos temas, es el Ministerio de las Artes, las Culturas y los Patrimonios, quien está llevando a cabo políticas promotoras de la diversidad cultural en el cual todas y todos los estudiantes del sistema educacional chileno pueden participar a través de proyectos concursables, talleres culturales para jóvenes y niños/as, y una diversidad de

concursos donde pueden obtener premios por participación. Destaco en este apartado la conformación de las Mesas Regionales de Educación, Arte y Cultura dependientes del Ministerio señalado anteriormente, y que anualmente trabaja con una planificación coordinada desde sus miembros, quienes además son directivos o dirigentes de agrupaciones sociales culturales, de escuelas, liceos y colegios, de universidades, etc., y que participan activamente en la promoción de las diversas manifestaciones culturales de la región.

Es importante visibilizar que existen otras manifestaciones de voluntad en favor de la multiculturalidad como la señalada anteriormente, las cuales han tenido una activa respuesta en las comunidades locales, en cuanto a las ciudades y también a las zonas rurales, en lo que se pueden considerar las micro-esferas de desarrollo cultural. Desde luego, porque son estos grupos pequeños quienes se han estado organizando como agrupaciones locales con el objetivo de visibilizar sus propias tradiciones culturales en lo que puede considerarse como un proceso de auto-reivindicación (Lagos & Robles, 2008). A modo de ejemplo, se destaca en el territorio de la macro-región sur de Chile, el surgimiento de importantes agrupaciones reivindicatorias mapuches. Por ejemplo; la Comunidad mapuche Treng-treng, y el grupo Temu Kuykuy que velan por el rescate de las tradiciones y costumbre culturales mapuches, así como por el reconocimiento de sus tierras ancestrales (Muñoz *et al.*, 2002). Aunque también está el caso de los grupos radicalizados, que al sentir la opresión del Estado como respuesta a sus petitorios, utilizan la violencia para lograr sus objetivos, tal es el caso de la CAM (Coordinadora Arauco Malleco), y de la agrupación RMM (Resistencia Mapuche Malleco), quienes ven en la lucha armada una respuesta justa en contra de la imposición y opresión impuesta por el Estado de Chile y su aparato coercitivo impulsado a través de la policía organizada de Carabineros en lo que algunos investigadores señalan como el Monopolio de la violencia (Ramírez, 2015; Burgos, 2017).

Para el caso de la macro-región norte de Chile, también se ha hecho eco sobre las manifestaciones reivindicatoria de las tradiciones culturales en cuanto a los grupos locales etno-originarias e inmigrantes.

Destacan las agrupaciones pro-aymarización, que como ya se ha dicho corresponde a la etnia con mayor presencia en este territorio, para este caso se pueden señalar las agrupaciones que organizan comparsas de bailes para los carnavales y otras festividades del calendario aymara. Por ejemplo; Tinku Collas Aymara, Tobas Andino Sajama, Caporales Wila Masi, Wakas Thoq'ori Aymaras de Chile, Diablada Corazón de Arica, Tinkus Jacha Marka, Tobas Nueva Raíz Andina, Caporales Moxa Huma, entre otros. Así como también, las agrupaciones culturales pertenecientes a las comunidades originarias de los pueblos precordilleranos y de los valles andinos residentes en las ciudades de cabecera regional o hinterland, como por ejemplo; Volcán de Guallatire, raíces co-dpeñas, Hijos de Socoroma, Agrupación cultural Hijos de Parinacota, Comunidad Hijos de Saxamar, Pueblo de Molino, Tarqueda San Pedro de Totora, Agrupación Codpa Valle querido, Orquesta de Putre, Hijos de Chiapa, Pueblo Anata Thunquri, Pueblo de Tignamar, etc.

Continuando con la idea de reivindicación, así como se han ido visibilizando las tradiciones culturales aymaras en esta macro-región, también se pueden observar un proceso significativo de las agrupaciones que propenden el rescate de la etnia Afro-descendiente, quienes anualmente organizan eventos culturales y participan de festividades tradicionales como son; el Carnaval Con la Fuerza del Sol en Arica, el Carnaval Negro, las Cruces de mayo, el Macha'q Mara o llegada del año nuevo andino, la Pascua de los Negros, y demás festividades desarrolladas en el año, y que son promovidas por organismos municipales, y de CONADI (Corporación Nacional de Desarrollo Indígena). Entre estas agrupaciones destacan; Tumba carnaval, Arica negro, Oro negro, Agrupación Lumbanga, Recuerdos de la Chimba, etc. En el mismo contexto de agrupaciones y comparsas que se organizan para participar en los carnavales andinos de las ciudades y pueblos de esta macro-región norte, se identifican aquellos que rescatan su raíz boliviana como, por ejemplo; Waka-waka Residentes bolivianos, Morenada Residentes bolivianos, Morenada Intocables de Bolivia filial Arica, Morenada Fanáticos de Bolivia filial Arica, Caporales San Simón de Bolivia filial Arica, Agrupación Salay Bolivia, Agrupación Salay Cochabamba (Bolivia),

entre otros. Y en menor escala organizacional, se observan agrupaciones de residentes de otras nacionalidades como son; Agrupación Hijos de Colombia, Residentes peruanos, Refugiados venezolanos, Servicio Jesuita del migrantes, etc.

Por otra parte, los sistemas educacionales, aunque de forma aislada, también han tratado de estar a la altura de estas demandas sociales que apuntan a la reivindicación estos grupos invisibilizados hasta hace una década. Se destaca el trabajo realizado por el Liceo Agrícola del Valle de Codpa de la comuna de Camarones en la región de Arica y Parinacota, que, con su directora, la Sra. Giulliana Olivero León, han desarrollado un gran proyecto de inclusión cultural con su población estudiantil que alberga a un alto número de niños/as y jóvenes hijos de bolivianos que residen no solo en el pueblo de Codpa, sino que también en otros poblados de alrededores. Este proyecto cultural contempla desde el aprendizaje basado en las artes, el rescate de la lengua aymara, hasta la celebración del 6 de agosto como día nacional de Bolivia. De la misma forma, el Liceo Agrícola Francisco Napolitano del valle de Lluta en la comuna de Arica, liderados por su jefa de Unidad Técnica Pedagógica Vivian Humire Bascopé han desarrollado un interesante proyecto educativa pensado desde el rescate de prácticas agrícolas ancestrales combinadas con el desarrollo tecnológico y científico de actualidad para lograr un aprendizaje significativo y comunitario que le han otorgado importantes reconocimientos a nivel local y nacional.

Sin embargo, es menester de este trabajo investigativo, identificar y caracterizar otros proyectos culturales inclusivos que se desarrollan en este territorio, y que incluso tienen la posibilidad de salir de sus fronteras posicionándose como un novedoso proyecto de exportación cultural desde la macro-región norte hacia otras latitudes a través de un proceso de trans-culturalidad, entendiéndolo como "...un síntesis mediante el cual confluye el contacto de dos o más elementos culturales y que se transforma en un referente más allá de su unidad territorial e identitarias" (Zebadúa, 2010). Es el caso del proyecto educacional desarrollado por el Colegio Mosaicos C.E. de Arica que ha logrado rediseñar un perfil educativo desde lo artístico-cultural, lo científico-tecnológico

y lo deportivo-recreativo, ejecutado a través de un conjunto de talleres J.E.C. (Jornada Escolar Completa), y de un conjunto de academias culturales y deportivas pensadas desde las necesidades y características de sus estudiantes y sus familias, en donde el proyecto de Escuelas hermanas liderado por su Director Jorge Navarro Suárez y este inquieto investigador como su Jefe de Unidad Técnica Pedagógica han logrado ejecutar desde el año 2016 a través de intercambios culturales con otras instituciones educacionales de Chile y del extranjero, donde destacan; Colegio Camino del Coral en Cartagena de India, Colombia en el año 2016; el Centro educacional Lacuy de la comunidad rural de Nal en Ancud, Chiloé de la macro-región sur de Chile en el año 2018; el Colegio Santa Teresa de la ciudad de Rancagua, en la macro-región central de Chile, también en el año 2018; y la Escuela pública Enero Espinosa de la comunidad rural de Palmilla en la comuna de Linares en la macro-región central de Chile en el año 2019.

Además, existe el caso de los Centros culturales que también han asumido propuestas metodológicas interculturales novedosas a través de variadas expresiones artístico-culturales desde el teatro y la dramaturgia. Dos buenos ejemplos a señalar, son el Centro cultural MB2 de la ciudad de Arica liderados por su director Fernando Montanares Letelier quienes se han especializado en las artes escénicas incorporando a niños/as y jóvenes de la ciudad, y el Galpón Jivasanawa como punto de encuentro de la expresión corporales circenses dirigidos por la Sra. Pamela Castillo Contreras, con cientos de jóvenes participantes de diversas edades. En este sentido, y considerando lo ejemplos anteriormente señalados, se propone desarrollar una serie de Metodologías Pedagógicas Interculturales (MPI) que sirvan como una propuesta con miras a replicar en establecimientos educacionales del resto del territorio nacional, asumiendo a la macro-región norte de Chile, como un territorio multicultural y adaptado a las nuevas necesidades, donde muchos de sus establecimientos educacionales y en todo orden socio-económico reconocen y asumen la diversidad cultural como parte intrínseca de su sociedad actual.

Para concluir, señalar que el principal fundamento de esta investigación es que el modelo educacional de inclusión cultural se aplica en los sistemas educacionales de la macro-región norte, pero no porque las altas esferas de decisiones lo ordenen, sino porque su gente lo siente como una necesidad para sus hijos e hijas. Es decir, es un modelo propuesto desde abajo, desde aquellos que sienten, reconocen y aman su propia cultura, y están dispuestos a derribar las barreras para llevar a cabo su proyecto de vida. Estos actores, son los niños/as, jóvenes junto a sus familias, así como también sus profesores/as, monitores/as y directivos quienes interactúan diariamente, y durante todo el año, conformando Comunidades educativas de la cual emana un proceso de aprendizaje con acento intercultural pensado en el pasado, pero también en nuestro futuro, y el cual se ha transmitido por generaciones para replicarse en el tiempo.

II. Algunos conceptos para entender el fenómeno en cuestión

II.1. El Multiculturalismo

Este trabajo pretende examinar el dinamismo sociocultural que se produce dentro del sistema educacional de la macro-región norte, entendiéndolo como un espacio fronterizo y multicultural (Dietz, 2012), y en donde se produce la interacción de su población estudiantil de variados orígenes, entre ellos; inmigrantes latinoamericanos, etno-origenarios, y los culturalmente chilenos, todos aportando al sincretismo cultural en cuanto a sus tradiciones fenotípicas y lingüísticas, donde lo culturalmente chileno tradicional, sincretizado con las tradiciones andinas, afrodescendientes y caribeñas, aparecen como sus principales elementos sociales. Sin embargo, el estudio de la multiculturalidad de la macro-región norte nos lleva a pensar en la desculturación por tratarse de un proceso negativo que contempla el contacto entre dos o más culturas con su consecuente incapacidad a sobrevivir que presenta una cultura tras pertenecer durante una larga estadía en una institución total (Goffman, 1961; citado por Vitale & Travník, 2013), comprendiendo que

el sistema escolar es una institución adoctrinadora donde sus estudiantes pasan una larga estadía, en referencia al periodo anual de estudio, y en donde se les somete a las tradiciones culturales chilenas.

Por otra parte, se entiende que la Aculturación es "...un proceso dinámico que ocurre cuando dos o más grupos culturales autónomos están en contacto constante, donde uno y otro buscan provocar un cambio hacia una cultura o hacia ambas, dependiendo de la relación de poder que se establezca, esto ocurre a nivel de grupo, pero también a nivel individual". (Berry, 1980; citado por Varela Macedo, 2005). Para la Doctora Varela Macedo, la aculturación es una relación de poder, en donde el grupo pre-existente en un territorio, y como el más numeroso, se transforma en la sociedad dominante y somete a la que llega que es la sociedad menos numerosa, y por consecuencia la más débil y sometida, finalizando con el genocidio extinción del grupo más débil. En este sentido, el modelo aculturador, como lo es el sistema educacional chileno, no permite la ideal retroalimentación cultural que vendría a ser la trans-culturación, lo cual consiste en el traspaso natural de elementos culturales desde un grupo a otro y viceversa, que es lo que debería ocurrir cuando un grupo de inmigrantes llega y adquiere elementos culturales del grupo existente, pero también traspasa su impronta cultural hacia la sociedad pre-existente. En este contexto, la trans-culturación es un proceso social mediante el cual se construyen las identidades y establecen otredades a través de sus particularidades (Zebadúa, 2011).

La consecuencia directa de este proceso de transculturalidad es el surgimiento de una sociedad nueva, la cual puede suceder a través de una bi-culturalidad cuando solo son dos grupos culturas los que intervienen, o multi-culturalidad cuando son muchos los grupos culturales que intervienen y conforman una sociedad que tiene como consecuencia el sincretismo cultural. Dicho esto, es necesario comprender que la multiculturalidad se expresa a través de la existencia de varias culturas presentes en un mismo territorio (Quilaqueo & Torres, 2013), y es justamente este caso, el que se produce en la macro-región norte de Chile a través de los procesos inmigratorios y de reivindicación de las culturas etno-originarias (ver Figura 18).

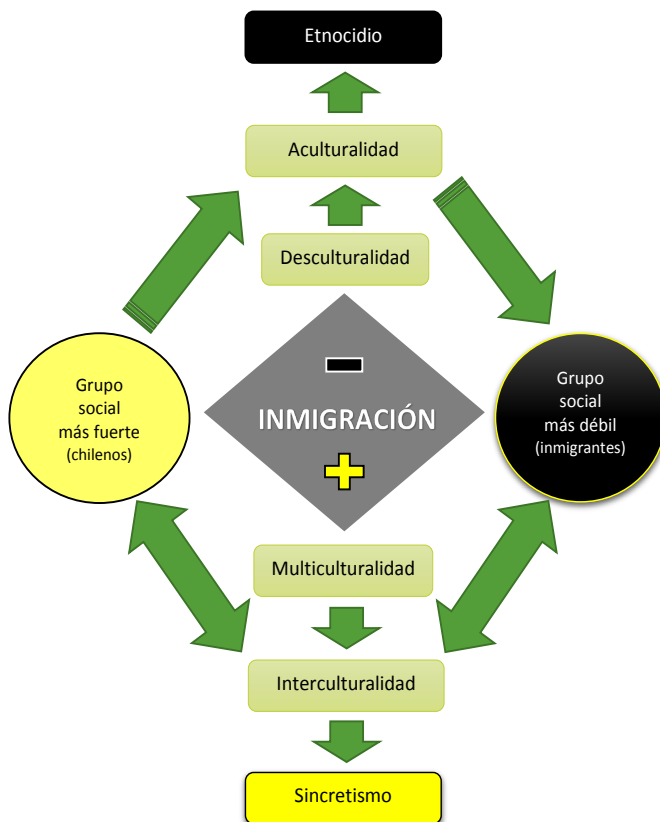


Figura 18. Esquema sobre las consecuencias positivas y negativas de la Inmigración. Fuente: Elaboración propia, 2023.

Por su parte, para los autores Quilaqueo y Torres (2013), el concepto de multiculturalidad se establece a través de la Interculturalidad o modelo educacional con didáctica intercultural. Ejemplo de esto es lo que se desarrolla en el sistema educacional de la macro-región sur de Chile donde existe una alta concentración de estudiantes etno-originarios de la cultura Mapuche. Sin embargo, esto conlleva una serie de dificultades debido al marcado acento racista y discriminador imperantes desde la

sociedad dominante chilena blanca y euro-centrista, lo cual es evidente desde los tiempos de la conformación del Estado-Nación a comienzos del siglo XIX, retratando a los mapuches como personas pobres e inferiores, pero sin embargo son ricos culturalmente hablando. En este contexto, se puede definir a la multiculturalidad como "...la existencia de varias culturas presentes en un mismo territorio [...] que permite explicar el desafío que presenta la incorporación de los conocimientos indígenas en la escolarización de estudiantes de origen tanto indígena como no indígena." (Quilaqueo & Torres, 2013:286).

Considerar la multiculturalidad es necesario para la democratización de la sociedad, proponiendo a la educación intercultural como una forma de control por parte del Estado chileno, pero a la vez abre el diálogo entre personas consideradas etno-originarias y quienes no lo son. En síntesis, la multiculturalidad debe ser un elemento a considerar por parte de los Estados modernos de todo el mundo, especialmente en Latinoamérica, donde países como Perú, Bolivia, Colombia, Brasil, México, Guatemala entre otros, han ido avanzando en políticas públicas para el desarrollo de la diversidad multicultural, y a la cual Chile al igual que Argentina, están recién comenzando en este camino, esto se debe porque en América Latina se piensa que "...la educación intercultural se relaciona con las demandas de los pueblos indígenas para tener mejores oportunidades y acceso a una educación de mejor calidad." (Quilaqueo & Torres, 2013:291). En consecuencia, si en Chile la educación intercultural es un tema que aún tiene mucho camino por recorrer, la inclusión cultural aún no es parte de las orientaciones curriculares en la mayoría de los establecimientos educacionales de nuestro país, esto se debe a que el Ministerio de educación no lo exige, lo cual queda demostrado al revisar los planes y programas propuestos por dicha institución para que todos los profesores y profesoras que ejercen la docencia en Chile.

II.2. La Macro-región

Se considera que para la conformación de una macro-región se necesitan características comunes y particulares, las cuales según Sergio Boisier (2007), Doctor en políticas de planificación regional, se deben cumplirse ciertos factores, y uno de los cuales es la situación espacial, es decir, la identificación geográfica del lugar donde se desarrolla la propuesta investigativa. Para el caso de esta investigación, se trata del espacio geográfico identificado como Macro-región Norte de Chile, la que a su vez está conformada por cuatro regiones político-administrativas que se ubican al norte de dicho país, estas son; la región de Arica y Parinacota, la región de Tarapacá, la región de Antofagasta y la región de Atacama, y de donde las principales ciudades son; Arica, Iquique, Antofagasta, Calama y Copiapó.

Este es un vasto territorio de 260.324 km², y se localiza entre los 17°30' y los 29°20' de latitud Sur entre la línea de la Concordia como frontera chileno-peruana por el Norte y el río Potrerillo por el Sur, y los 70°0' y los 67°24' de longitud Oeste entre el límite de las fronteras chileno-boliviano y chileno-argentino, demarcadas por las altas cumbres de la Cordillera de los Andes por el Este y la costa del Océano Pacífico por el Oeste (ver Figura 19). Pero además de la Macro-región Norte, en Chile existen otras tres macro-regiones que son; la Macro-región Centro, la Macro-región Sur y la Macro-región Austral, cada una de ellas con territorios y características particulares (ver Figura 20).

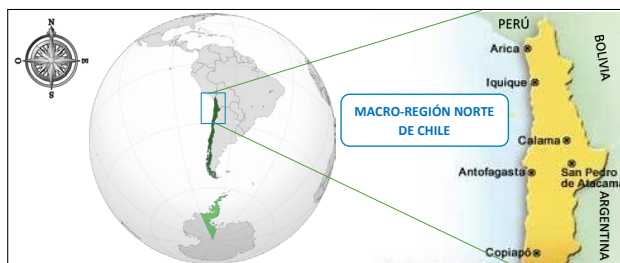


Figura 19. Mapa de la Macro-región Norte de Chile en su contexto sudamericano. Fuente: Instituto Geográfico Militar de Chile, 2023. Adaptado por el autor (2023).

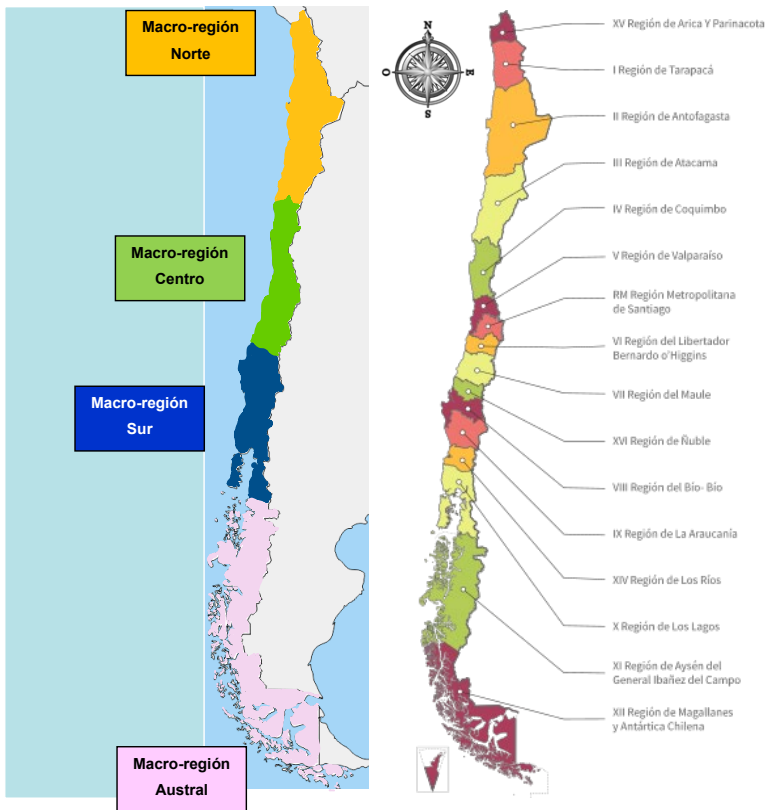


Figura 20. Mapa de las 4 macro-regiones, y su comparativo Mapa de las 16 regiones político-administrativas de Chile. Fuente: Instituto Geográfico Militar de Chile, 2023. Adaptado por el autor (2023).

Además, es importante señalar que esta macro-región norte tiene un origen etno-histórico que data del siglo XIII d.C. en cuanto a la existencia de la civilización Inka que dominó la zona Andina hasta antes de la llegada de los españoles. Los Inkas, reconocido como Tahuantinsuyo o Imperio de los cuatro territorios (Chinchasuyo el Norte, Collasuyo el Sur, Antisuyo el Este, y Cuntisuyo el Oeste), pudiéndose observar que el Collasuyo ocupaba los mismos territorios que la macro-región norte de Chile en su interacción de tradiciones culturales andinas con sus países

vecinos (Perú, Bolivia y Argentina), y en donde la lengua quechua, como idioma oficial del Inka, fue fundamental para la transculturalidad a todo el territorio dominado. Sin embargo, los Quechua no son la etnia de mayor presencia en la macro-región norte, sino que son los Aymara como herederos de una civilización pre-Inka llamada Tiwanaku que se extendió por todo el territorio del Trans-Titicaca (alrededor del Lago Titicaca, en la meseta altiplánica andina), aproximadamente en el siglo VIII d.C. llevando consigo su rica impronta cultural con la lengua aymara como medio de comunicación (ver Figura 21).

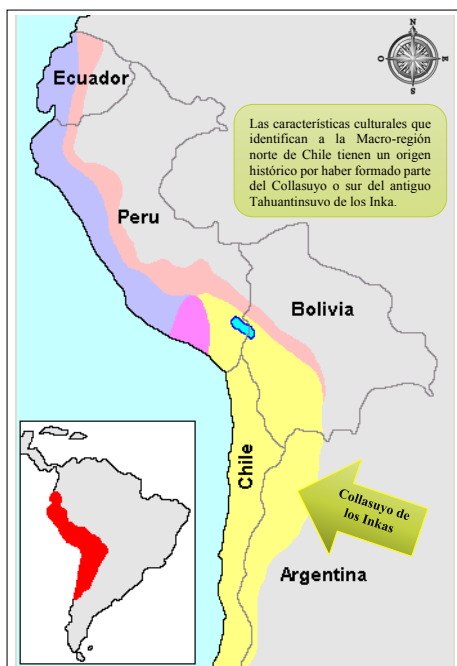


Figura 21. Mapa de Tawantinsuyo de los Inkas. Fuente: Instituto Geográfico Militar de Chile, 2023. Adaptado por el autor (2023).

II.3. Las Metodologías Pedagógicas Interculturales (MPI)

Según lo expuesto por la Doctora Lucy Raidl-Martínez (2012), identificar la perspectiva teórica nos permite explicar el modelo educativo que queremos para la presente propuesta investigada que considera las Metodologías Pedagógicas Interculturales (MPI) como proceso de enseñanza y aprendizaje, y continuando la línea de acción de los paradigmas Constructivista e Interpretativo que guía esta investigación (Árraga de Montiel & Añez de Bravo, 2003). Dicho lo anterior, las MPI se fundamentan en el Aprendizaje Constructivista (Piaget, 1969; en Saldarriaga-Zambrano, 2016), en donde cada niño/a va construyendo su propio aprendizaje a través de la información que recibe en su relación con el medio, lo cual va canalizando a través de su propia construcción biológica y psicológica. También se considera fundamental al modelo educacional fundamentado en los aspectos biológicos propuesta por Humberto Maturana (1980) que explica al conocimiento adquirido a través de la base biológica como característico de cada ser humano. Además, se fundamenta en el Aprendizaje Participativo (Delgado Santagadea, 1997) por las dinámicas grupales que invitan al aprendizaje de los estudiantes.

Otros modelos educacionales que fundamentan a las Metodologías Pedagógicas Interculturales (MPI) son; el modelo de la Educación a través de las Emociones del profesor Rafael Bisquerra (2019), entendiendo que las emociones que emanan de nuestros estudiantes determinan sus acciones y conducen al bienestar individual y social; también el Aprendizaje Significativo de David Ausubel (Ausubel, 2002; en Rodríguez, 2011), debido a que se valoran las experiencias individuales y familiares de los estudiantes; el aprendizaje a través de las Artes del profesor Rafael Flores Ochoa (2005), porque los estudiantes desarrollan el aprendizaje a través de juegos libres utilizando las artes y la cultura con imaginación y creatividad; el Aprendizaje Identitario de Ansión y Turbino (2007), al considerar la identidad propia de nuestros estudiantes, teniendo presente las características familiares y culturales de los niños/as; también considera el Aprendizaje Activo de Guerra, Rodríguez y Rodríguez (2019), que surge a través de la motivación que

los profesores entreguen a los niños/as; y por último, se fundamenta el Aprendizaje con amor de la profesora Verónica Barreto Patrón (2021), como un modelo de aprendizaje a través de los sentimiento (ver Figura 22).

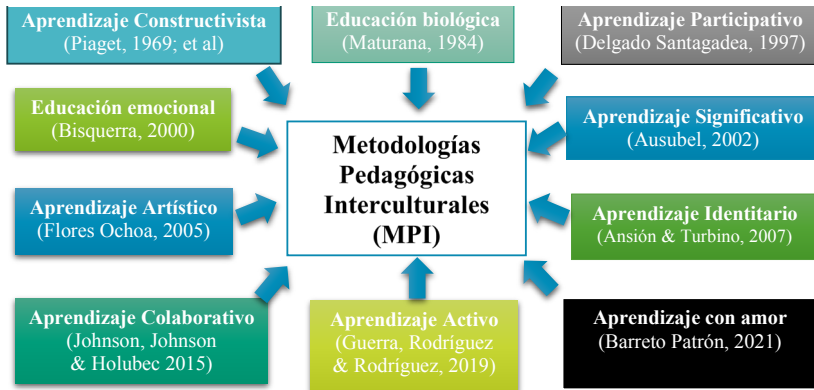


Figura 22. Esquema sobre los Pilares teóricos que fundamentan la MPI.
Fuente: Elaboración propia, 2023.

III. Los efectos de la multiculturalidad en el sistema educacional de la macro-región norte

Dado el contexto multicultural de la macro-región norte de Chile y su consecuente identidad y otredad, se genera una situación adversa que afecta directamente a miles de niños/as y jóvenes del sistema educacional del territorio en cuestión. Este problema dice relación con que los Planes de estudio del Currículum nacional no están contextualizados a esta realidad, y no consideran Metodologías Pedagógicas Interculturales (MPI) para el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes. En relación a esta problemática, es posible identificar algunas variables que alteran de manera positiva o negativa a la multiculturalidad, pero identificarlas y analizarlas, puede ser de mucha ayuda en futuros estudio de intervención.

III.1. Variables que afectan positivamente

III.1.1. La activa participación social

Asumida la multiculturalidad del sistema educacional de la macro-región norte, e identificado el problema de fondo que es la ausencia de planes de estudios pensados en la identidad cultural de sus estudiantes, los establecimientos educacionales de este territorio han tenido que adaptarse a los nuevos tiempos y confeccionar sus propios diseños metodológicos, situación que afecta positivamente al desarrollo de este proceso investigativo. Este nuevo diseño educacional ha sido pensado principalmente desde los profesores/as y directivos en interacción con sus estudiantes que junto a sus familias han propuesto una nueva forma de hacer educación. En tal sentido, hablamos de Comunidades escolares multiculturales sincretizadas, que ejecutan tareas mancomunadamente asumiendo el trabajo colaborativo y la democratización como principios fundamentales para la toma de decisiones que recaen en el total y no en una sola autoridad como ocurre con las instituciones gubernamentales que se alejan de la realidad de sus estudiantes, sin pensar en la inclusión de sus estudiantes culturalmente distintos.

En síntesis, estamos hablando de la aplicación de un conjunto de Metodológicas Pedagógicas Interculturales, las cuales son diseñadas y desarrolladas desde los estratos más bajos del sistema educacional chileno que es la Escuela como institución de carácter público. Es decir, inventado desde abajo para solucionar sus propios problemas, los cuales no han podido ser resueltos desde arriba, en referencia a las altas cúpulas que toman las decisiones, es decir; el Estado, los gobiernos de turno, el Ministerio de Educación, la SEREMI de Educación, y otras instituciones de carácter elitista y centralizadas, por el solo hecho de pensar la educación como una herramienta de poder sin considerar a los elementos multiculturales que perviven en cada una de las macro-regiones culturales de nuestro país.

III.1.2. *Las luchas sociales y la visibilizar de la identidad cultural*

Como ya se ha señalado anteriormente, el presente trabajo intenta visibilizar estas nuevas propuestas de Metodologías Pedagógicas Interculturales que se desarrollan en las distintas unidades educativas de nuestra macro-región norte de Chile, lo cual afecta positivamente al desarrollo de este proceso investigativo.

Entre las tradiciones culturales que se buscan rescatar, están aquellas arraigadas en la sociedad como, por ejemplo; las festividades, las celebraciones y los rituales ancestrales, principalmente de aquellas que implican el aprendizaje a través de las expresiones artísticas corporales, como, por ejemplo; las danzas, la música, el canto, la pintura y la escultura, así como también el teatro, la literatura y la poesía. Todas estas expresiones artístico-culturales conforman el denominado Folclor de la macro-región norte, y que es claramente reconocible a través de una diversidad de festividades del calendario aymara o andino, entre los cuales destacan; el Carnaval que se desarrolla en el mes de febrero, entre ellos el Carnaval con la Fuerza del Sol en la ciudad de Arica, el Carnaval Anata de Putre, el Carnaval de San Miguel del valle de Azapa, la Fiesta de la vendimia en Codpa, el Festival del Choclo en Poconchile, la Fiesta del cordero en Esquiña, la Fiesta gastronómica Suma manq'aña o del buen comer en el poblado de Tignamar, etc.

También están las fiestas patronales o de los Santos patronos de cada pueblo. Por ejemplo; la fiesta de San Francisco de Asís en el pueblo de Socoroma, la fiesta de San Santiago en el poblado de Belén, la fiesta de San Juan del pueblo de Timar, la festividad de San Jerónimo en el pueblo de Poconchile, la fiesta de San Bartolomé en el pueblo de Livílcar, la fiesta de San Martín en el pueblo de Codpa, etc. Las fiestas de la santa virgen celebrada en cada pueblo, por ejemplo; la Virgen del Santuario de la Peñas en Livílcar, la fiesta de la Virgen del Carmen en el pueblo de Chitita, la Fiesta de la Asunta de Putre (en relación a la ascensión de la virgen del Carmen), la Virgen de los remedios en el poblado de Timalchaca, etc. Y también la celebración de las Cruces de mayo que se desarrollan durante todo el mes de mayo y parte de junio

en los pueblos agricultores de valles y pre-cordillera como una ofrenda en honor a los señores tutelares de cada comunidad agradeciendo por la cosecha recibida.

III.1.3. Un territorio con frontera multi-partita

La macro-región norte, por ser un territorio multi-partito en que Chile comparte frontera con sus tres países vecinos que son; Perú, Bolivia y Argentina, es un espacio geográfico rico en tradiciones, celebraciones y festividades debido a la multiculturalidad que le otorga esta condición, y en donde su población se ha acostumbrado al constante ir y venir atravesando de manera terrestres sus controles fronterizos. Tacna, Ilo y Arequipa en Perú, La Paz, Oruro, Potosí y Cochabamba en Bolivia, y Jujuy, Salta y Tucumán en Argentina, forman parte de este recorrido habitual del habitante de las ciudades chilenas de esta macro-región como son; Arica, Iquique, Antofagasta, Calama y Copiapó. Este contacto entre las poblaciones con-nacional es lo que genera la multiculturalidad, asumiendo las tradiciones culturales andinas, además de una historia en común.

A modo de tradición, la población de la macro-región norte de Chile acostumbra a viajar a las ciudades más cercanas de los tres países fronterizos dada su proximidad. Como anécdota, el habitante de la macro-región norte conoce más el extranjero (Perú, Bolivia y Argentina), esto se produce porque, al ser Chile un país tan largo, las distancias entre las ciudades del norte y las del sur son bastante lejanas. Por ejemplo, un viaje por tierra entre Arica como puerta norte del país y la capital Santiago que se ubica en la macro-región central es de treinta horas. Entre Arica y Puerto Montt que se ubica en la macro-región sur es de 55 horas, y entre Arica y Punta Arenas que es la ciudad más austral de Chile es de 90 horas. Por el contrario, un viaje por tierra entre Arica y la ciudad de Tacna que es la ciudad más austral de Perú dura 1 hora y media, entre Arica y la ciudad de La Paz que es la capital de Bolivia es de 8 horas, o una persona que viaja desde Calama-Chile hasta Salta-Argentina solo demora cuatro horas, de Iquique-Chile hasta

Oruro-Bolivia igual cuatro horas. Estos datos sirven para comprobar que existe un intercambio cultural entre los habitantes de la macro-región norte de Chile hacia los tres países vecinos (ver Figura 23).



Figura 23. Mapa del espacio de interacción multicultural entre la Macro-región norte de Chile y los países vecinos; Perú, Bolivia y Argentina. Fuente: Instituto Geográfico Militar de Chile, 2023. Adaptado por el autor (2023).

III.1.4. La sociedad que surge a partir de una historia de amor y odio

Así como se señaló en el punto anterior, este territorio multi-partido tiene una historia que los une y los divide, o una historia de amor y odio. Por un lado, una etno-historia que nos indica que en los orígenes pre-hispánicos este territorio perteneció al antiguo Tawantinsuyo de los Inkas, o Estado de los cuatro suyos o territorios, es decir, pertenecemos al denominado Mundo andino ocupado originalmente por incas, quechuas, aymaras, entre otras etnias. Toda esta situación nos hace compartir una cultura andina común en donde las fiestas de los carnavales, el baile del huayño, la música de zampoñas y charangos,

y las comidas a base de choclo, la papa y la quínoa son parte rutinaria de nuestras vidas y que nos acerca como hermanos/as.

Sin embargo, existe otro acontecimiento histórico que marcó el destino de esta macro-región y de sus países vecinos, se trata de la Guerra del Pacífico que a fines de siglo XIX enfrentó a Chile contra Bolivia y Perú por las riquezas mineras del salitre¹ que existe en estas tierras. En relación a este acontecimiento, es necesario aclarar que antes de la guerra, estas tierras pertenecían a Bolivia (la región de Antofagasta), y a Perú (la región de Tarapacá, y la región de Arica y Parinacota), pero como el ganador de dicho conflicto fue Chile, entonces se adjudicó estos territorios, lo que trajo una profunda enemistad con Bolivia quien perdió su salida natural al mar, y contra Perú que perdió sus dos provincias australes, situación que se mantiene hasta nuestros días (ver Figura 24). Por su parte, Argentina



Figura 24. Mapa del territorio en disputa en la Guerra del Pacífico de 1879.
Fuente: Instituto Geográfico Militar de Chile, 2023.

¹ El Salitre es un mineral extraído en los desiertos del norte de Chile que durante el siglo XIX poseía un alto valor comercial dada su importancia en la fabricación de pólvora.

aprovechó que Chile estaba ocupado luchando por las tierras del norte para ocupar las tierras australes de la Patagonia que hasta esos momentos pertenecías a Chile², lo que creó una enemistad entre ambos países. En este contexto bélico, es que se produce la identidad y su consecuente otredad que diferencia a estos países, situación que se mantiene hasta nuestros días.

III.2. Variables que afectan negativamente

III.2.1. La falta de un currículo que promueva la MPI

El sistema educacional chileno, aunque considera la inclusión en el currículum, solo es en términos físico-cognitivos, pero no considera la inclusión cultural de sus alumnos/as. En este contexto, se debe señalar que la inclusión es un tema transversal que se trabaja a diario en el sistema educacional chileno. Se inició en el año 2010 con la aplicación del Decreto 170 que fijó las normas para determinar quiénes eran los estudiantes beneficiarios de la subvención especial. Más tarde, en el año 2015, se aprobó el Decreto 83 sobre los criterios y orientaciones para la adecuación curricular. En el mismo año, también se promulgó la Ley 20.845 sobre Inclusión escolar. Esta ley contempla una serie de medidas que favorecen la diversidad de nuestros estudiantes y la inclusión de aquellos/as que presenten Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Hoy en día, es fundamental y obligatorio planificar las clases considerando las NEE de cada niño/a, así como también el BAP o Barreras para el Aprendizaje y la Participación, y el trabajo colaborativo que propone el DUA o diseño universal de aprendizaje teniendo

² El territorio de la Patagonia, que desde tiempos de la colonia española pertenecía a la Gobernación de Chile, fue cedido a perpetuidad a la República de Argentina a través de Tratado internacional de 1881 entre ambos países. Se dice que el gobierno argentino del Presidente Julio Roca presionó al gobierno de Chile del Presidente Domingo Santa María para que firmara el tratado, caso contrario entraría al conflicto (Guerra del Pacífico) en favor de Bolivia.

siempre en cuenta la diversidad de los estudiantes dentro del aula. Debido a la importancia de la diversidad, es que incluso el Estado otorga mayores beneficios a aquellos establecimientos que consideren matrículas de estos alumnos/as, distinguiéndose entre alumnos Preferentes a los que pertenecen al 80% de la población más vulnerable y están regulados por la Ley 20.248 de subvención escolar preferencial SEP, y también está en caso de los alumnos/as Prioritarios, quienes están exentos de cualquier tipo de pago en los establecimientos educacionales.

En este contexto, un estudiante inmigrante o etno-originario que pertenezca a los grupos preferentes o prioritarios, solo recibe apoyo de tipo económico por parte del Estado. Sin embargo, al no existir una ley que ampare la diversidad cultural en la escuela, el currículo no considera las características familiares de estudiantes culturalmente distintos.

III.2.2. La ausencia de un PEI que consideren las MPI

En las escuelas y liceos públicos, así como en los colegio particular-subvencionados y en los particulares privados, los PEI (Proyecto Educacional Institucional) no consideran la inclusión cultural de sus estudiantes. Como se dijo anteriormente, estos también consideran la inclusión de tipo físico-cognitivo a través de los Proyectos de Integración Escolar PIE, al cual pertenecen muchos estudiantes inmigrantes y etno-originarios, pero no por su diversidad cultural, sino que porque presenta necesidades educativas especiales que requieren apoyo de profesionales como psicopedagogos o psicólogos. Sin embargo, se está lejos de promover un proyecto educacional con miras a visibilizar la identidad cultural. Lo que en realidad se hace es adoctrinar a los estudiantes hacia la cultura chilena.

Por ejemplo, cuando llega un estudiante extranjero lo primero que se hace es enseñarle el himno nacional chileno, o a reconocer las principales fechas festivas del calendario nacionalista chileno; entiéndase, el 18 de septiembre como fiestas patrias, el 21 de mayo

como el día nacional de las glorias navales, o el 7 de junio como el día del ejército de Chile. En este contexto, son muy pocos los colegios o escuelas que consideran alguna festividad extranjera, como el caso del liceo agrícola del valle de Codpa que celebra el 6 de agosto como el día nacional de Bolivia porque entre su matrícula tiene un alto porcentaje de alumnos de dicha nacionalidad.

III.2.3. La falta de profesionales que apliquen las MPI

En el sistema educacional chileno, los profesores/as no están preparados para desarrollar clases donde consideren la Metodologías Pedagógicas Interculturales, solo están preparados para aplicar una educación tradicional desde la cultura chilena, y por consecuencia adoctrinar a sus alumnos hacia esta cultura. En este contexto, hablar de cultura tradicional chilena no significa hablar de la cultura que identifica a la macro-región norte, más por el contrario, hace referencia a las tradiciones culturales de la macro-región central que presenta características arraigadas a la cultura rural campesina del huaso como personaje típico chileno, al campo agrícola y ganadero, a la fonda y las ramadas, totalmente alejadas de lo que significa la tradición andina del norte.

En este sentido, las personas de la macro-región central son blancas, descendientes de españoles y otras colonias europeas, mientras que en el norte las personas son morenas producto del mestizaje con el indio del Collasuyo, y del negro que llegó al sur peruano en condición de esclavo de los hacendados españoles. De esta forma, existe una fuerte diferencia entre lo que significa ser del norte o ser del centro, específicamente los de Santiago, quienes ven al nortino como indios, cholos o paitocos, conceptos que involucra la discriminación racial debido al color de piel oscuro. Sin embargo, en los últimos tiempos han surgido la Educación Intercultural Bilingüe EIB (Ibáñez, 2018), que propone nuevos desafíos para profesores y profesoras en posesionarse en este difícil escenario de multiculturalidad, que para

el caso de la macro-región norte considera el aprendizaje a través de la lengua aymara, y en el caso de la macro-región sur en lengua mapudungún de los mapuches (Rother, 2017).

III.2.4. Hogares con padres aculturados a las tradiciones chilenas

Otra de las variables que afecta negativamente es que los padres y madres de estos menores se están aculturando hacia las tradiciones chilenas porque conviven en un medio donde constantemente son invitados a desarrollarse en la cultura chilena a través de distintas acciones como son la utilización de un vocabulario local con sus modismos, jergas o palabras inventadas, así como también a través de sus comidas típicas, fiestas y otras tradiciones culturales, situación que provoca que en sus hogares se pierda la retroalimentación hacia su cultura de origen, y por consecuencia, la ausencia de una enseñanza desde el seno familiar con identidad cultural propia.

En este contexto, se debe considerar que estamos hablando de personas, padres y madres de los niños/as del sistema educacional chileno, que son inmigrantes que escaparon de sus regiones de origen debido a las malas condiciones en que vivían ellos y sus familias, y que llegaron a estas tierras en busca de mejores condiciones laborales y de vida en general. Entonces se trata de personas que vienen a trabajar, y no les importa la cantidad de horas que deban cumplir con el objetivo de obtener recursos económicos que les permitan lograr sus objetivos. Desde este punto de vista, aunque ellos tengan un título profesional, aquí trabajan en lo que sea, porque necesitan el dinero para mantener a sus familias, aunque ello signifique rodearse de personas con poca educación, a lo cual son permeables absorbiendo todas las características culturales de quienes los acogen.

Para comprender mejor los efectos positivos y negativos que genera la ausencia de MPI en el sistema educacional multicultural de la Macro-región norte de Chile, (ver Figura 25).

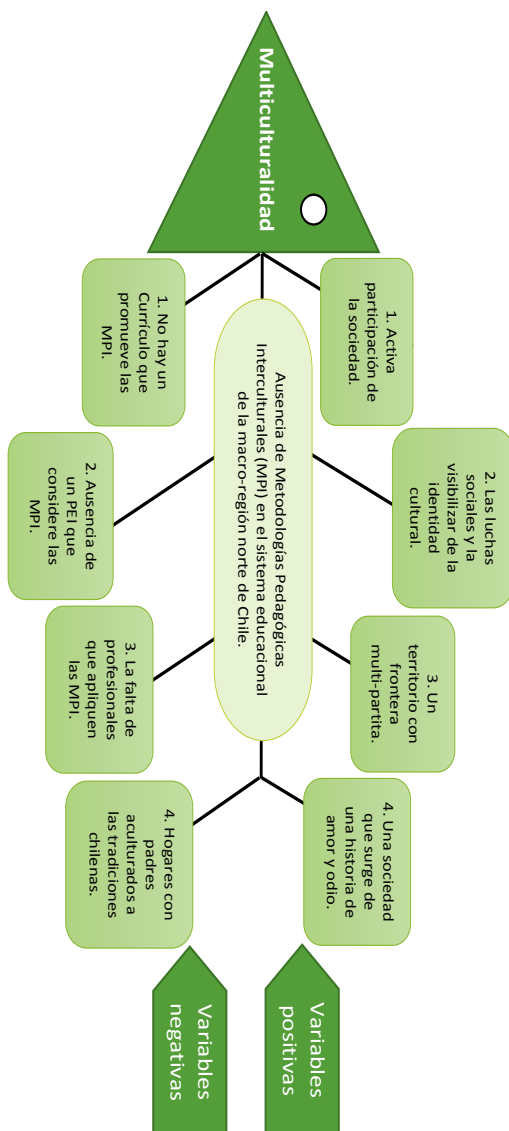


Figura 25. Diagrama explicativo del problema. Fuente: Adaptado de Ishikawa de Kern, J. (2021). Elaboración Propia, 2023.

CAPÍTULO 6. CASOS DE ÉXITO EN AMÉRICA LATINA

Caso 1. Diálogos docentes: Hablar de Patrimonio en las escuelas de Buenos Aires, Argentina

Marcela Liliana Díaz
RWYC Argentina



Diálogos en jornada de capacitación docente
- Escuela N°5 D.E. 1° Nicolás Rodríguez Peña - C.A.B.A.

Numerosos países han desarrollado reflexiones fundamentales para destacar una nueva centralidad a la Cultura para el desarrollo sostenible de la humanidad. Sin Cultura se hace difícil desarrollar perspectivas de futuro capaces de elaborar políticas compartidas y participativas que dejen de confiarse a la creciente individualización. En razón de ello, el trabajo con las generaciones más jóvenes requiere de programas educativos que permitan construir un nuevo panorama de vinculación con lo cultural.

Promover y participar activamente en las actividades que propone RWYC propiciará el trabajo conjunto entre la Gerencia y las escuelas enmarcado en el inc. D del art. 9 de la L.1227 que explicita dentro de las responsabilidades de la GOPAT: “difundir y divulgar el conocimiento y valoración de los bienes culturales, integrándolos en los distintos niveles educativos formales y no formales”.

En este contexto, habiendo formalizado acciones conjuntas por 2022 entre GOPAT y RWYC, en los inicios del ciclo escolar 2022, desde la GOPAT se envió la propuesta general al Ministerio de Educación de la Ciudad y se contactó a las autoridades de la Escuela N°5 a fin de proponerles realizar una serie de actividades a modo de prueba piloto. En el proceso de intercambio surgió la posibilidad de contar con dos espacios de 40 min aprox. En un espacio de mejora institucional, actividad que sin estar planificada para 2022 se concretó y se describe a continuación.

Datos

- Escuela N°5 D.E. 1° “Nicolás Rodríguez Peña”
- Dirección Rodríguez Peña 747 – Barrio San Nicolás
- Fecha: martes 28 de junio 2022
- Directora: Ana María Acevedo
- Cantidad de docentes presentes turno mañana: 26
- Cantidad de docentes presentes turno tarde: 15

- Total: 30 (hubo algunos docentes que estuvieron los dos turnos)
- Disertantes: María Cristina Fernández, Delfina Patrón Arrussi y Marcela Liliana Díaz

Objetivos

- Conocer las ideas y saberes de los docentes acerca del patrimonio
- Intercambiar propuestas de incorporación del patrimonio en el aula
- Presentar la propuesta de RWYC América
- Ofrecer el equipo de la GOPAT como asesores-consultores y difusor de actividades vinculadas con patrimonio

Descripción de la actividad

El martes 28 de junio se llevó a cabo una jornada de Espacio de Mejora Institucional (EMI) con suspensión de clases y donde los docentes trabajan en equipo y por áreas en sus respectivos niveles. Esta jornada contó con la presencia durante la mañana de 26 docentes y por la tarde de 15.

La semana anterior a la charla se le hizo llegar a todos los docentes una encuesta general que fue respondida aprox. Por el 60% de los participantes. Algunos puntos de la encuesta arrojaron estos porcentajes.



Figura 26. Niveles de conocimientos docentes en la educación patrimonial.
Fuente: Elaboración propia, 2022.



Figura 27. Taller de capacitación docente. Fuente: Elaboración propia, 2022.



Figura 28. Taller de capacitación docente. Fuente: Elaboración propia, 2022.

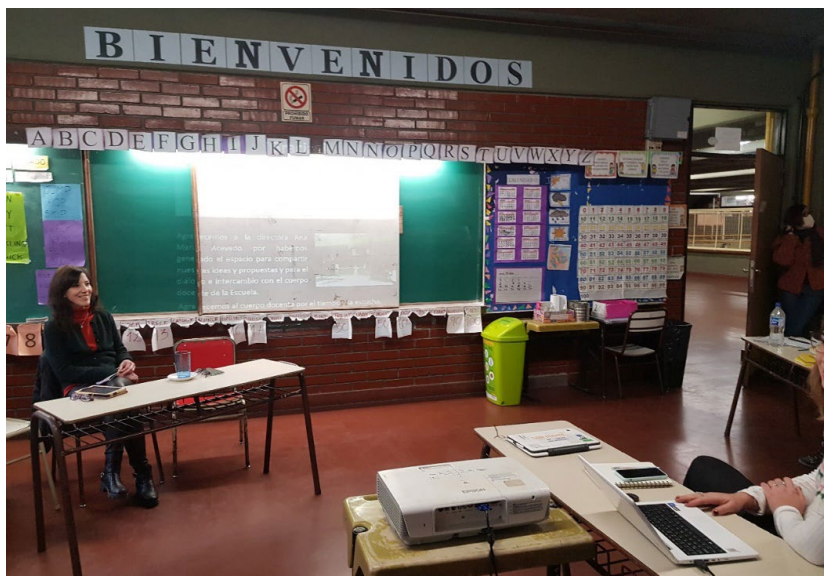


Figura 29. Taller de capacitación docente.
Fuente: Elaboración propia, 2022.

Se usó una presentación sobre patrimonio, conceptos, marco legal y RWYC como vertebradora de la charla. A medida que se avanzó con la presentación surgieron diálogos basados en la preocupación que supone para los vecinos la pérdida del patrimonio debido a “malas intervenciones”, abandono o ausencia del estado.

En la primera charla, se pudo hablar en líneas generales sobre el concepto de patrimonio, su vinculación con el territorio y su incidencia en el fortalecimiento de la identidad dentro de la comunidad. Su clasificación, construcción y la necesidad de formar ciudadanos responsables y comprometidos. Se habló además de las herramientas legales de catalogación y protección vigentes a nivel nacional y local. En este contexto, surgieron críticas sobre el cuidado de inmuebles (casas-edificios) de valor patrimonial acorde con algunos docentes.

En la segunda charla, si continuó con el marco legal de patrimonio en la escuela, algunas ideas de su incorporación en el aula y la presentación de *Reconnecting with your culture*, *Reconectate con tu cultura América*. En esta parte, se explicó el método pedagógico de RWYC que coincide con lo presentado previamente, sintetizado en “conocer para valorar”. Se presentaron algunas propuestas de actividades sobre patrimonio en primer ciclo.

En ambas charlas surgieron preguntas acerca a la implementación de la temática de patrimonio y del programa RWYC en el aula y algunas críticas vinculadas de la acotada oferta de visitas gratuitas para escuelas.

Finalmente, se propuso mantener un diálogo activo con la GOPAT, tanto a fin de participar de actividades diseñadas, como nuevas propuestas, específicas y también a fin de convertirse en un espacio referencial en este caso para los docentes participantes.

Reflexiones

Desde el equipo Patrimonio & educación se considera esta actividad como un importante punto de partida para el trabajo en escuelas. Permite no solo una aproximación a los saberes previos de los docentes, sino también conocer sus inquietudes a la hora de trabajar el tema, como formadores de ciudadanos comprometidos con el cuidado del ambiente, donde el patrimonio cultural cobra protagonismo.

La Gerencia cuenta con un equipo interdisciplinario que promueve la investigación, preservación, salvaguarda, protección, restauración, promoción, acrecentamiento y transmisión a las futuras generaciones del Patrimonio Cultural material e inmaterial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En este marco, la GOPAT se configura en articulador entre RWYC y la comunidad educativa de la Ciudad, presenta el proyecto y se propone como un espacio de apoyo disciplinar para su ejecución por parte de los/as docentes.

La participación de las escuelas en Reconéctate con tu cultura a través de Patrimonio BA es una excelente oportunidad para promover el reconocimiento y valoración del patrimonio local al tiempo que desde una diferente perspectiva abrirá la puerta al conocimiento de aspectos culturales de otras regiones nacionales e internacionales en un diálogo único y enriquecedor.

Agradecimientos

A la Gerencia Operativa de Patrimonio de la Dirección General de Patrimonio, Museos y Casco Histórico del Mtrio. Cultura, GCBA

A la dirección y al cuerpo docente de la Escuela N°5 D.E. 1° Nicolás Rodríguez Peña”

A Reconectáte con tu cultura América – RWYC.

Caso 2. Educación comunitaria en entornos periféricos. Sensibilización y aproximación al patrimonio cultural en zonas informales y rurales

Kevin A. Echeverry Bucurú

Reconnecting with Your Culture Colombia



Este apartado tiene como objetivo exponer la experiencia realizada en la comunidad Altos de la Florida en el municipio de Soacha (Colombia). El documento relata un breve recuento histórico del sector, las características de los habitantes del barrio y el desarrollo de las actividades realizadas con los niños y jóvenes de la comunidad. Como base metodológica se aplicó el método pedagógico *Reconnecting with your Culture*, con el fin de poder identificar los valores culturales y patrimoniales del contexto informal y rural. Con base a los resultados obtenidos en una primera experiencia, se realizó un diagnóstico del estado actual de los niños y jóvenes de la comunidad en relación

a conocimiento y apropiación de los aspectos culturales y patrimoniales de su territorio y cómo desde el implemento del método pedagógico RWYC y la creación de la “Escuela del mundo”, es posible proponer soluciones a las falencias identificadas. (RECONNECTING WITH YOUR CULTURE | THE SCHOOL OF THE WORLD – EDA – Esempi di Architettura, n.d.)

La cultura es algo inherente al ser humano, como personas estamos vinculadas necesariamente a una comunidad, y con ella, al patrimonio cultural que se ha forjado con la transmisión de saberes y modos de habitar de generación tras generación. Cabe mencionar que, la idea anterior no se cumple de forma estricta, ya que existen casos donde se interrumpe este diálogo intergeneracional, causando pérdidas de los saberes y tradiciones culturales de una comunidad dentro de las nuevas generaciones,

creando situaciones que no permiten un crecimiento sostenible y adecuado para su comunidad ignorando completamente el factor cultural en las iniciativas de desarrollo, dejando como resultados procesos fallidos, inacabados y con mayores perjuicios a las personas. (Echeverry, 2022).

Desde el programa pedagógico Reconnecting with your Culture (RWYC), se ha promulgado la idea de que el ámbito cultural es el cimiento para la formación de la humanidad. Explorar las posibilidades de la cultura, permite generar cruces interdisciplinarios, ya que, este se manifiesta en los distintos saberes de la persona. Acercar a las comunidades a una formación ética y cultural, permite incentivar la apropiación del respeto, tolerancia y utilidad, entendidas como insumos necesarios para crear de forma correcta, diálogos interculturales desde la propia comunidad hasta la escala global.

Como es de esperar, la definición sobre el patrimonio cultural ha sido dinámica y ha cambiado sus bases, direcciones y enfoques a lo largo del tiempo, actualizando y convirtiendo en obsoletas definiciones de siglos pasados.

Hoy en día, el término “Patrimonio Cultural” es una idea amplia y compleja que varía de un lugar a otro. Está vinculado a las leyes de diferentes países y a acuerdos internacionales liderados por la UNESCO. En resumen, se refiere a la herencia cultural de una comunidad, pero no se puede definir de manera general para todos los continentes debido a su fuerte conexión con las culturas locales. (Blanco Uribe, 2021).

La definición de patrimonio varía según el caso de estudio, países como Chile, Argentina, Venezuela, entre otros, dan cabida al patrimonio natural, dando un enfoque al patrimonio de la naturaleza. Por su parte, el Estado Colombiano conserva una definición tradicional marcando dos líneas, material e inmaterial, como lo afirma la ley 1185 del 2008. Por otro lado, según la UNESCO, se debe desglosar las manifestaciones patrimoniales en distintas aproximaciones como se menciona en el documento de la UNESCO (2011) “El patrimonio cultural no se limita a monumentos y colecciones de objetos, sino que comprende también tradiciones o expresiones vivas heredadas de nuestros antepasados y transmitidas a nuestros descendientes, como tradiciones orales, artes del espectáculo, usos sociales, rituales, actos festivos, conocimientos y prácticas relativas a la naturaleza y el universo, y saberes y técnicas vinculados a la artesanía tradicional”.

Siguiendo las líneas de acción del programa Reconnecting with your Culture, se propone realizar una serie de talleres y encuentros con el fin de resaltar las particularidades y características de la comunidad de Altos de la Florida en el municipio de Soacha (Cundinamarca-Colombia). Para esto, es fundamental aplicar el método pedagógico RWYC, proponiendo una primera etapa de sensibilización, reconocimiento y apropiación de los valores culturales propios de los modos de vida de los habitantes de Altos de Florida. Dentro de los objetivos de los talleres, se busca poder construir una definición de patrimonio con la participación comunitaria.

Dentro de las intenciones de las actividades desarrolladas y el objetivo de esta aproximación al contexto de Altos de la Florida, se encuentra la construcción de un nuevo humanismo, donde la persona vuelve a estar al centro de la vida y se destacan los saberes, valores y conocimientos de cada miembro de la sociedad. (Echeverry, 2022).

En contexto

El Municipio de Soacha se encuentra en el departamento de Cundinamarca y está muy cerca de Bogotá, la capital de Colombia. Según un informe llamado “Construyendo soluciones sostenibles”, Soacha está dividido en seis áreas principales y dos zonas rurales. En total, hay 368 vecindarios en Soacha, pero 152 de ellos no tienen documentos legales que respalden su propiedad y carecen de servicios públicos confiables, y en algunos casos ni siquiera los tienen. Además, la mayoría de estos vecindarios están en lugares peligrosos que pueden experimentar problemas como deslizamientos de tierra o inundaciones. (UNHCR-ACNUR. 2012, junio).

Es crucial destacar la historia antigua de Soacha, ya que es uno de los lugares más antiguos de Colombia, con una historia que abarca más de 12.000 años. En esta área, se han encontrado pruebas de que las personas vivieron aquí, como los dibujos en las rocas. Durante muchos siglos, los Muisca, los habitantes originales de la zona ocuparon esta tierra y formaron parte de la confederación Muisca antes de la llegada de los españoles en la época de la colonia. (*Historia del municipio de Soacha*, s. f.).



Figura 30. Ubicación (De izquierda a derecha) Mapa de Colombia, Departamento de Cundinamarca, Comunas del Municipio de Soacha demarcado a No. 6. Autor: RWYC Colombia.

Hoy en día, se está haciendo un esfuerzo por recuperar y valorar la cultura de la comunidad Muisca, que durante mucho tiempo fue ignorada y prohibida debido a la colonización española. En este sentido, se están enseñando algunas palabras en el idioma Muisca y reviviendo sus antiguas tradiciones para reconocer y respetar a esta comunidad.

Este vecindario se encuentra en el límite entre la ciudad y la zona rural de la Sabana de Bogotá. Esto le da una característica única, ya que combina aspectos de la vida urbana y rural. Aquí, las personas participan en actividades agrícolas, comparten conocimientos sobre la agricultura y están interesadas en desarrollar una economía sostenible, incluyendo la artesanía. Además, hay habitantes de diferentes partes de Colombia y de Venezuela, lo que enriquece aún más la diversidad de saberes y tradiciones en este lugar.

Desde una perspectiva urbanística, el barrio se encuentra en la periferia del Municipio de Soacha, como se puede evidenciar en la Figura 30. Las condiciones de ser un sector periférico al centro del municipio de Soacha y de la huella urbana construida con la ciudad de Bogotá D.C, convierten al sector de los Altos de la Florida en un lugar indefinido. Según Isabel Arteaga, estos lugares se entienden como:

Lugar Indefinido: Se sabe lo que no es, pero no se sabe qué es. No es ni ciudad ni campo, y, en consecuencia, no tiene las cualidades que se encuentran en uno y en otro. De aquí se deriva el concepto de la periferia como no-ciudad, es decir, como espacio que no posee los valores y cualidades de centralidad y que no los alcanza. (Arteaga, 2005).

Altos de la Florida se ubica en el suroeste de Soacha, en la comuna 6. En los últimos años de la década de 1980 y principios de la década de 1990, muchas familias comenzaron a vivir allí. Construyeron sus casas con materiales reciclados que recolectaron por sí mismos. (UNHCR-ACNUR. 2012, junio). Poco a poco, el barrio empezó a crecer a medida que más familias se mudaban allí debido a diversas razones, como el conflicto armado en Colombia, el desplazamiento dentro y fuera de la ciudad, la pérdida de hogares y empleos, y la alta pobreza en el país durante el siglo xx. Como resultado, surgieron diferentes áreas en

Altos de la Florida debido al aumento de la población y la ocupación de tierras. Esto trajo consigo varios problemas que son evidentes hoy en día, como la falta de servicios públicos, especialmente agua potable, la carencia de áreas públicas para actividades recreativas, educativas y de salud, y la preocupación por la inseguridad debido a la presencia de pequeños traficantes de drogas o pandillas, lo que contribuye a una mayor marginación y precariedad en el barrio.

Dando un fin al recorrido histórico, vale la pena compartir la reflexión de que, para construir la ciudad en el siglo XXI no se debe partir de la nada, sino de lo que ya existe, para el arquitecto activista la ciudad informal es un hecho y no algo para sustituir, sino que es una pieza productiva y esencial en la ciudad actual. Este cambio no solo es un proceso urbanístico y de construcción pavimentando vías, adoquinando ejes peatonales e instalando mobiliario público en las calles. Para que realmente se construya la nueva ciudad, el factor cultura resulta determinante, dando una ruta base y guía a los aspectos que realmente marcaran un progreso a la comunidad y no caer en falsos imaginarios de progreso a la luz de teorías académicas alejadas de las realidades de zonas periféricas con dinámicas de la ciudad consolidada y las actividades rurales que les permite su ubicación al final de la huella construida.

Las personas que viven el barrio (dinámica social con los líderes sociales)

El barrio Altos de la Florida tiene una historia única en comparación con el resto del municipio de Soacha. Se originó de manera informal, pero la comunidad se unió para obtener la aprobación oficial de la alcaldía y legalizar su estatus. Para lograrlo, se establecieron grupos de vecinos llamados juntas de acción comunal en diferentes partes del barrio. Estos grupos trabajan para mejorar la vida de todos en el barrio y son liderados por personas comprometidas que promueven proyectos culturales, artísticos y medioambientales.

A pesar de los avances, el barrio enfrenta desafíos importantes, como el acceso a servicios públicos, instalaciones comunitarias (como escuelas, bibliotecas y centros de salud) y la necesidad de espacios públicos adecuados.

En la localidad, fundaciones y asociaciones desempeñan un papel esencial. Ofrecen talleres de arte y deporte, como música y pintura, para los niños y jóvenes del área. Estos talleres son dirigidos por jóvenes líderes del mismo barrio, que solían ser estudiantes de estos programas y ahora trabajan para preservar la cultura del barrio, promover su patrimonio y motivar a más jóvenes a liderar y mejorar sus vidas y las de su comunidad. Además, han desarrollado proyectos para ayudar a los jóvenes a planificar su futuro, incluyendo la posibilidad de acceder a la educación universitaria en un entorno creativo y de liderazgo.

La cultura en el barrio

La diversidad cultural en Altos de la Florida es el resultado de la mezcla de diferentes tradiciones y formas de vida que provienen de distintas partes de Colombia. Este mestizaje cultural se ha desarrollado a lo largo del tiempo debido a las diversas historias y problemas sociales que han afectado a las personas que viven en este barrio, como el desplazamiento forzoso que muchas de ellas han experimentado. Es un lugar especial porque se encuentra en un punto intermedio entre la vida urbana y rural, lo que lo hace único y diferente a otros lugares. La diversidad cultural en este barrio es, en realidad, un reflejo de la riqueza de las experiencias y tradiciones que han convergido en este punto geográfico.

Espacio incompleto, residual, casual, resultado de la yuxtaposición de diferentes piezas, donde predomina la residencia y se nota la ausencia de equipamientos, de servicios, de espacios para la socialización. En consecuencia, espacio del desorden, la fealdad, la degradación física, donde se posibilitan las patologías urbanas y desvalorizaciones máximas, la marginalidad, la segregación social, la violencia. (Arteaga, 2005).



Figura 31. Vivienda de los Altos de la Florida.

Fuente: Elaboración propia, 2022.

La cultura representativa de Altos de la Florida surge de la interacción social en este barrio periférico de Soacha. La ubicación en la periferia lo convierte en un lugar de llegada y asentamiento, con espacios disponibles para la construcción de viviendas informales. A lo largo del tiempo, esta cultura ha evolucionado y se ha enriquecido, dando lugar a expresiones artísticas, actividades productivas, recreativas, artesanales y culinarias únicas en la comunidad.

Las personas que llegaron a este barrio no trajeron consigo la violencia que habían experimentado en el pasado, sino que llegaron con la esperanza de mejorar sus vidas y superar las dificultades. Esta esperanza se basaba en la cultura, el patrimonio y las interacciones sociales. Muchos aplicaron sus habilidades artísticas y conocimientos regionales para sobrevivir en su vida cotidiana. El contexto desafiante del barrio, con la falta de servicios públicos básicos, estimuló la creatividad de las personas para encontrar soluciones a los problemas que enfrentaban. Adaptaron sus actividades y emprendimientos a las condiciones locales y a los recursos disponibles.

La cultura en Altos de la Florida está profundamente influenciada por el contexto, que incluye factores topográficos, sociales, económicos y políticos. Estos factores han dado lugar a una variedad de actividades y grupos en el barrio. Uno de los grupos destacados está compuesto por mujeres líderes que han formado un colectivo dedicado al cultivo de huertas. Estas mujeres han establecido puntos de cultivo en la comunidad, donde producen alimentos para sus familias y también colaboran con colegios, fundaciones y otras familias necesitadas. Estos puntos de cultivo se encuentran en las fachadas de las casas, patios y terrazas, utilizando principalmente materiales reciclados. El centro de huertas, construido con guadua, es el lugar principal donde se cocinan los alimentos con los productos cosechados. Para abordar la escasez de agua, las mujeres cultivan principalmente plantas resistentes a la sequía y han desarrollado una estructura de botellas y plásticos que recicla el agua que las plantas transpiran, creando un ciclo de agua en las propias plantas.

Otro grupo significativo en la comunidad se dedica a la artesanía. Este grupo, en su mayoría liderado por mujeres, crea una variedad de productos a partir del reciclaje. Las mujeres se dedican al tejido, la fabricación de productos con botellas, la joyería con semillas y objetos reciclados, mientras que los hombres construyen muebles utilizando llantas, estibas y madera reciclada. Además, en el barrio se fomenta la pintura, con la participación activa de mujeres y hombres de la tercera edad. La fundación "Codo a Codo" desempeña un papel importante en promover el aprendizaje y el desarrollo artístico en jóvenes y adultos mayores.

Por último, se destacan las dinámicas artísticas centradas en la danza y la música, especialmente impulsadas por los jóvenes de la comunidad. La fundación "Codo a Codo" proporciona espacios de autogestión que permiten a los jóvenes desarrollar sus habilidades artísticas y compartir sus conocimientos con otros interesados. Esto ha dado lugar a un proyecto llamado "FRAGMENTOS", que se enfoca en actividades artísticas y encuentra su hogar en las instalaciones de la Casa Juvenil Fragmentos, donde los jóvenes pueden prosperar en sus expresiones artísticas.



Figura 32. Cancha de fútbol “La muralla”. Fuente Tejido diagonal.



Figura 33. Casa de la juventud Fragmentos y calle acceso principal al barrio Altos de la Florida. Fuente: RWYC.

En resumen, la cultura de Altos de la Florida es el resultado de la interacción entre las personas, el entorno y las condiciones desafiantes. Se manifiesta en la agricultura urbana, la artesanía y las expresiones artísticas, y ha contribuido a la construcción de una comunidad fuerte y creativa.

Antecedente - Primera aproximación Fundación Proyectos de vida

Los días 29 de septiembre del 2021 y el 1 de octubre del mismo año, se llevaron a cabo en la Fundación Proyecto de vida, dos talleres en los cuales se buscó orientar a niños y jóvenes de la comunidad acerca de lo que es el patrimonio y las distintas connotaciones que tiene este término, partiendo del contexto socio cultural en el cual se sitúa el barrio.

La actividad contó con la participación de integrantes del colectivo “Tejido diagonal” y el comité nacional de Reconnecting with your Culture Colombia. La participación de ambas partes se propone a comprender las dinámicas del sector, de modo que, sea posible desarrollar intervenciones y actividades que nacen desde la misma comunidad, evitando de esta forma un proceso de intervención impositiva, desconociendo el contexto en el que se desea trabajar, dejando a un lado los intereses y necesidades de las personas.

Para entender un poco más de las partes participantes de estas actividades, es oportuno mencionar los objetivos de cada uno. El colectivo Tejido diagonal (2021), es un colectivo interdisciplinar, que, a través de la cultura, del arte, el patrimonio, la artesanía y la productividad busca desarrollar una arquitectura digna para los barrios autoconstruidos, construyendo esto colectivamente.

Por su parte, RWYC Colombia, siguiendo los lineamientos y objetivos del programa pedagógico internacional homónimo del año 2020, está enfocado en reconocer, promulgar y preservar, el aspecto cultural y patrimonial de las comunidades del mundo, siendo un insumo para la construcción en comunidad de una sociedad sostenible y equitativa para todos sus integrantes, esto gracias a la implementación del método pedagógico en la formación escolar de niños, niñas y jóvenes.

Con lo anterior, se busca que los jóvenes estudiantes y la nueva generación, participen en los procesos educativos y de formación que respondan a los objetivos de desarrollo sostenible que fundamentan el

programa pedagógico RWYC, los cuales son los ODS No. 4 Educación de calidad, No. 10 Reducción de las desigualdades y No. 11 Ciudades y comunidades sostenibles

la necesidad de otorgar una nueva centralidad al papel que la cultura puede y debe desempeñar en el desarrollo sostenible y en el mundo futuro. De hecho, sin la cultura, es difícil ver cómo se pueden articular políticas y acciones que sean compartidas y participativas, las cuales son de vital importancia tanto en el presente como en el futuro. (Schafer, 2021).

La dinámica de la actividad

Las actividades se basan en un método llamado RWYC, que se describe en la guía accesible del método como “una forma de enseñanza desarrollada por el Centro Internacional de Investigación Esempli di Architettura y la Cátedra UNESCO Forum Universidad y Patrimonio Cultural”. Este método pedagógico es un proceso organizado en el cual los niños, niñas y adolescentes, con la ayuda de sus profesores, madres, padres y representantes, investigan algún elemento de su patrimonio cultural, lo representan a través de dibujos y comparten su experiencia.” (Flores, 2022). Este programa se divide en tres etapas: un viaje, la búsqueda de un tesoro y trabajo en equipo. A través de estas fases, los niños y jóvenes pueden aprender a apreciar su entorno, descubrir y entender la cultura y el patrimonio de su comunidad. También pueden crear mapas basados en sus propias experiencias, conversaciones con diferentes generaciones y colaboración comunitaria. En este proceso, la comunidad misma contribuye a construir un panorama cultural a partir de su conocimiento, tradiciones y formas de vida.

El dibujo se usa como una herramienta de comunicación y aprendizaje. Se considera un lenguaje universal que trasciende barreras lingüísticas y culturales, permitiendo que los estudiantes se expresen y se conecten con otros. Es importante destacar que el dibujo no se limita al arte, ya que tiene una naturaleza interdisciplinaria que puede unir diferentes áreas del conocimiento humano.



Figura 34. Desarrollo actividades de dibujo. Fuente: Tejido Diagonal.

El dibujo es mucho más que un ejercicio agradable para un niño. Es el medio gracias al cual desarrolla relaciones y concreta muchos pensamientos vagos que pueden ser importantes para él. El dibujo se convierte en sí mismo en una experiencia de aprendizaje. (Pretel,2004).

En la Fundación Proyecto de Vida, se organizó una actividad especial para niños y jóvenes de 7 a 17 años. La coordinadora asignó un lugar específico para llevar a cabo un taller. El objetivo era crear un ambiente inclusivo y de conversación donde todos pudieran participar. Querían que los niños y jóvenes compartieran sus ideas y pensamientos sobre su herencia cultural, con la esperanza de crear un entendimiento colectivo de la situación de las generaciones más jóvenes en este aspecto.

...se refiere al levantamiento de datos, observaciones y necesidades hechos por los propios ciudadanos y no por un estudio de organizaciones o entes políticos. En este sentido, la noción de “colaboración” cobra fuerza al ser un medio de información que apela a la imaginación, necesidad y participación social, y que requiere maneras innovadoras y didácticas para facilitar, optimizar y masificar su uso. (Echeverri, 2010).

Para obtener estos resultados, primero hicimos preguntas a los niños sobre qué pensaban acerca del concepto de patrimonio y cómo podían encontrar ejemplos de ello en su entorno, como su vecindario y otros

lugares cercanos. Para que se sintieran más cómodos y participativos, decidimos jugar un juego en el que los niños nombraban cosas y lugares que consideraban importantes, como la Plaza de Bolívar. Algunos niños no entendían bien el término o simplemente no estaban interesados, por lo que tuvimos que cambiar nuestra estrategia.

Luego, usamos libros de la biblioteca del aula para mostrar ejemplos visuales de arte y literatura que pudieran ayudar a los niños a comprender mejor qué es el patrimonio. Después de esta introducción, pasamos a la parte práctica. El objetivo era que los niños expresaran sus ideas sobre el patrimonio cultural de sus barrios a través de dibujos. Sin embargo, muchos tenían dificultades para representar su percepción de patrimonio en el papel. En este punto, tuvimos que trabajar de manera más individual, escuchando lo que querían expresar a través de sus dibujos y brindándoles orientación para que tuvieran una idea más clara de cómo representarlo.

Hoy en día, estamos viendo cómo la idea de “patrimonio” toma diferentes significados según el contexto, especialmente cuando se trata de cuestiones sociales y formas de vida particulares. En este proceso, lugares comunes están siendo reinterpretados a través de las experiencias de la comunidad. Un buen ejemplo es la cancha de fútbol, que se convierte en un espacio vital para la comunidad. Lo que los niños y jóvenes expresan en sus dibujos asigna valores especiales a estos lugares, lo que los podría considerar como patrimonio. Estos valores se basan en cosas como la práctica deportiva, la socialización y la formación de relaciones en estos lugares, así como las emociones que despiertan debido a las vistas y paisajes que ofrecen en la ciudad y en la sabana de Bogotá y el municipio de Soacha.

Identificación de las problemáticas de los niños y jóvenes del taller

Como conclusiones a la experiencia obtenida en el primer taller, se evidencia que se los participantes tienen un desconocimiento del concepto de patrimonio cultural. Esto se ve relacionado con problemáticas en la formación académica que han recibido a nivel escolar. Además, la

carencia de espacios culturales, teatros, museos, centros culturales y actividades por parte de la administración (alcaldía, secretaria de educación y cultura) no cuentan con una oferta en la zona que permita un acceso equitativo a la comunidad a eventos culturales. El uso del dibujo crea una expectativa de ser evaluados y juzgados bajo criterios técnicos del dibujo, predisponiéndose a no poder realizar la actividad de forma exitosa por no contar con la habilidad de realizar expresiones gráficas realistas, cerrando la posibilidad de generar exploraciones abstractas, experimentales o reflexiones no figurativas. Es necesario emplear recursos visuales que les permita estimular su creatividad para entender el dibujo como una herramienta comunicativa y de aprendizaje, capaz de ir más allá de aspectos estéticos a terrenos de reflexión y pensamiento crítico ante una situación de la vida cotidiana.

Analizando los dibujos finales, se identificaron representaciones sobre espacios y dinámicas del barrio recurrentes en los jóvenes, lo cual crea una expectativa de una posible ruta a seguir para poder iniciar un trabajo conjunto con la niñez y juventud sobre apropiación cultural y patrimonial desde el descubrimiento y apropiación de elementos del barrio, de modo que, puedan reconocer la importancia aquello que puede ser valorado como patrimonio, ya sea de forma material o inmaterial y se conviertan en un espacio para reforzar los lazos comunitarios y de generar encuentros culturales abiertos a los residentes del barrio.

A pesar de lo anterior, se evidenció en la sesión la desconexión y desinterés por parte de los participantes por su comunidad, su familia e incluso en casos más extremos de sí mismos. Era común tener respuestas referentes al uso de armas blancas en el entorno familiar, peleas de calle, búsqueda desesperada por obtener dinero, drogadicción y desinterés por un éxito académico en el colegio.

Tabla 1. Matriz de determinantes sobre la reflexión y apropiación del concepto de patrimonio dentro de las reflexiones y expresiones artísticas en el taller.

Fuente: RWYC Colombia.

Determinante	Aplica	No aplica	Recurso o referente	Comentarios
Hay una definición previa al patrimonio		x	Se evitó a toda costa contaminar la posible definición propia con ejemplos o definiciones académicas buscadas en internet.	Al preguntarles por una opinión ya sea forma, hipotética o un intuitiva, presentan dificultad de referenciar el concepto a algún tema conocido o ejemplo de su cotidianidad.
Consideran que existe un patrimonio en su sector		x		Al no tener una aproximación previa al tema, les es complicado poder identificar la presencia o ausencia del patrimonio en su comunidad.
Identifican valores patrimoniales		x		Si bien, se realizó el taller de forma completa, al dialogar con ellos respondían que su expresión plástica visual respondía más a intenciones caprichosas que propiamente consientes del valor patrimonial.
Utilizan el dibujo como herramienta comunicativa	x		Se utilizaron recursos bibliográficos del salón que permitieran ejemplificar las expresiones propias de artistas.	El dibujo permite evidenciar problemáticas sociales, psicológicas y de desarrollo cognitivo en los participantes. Mientras que realizan la actividad, expresan sus sentimientos e historias
Encuentran inspiración en sí mismos	x		Ejemplos propios de los profesores sobre una posible referencia al patrimonio desde la historia personal, local de Bogotá e historia colombiana. Se utilizaron recursos de google imágenes.	Hubo participantes que requirieron de mayor apoyo y compañía durante el proceso para identificar una inspiración en aspectos propios, sueños, anhelos, talentos e intereses académicos o temáticos.
Encuentran inspiración en su familia	x			Las fiestas de Navidad, año nuevo y la gastronomía resultaron ser los temas más recurrentes a utilizar en relación a la familia. Estas relaciones se dieron en un menor número de casos de los participantes.
Encuentran inspiración en su comunidad y entorno natural		x		Las referencias a no son constructivas, al contrario, se enfocan hacia problemáticas sociales y problemas personales.
Expresan problemas sociales	x			Al preguntarles por inspiración desde su familia o comunidad, un número significativo de participantes recurrían a ejemplos de violencia física, verbal, falta de comunicación con sus acudientes y problemas de drogadicción en las calles.
Expresan incomodidad a utilizar el dibujo como herramienta de expresión	x		Se utilizaron recursos bibliográficos del salón que permitieran ejemplificar las expresiones propias de artistas como Dali, Van Gogh o Picasso, como autores que desde su percepción personal expresaban la realidad de forma única y distintiva.	El emplear una técnica de dibujo y enfrentarse a un papel en blanco genera ansiedad ante algunos participantes, ya que consideran que es necesario el talento del saber dibujar para lograr expresar una idea de forma visual. Evidencian ansiedad de ser evaluados desde criterios técnicos del dibujo.

Taller Dibuja tu patrimonio

Respondiendo a las problemáticas y carencias en los procesos creativos de los participantes evidencias en la tabla anterior, sumando el desconocimiento del concepto patrimonio y cultura, se propone como respuesta a esta situación el Taller dibuja tu patrimonio. La dinámica del taller permite establecer dos líneas de acción: La primera enfocada al empleo del dibujo y expresión artística como lenguaje universal y herramienta de aprendizaje. La segunda línea, la exploración y construcción del concepto de patrimonio cultural por medio de ejercicios y exploraciones técnicas del dibujo, empleando recursos didácticos, salidas al barrio, exposiciones e invitados de la comunidad.

Se planteó un plan de trabajo que ocuparía cinco meses, teniendo una intensidad de tres horas semanales en El centro Codo a Codo, la casa Fragmentos y espacios del barrio como la Cancha la Muralla, el parque árbol del amor y la vía principal del barrio. El motor principal de la teoría detrás del taller es exaltar el valor de la persona como parte activa de la comunidad. Para esto, se ha considera desarrollar el plan de trabajo partiendo desde el aspecto personas (el yo) y aumentando gradualmente de escala, pasado al contexto familiar, de modo que, fuera posible identificar el origen de las tradiciones, la posible existencia de un patrimonio en sus hogares y citando a Pierre Bourdieu, la adquisición de *habitus*.

El *habitus* como sistema de disposiciones constituye una estructura que integra “todas las experiencias pasadas” y “funciona en cada momento como una matriz de percepciones, de apreciaciones y de acciones”. De este modo, hablar de *habitus* implica, sin lugar a dudas, tener en cuenta la historicidad de los agentes. (Capdevielle, 2011).

Detrás de esta actividad, se encuentra el objetivo de materializar un espacio creado desde y para la comunidad, de modo que sea posible dotar al sector con un espacio cultural y formativo para las personas sin ningún tipo de barreras que impidan el acceso a estas actividades, buscando una equidad y calidad cultural a la comunidad, cumpliendo

Tabla 2. Plan de trabajo taller *Dibuja tu patrimonio*.
Fuente: Archivo RWYC Colombia.

PENSUM TALLER DIBUJA TU PATRIMONIO		
Directores del taller:	Camilo Antonio Jose Gonzalez Cardozo - Fundador y coordinador del colectivo tejido diagonal Kevin Alexander Echeverry B - Presidente reconnecting with your culture comité nacional Colombia	
Auxiliares del taller:	Cristian Becerra - Integrante del colectivo tejido diagonal Karen Daniela León Carrillo - Fundadora y coordinadora del colectivo tejido diagonal Michael - Líder juvenil de la comunidad altos de la florida	
ETAPA 1	INSUMOS	PRODUCTOS ALCANZADOS
Clase 1: ¿Quiénes somos? Clase 2: Las herencias culturales de mi familia Clase 3: El valor cultural de la persona Clase 4: El valor cultural en mi territorio Clase 5: Concepto de patrimonio Clase 6: El patrimonio ajeno Clase 7: Mi definición de patrimonio	Tareas 1: El interés del joven. Tareas 2: Traer un objeto de mi familia Tareas 3: Escoger a una persona de su territorio Tareas 4: Escoger un lugar de mi contexto Tareas 5: Escoger un patrimonio de mi contexto Tareas 6: Escuchar a mi compañero sobre sus patrimonios Tareas 7: Recopilación de mis dibujos	Alcance 1: Dibujo de mi contorno Alcance 2: Dibujo a lápiz Alcance 3: Dibujo con colores Alcance 4: Dibujo en bricolage Alcance 5: Dibujo con temperas Alcance 6: Dibujo con palabras Alcance 7: Exposición de mis dibujos
PROYECTO FINAL: EXPOSICIÓN DE JÓVENES Y NIÑOS SOBRE SUS PATRIMONIOS		
Clase 8: Mi compañero como patrimonio Clase 9: Mi hogar como patrimonio Clase 10: Mi talento como patrimonio Clase 11: Mi proyecto como patrimonio 1 Clase 12: Mi proyecto como patrimonio 2 Clase 13: Mi exposición como patrimonio	Tareas 8: Trabajo en equipo Tareas 9: Identificar dónde está mi hogar Tareas 10: Traer un objeto representativo de mi talento Tareas 11: Escoger un tema como patrimonio Tareas 12: Trabajar en mi tema Tareas 13: Escoger escenario para exposición	Alcance 8: Dibujo en lija Alcance 9: Dibujo en puntillismo Alcance 10: Dibujo en carboncillo Alcance 11: Dibujo libre Alcance 12: Dibujo libre Alcance 13: Montaje
PROYECTO FINAL: CONCURSO Y EXPOSICIÓN DE DIBUJOS EN CASA CULTURAL Y FUNDACIONES		
Clase 14: Pensamiento proyectista Clase 15: Manos a la obra Clase 16: Manos a la obra 2 Clase 17: Trabajo comunitario 1 Clase 18: Trabajo comunitario 2 Clase 19: Trabajo comunitario 3	Tareas 14: Escoger materiales y escoger espacio de trabajo Tareas 15: Preparar el lugar de trabajo Tareas 16: Preparar el lugar de trabajo Tareas 17: Hacer murales 1 Tareas 18: Hacer murales 2 Tareas 19: Hacer murales 3	Alcance 14: Tener inventario Alcance 15: Restaurar y acoplar muros Alcance 16: Restaurar y acoplar muros Alcance 17: Dibujar murales Alcance 18: pintar murales Alcance 19: pintar murales
PROYECTO FINAL: ELABORACIÓN DE MURALES EN LA CANCHA LA MURALLA		
TEMAS Y CONCEPTOS DEL TALLER	COMPETENCIAS ADQUIRIDAS	
1) La cultura 2) El patrimonio 3) Valor del patrimonio cultural 4) El valor a la vida y a la vida de los demás 5) El valor al contexto social y físico- ambiental 6) El valor de la comunicación 7) Tipos de expresión artística 8) El dialogo comunitario 9) El trabajo comunitario 10) Tipos de exposición espacial 11) Noción de espacial y arquitectónica	1) Liderazgo 2) Compromiso con el entorno físico-natural 3) Comunicación y expresión 4) Comprensión e interpretación artística 5) Reconstrucción de la memoria 6) Creatividad 7) Identificación de problemas y soluciones 8) Dialogo comunitario 9) Conciencia colectiva 10) Autoconocimiento y fortalecimiento de identidad 11) Pertenencia hacia su contexto	
CLAUSURA DEL TALLER: 5 MESES		
1) Ceremonia como embajadores de su cultura 2) Certificado y diploma de embajadores de su cultura por parte de las 2 entidades 3) La conformación de grupo juvenil llamados embajadores de su cultura		
PRODUCTOS FINALES		
1) Murales sobre el patrimonio cultural de altos de la florida en la cancha la muralla 2) Cartilla de recopilación de todos los dibujos realizados por los estudiantes 3) Portafolio del proceso del taller por parte de los profesores o guías del taller		

aquel objetivo de Reconnecting with your Culture de crear “La escuela del mundo” resultado de seguir los ODS bases del programa pedagógico. (RECONNECTING WITH YOUR CULTURE | THE SCHOOL OF THE WORLD – EDA – Esempi di Architettura, n.d.).

El plan de trabajo se extiende por cinco meses y está diseñado para niños y jóvenes de 7 a 17 años. Se centra en ayudarles a descubrir quiénes son, incluyendo su esencia, su valía y cómo su entorno y herencia cultural influyen en ellos. Comenzamos reflexionando sobre estos aspectos, como su contexto social, la cultura familiar y el lugar donde viven, que todos forman parte de su identidad.

Luego, exploramos el concepto de “patrimonio” desde una perspectiva personal y compleja. Los jóvenes aprenderán a identificar el patrimonio material (como lugares especiales) y el patrimonio inmaterial (como las historias y tradiciones de las personas que les rodean). Lo hacen a través de la autoevaluación, escuchando a los demás, compartiendo experiencias y dándole nuevos significados a momentos y lugares importantes. Además, trabajarán en proyectos artísticos usando lápices, pinturas y otros materiales para expresar sus ideas y conclusiones sobre el patrimonio de una manera creativa y significativa.

Las sesiones y encuentros

La dinámica establecida para la primera fase del taller, buscaba iniciar desde el propio “yo”, de modo que los participantes pudieran entender que el primer patrimonio es la vida. Sin ella, es imposible pensar en las demás manifestaciones patrimoniales, por eso, se decidió poder desarrollar una actividad donde los niños, niñas y jóvenes tuvieran la oportunidad de realizarse preguntas a sí mismos e identificar el valor existente en ellos como seres humanos, la validez de su pensamiento, criterio y opinión dentro de la comunidad.

Luego de esta actividad, era importante poder entender y aprender más de su historia personal, el origen de ellos mismos y las tradiciones familiares. Para esta actividad era fundamental que los participantes

llevaran con ellos algún objeto que tuviera algún grado de importancia en su hogar y para su familia. Dentro de los objetos más comunes se encontraban fotografías, dijes y objetos hechos a mano. Este ejercicio permitió una sensibilización acerca de los valores patrimoniales existentes en sus hogares. Esta sensibilización era posible solo si ellos entiendan el motivo por el cual este objeto es importante en su familias y porqué es necesario su conservación para próximas generaciones del linaje.

El siguiente paso dentro del proceso, era poder reconocer las personas importantes dentro de la comunidad. Como se mencionó anteriormente en el apartado 2.1 del presente capítulo, se destacan personas que trabajan por su gente, desde aspectos de gestión de recurso y mejoras infraestructurales, oportunidades de crecimiento en la economía social, educación, formación en los jóvenes para la reducción de problemáticas en relación a la violencia y drogadicción.

Es así, como se propone el reconocimiento a estas actividades que realizan distintas personas desde una perspectiva filántropa y de vocación social. Para esto, los niños y niñas del taller, debían realizar dibujos de estas personas, expresar las acciones de mayor importancia y porqué consideraban que desarrollaban labores de gran repercusión a la comunidad.

El último nivel de análisis y exploración social era el territorio. En esta actividad, los talleristas no son quienes guían la actividad, son en realidad un espectador más, pues la actividad se desarrollaba gracias a la participación y vinculación de personas conocedoras del sector comparten su conocimiento y crean un diálogo intergeneracional. La actividad se complementa con la creación de cartografías hechas por los participantes, de modo que, los mapas sean una reflexión de cómo se configura el patrimonio, cuáles elementos son de importancia comunitaria y cómo ellos se vinculan a la sociedad.

A partir de estas cuatro miradas al tema del patrimonio cultural, se abre el espectro de posibilidades y temáticas que puedan despertar el interés en los participantes, de modo que sea posible crear una mirada propia desde un tema con el que sea posible entablar un diálogo

y exploración plástica. De acuerdo a lo anterior, será posible velar por conservar la construcción propia y personal de la cultura de Altos de la Florida. A este punto los participantes podrán seleccionar los temas a explorar desde las diferentes aproximaciones y prácticas artísticas, aprendiendo nuevas técnicas y respondiendo a los retos y actividades del taller. Como cierre a esta etapa, se realizó una exposición grupal con la presencia de dos invitados de la comunidad, quienes a modo de jurados que ven el proceso por primera vez, puedan retroalimentar a cada participante y corroborar que, efectivamente, los resultados obtenidos hasta el momento dan cuenta de una expresión de la comunidad de Altos de Florida y están representando a la cultura local del barrio.

La segunda fase del proyecto, se concentra en los procesos individuales de cada participante, de modo que sea posible dar libertad respecto a las técnicas a utilizar y la propuesta a desarrollar. El rol como talleristas en este punto va orientado a cumplir la expectativa de los participantes respecto a sus ideas, desarrollo técnico y compositivo. A la luz de los comentarios obtenidos en la exposición realizada, cada uno deberá seleccionar un tema y una técnica para desarrollar una única propuesta que concursará en una votación colectiva por parte de los miembros de la comunidad. Las propuestas para este concurso deberán estar desarrolladas en un buen nivel compositivos y técnico, dando cuenta por su puesto, de un estudio y proceso personal del patrimonio. Finalmente, cada propuesta estará acompañada por un breve texto que comparte a los espectadores la definición de patrimonio propuesta por el autor de la propuesta. El cierre a esta etapa es el proceso de votación, donde la comunidad podrá seleccionar los dibujos que más representen a la comunidad de Altos de la Florida y cumplan las expectativas y exigencias para ser escaladas a un nivel de mural e intervención urbana en un espacio de gran importancia, la cancha "La Muralla".

Como producto de culminación al taller y de la última etapa, se realizarán una serie de murales en las culatas de las viviendas que rodean "la Muralla". La intención propuesta del taller, busca crear un espacio de trabajo comunitario, donde no solo los talleristas y los niños, niñas y jóvenes sean quienes realizan los murales. La cancha al ser

por naturaleza un espacio donde surgen dinámicas de congregación, de compartir, relacionarse, es un espacio que, según las propuestas y pensamientos compartidas en los talleres realizados con la comunidad, cumple con una serie de valores que permitirían considerar este espacio como patrimonio. Con el fin de poder plasmar las ideas de las propuestas realizadas, se abrirá la posibilidad a la comunidad en general, adultos, mayores, jóvenes, voluntarios y demás, a ser parte del proceso de creación de los murales. Ya sea desde una contribución en el proceso de preparación de los muros, empañe sobre la superficie del bloque, el cambio de escala del dibujo y el diseño del boceto en la pared o finalmente en el proceso de pintura.

Como consideración, siguiendo los resultados de procesos fallidos realizados en el barrio, se ha entendido que es fundamental que toda actividad que vaya a ser realizada para la comunidad, sea construida, desarrollada y consolidada con la participación de ella misma. Esta consideración retoma valor al entender la historia del barrio, al contar con varios elementos y espacios que se construyeron para suplir una necesidad, pero que por la forma en que se diseñó y construyó, no hubo una respuesta positiva, dando como resultado un elemento desconectado de la realidad del barrio y no tendrá un futuro útil.

Los resultados necesariamente deben contar con la participación de las personas de la comunidad, de modo que, puedan ver el reflejo de sí mismo en el producto final. Es de gran importancia tener presente que la naturaleza dinámica y de constante cambio en el barrio al encontrarse en el punto intermedio de la periferia y la zona rural que cada vez más ocupada por viviendas informales, no permite la consolidación de un diálogo correcto con la mancomunidad, por lo cual, el respeto y cuidado hacia las dotaciones, equipamientos e intervenciones artísticas cuentan con un riesgo latente de no ser conservadas de forma apropiada. Por el motivo anterior, es de gran relevancia poder crear espacios y jornadas de participación activa para el desarrollo del proceso de los murales, de lo contrario no contarían con el valor necesario para perdurar en la muralla y representar un valor a las personas residentes del sector.

Resultados

Los resultados obtenidos han evidenciado un progreso por parte de los participantes del taller. Se destaca la vinculación entre los integrantes del grupo, pasando de actitudes “egoístas” a una disposición de compartir materiales y experiencias.

Quizás uno de los mayores retos al inicio del taller fue la construcción de una comunicación efectiva entre los participantes y los talleristas. Para esto, fue necesario poder recurrir a estrategias pedagógicas, actividades físicas, juegos y brindar incentivos como dulces a los niños, niñas y jóvenes. Es importante decir que, las complejidades sociales del sector, genera repercusiones en los infantes y jóvenes, lo cual los hace más introvertidos y complejiza la creación de canales de comunicación con ellos.

A modo de indicador del avance del proceso en el grupo de estudiantes, se ha desarrollado un espacio de cierre y conclusión de cada sesión, donde los participantes socializan sus propuestas plásticas y comparten las reflexiones previas realizadas. Este espacio, permite la integración y consolidación del hilo temático entre las distintas propuestas y la construcción conjunta de patrimonio. El ejercicio consta de realizar un círculo, donde cada niño exhibe su trabajo realizado. Comparten sus opiniones del taller, respondiendo a preguntas básicas sobre qué le gustó, qué no gustó y cómo se sintió realizando las actividades.

Como registro de este momento de diálogo, cada participante da cierre compartiendo una palabra que refleje los valores patrimoniales de su comunidad y exprese la intención de su propuesta artística. En cada sesión se escriben estas preguntas en el tablero del salón de clases, donde todos los participantes pueden ver las opiniones compartidas y se relacionan con el glosario de patrimonio construido por ellos mismos.

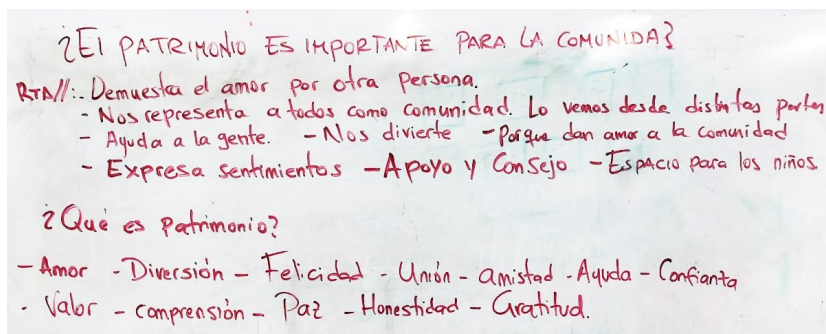


Figura 35. Definición patrimonio hecha por los participantes del taller.
Fuente: RWYC Colombia.



TALLER DIBUJA TU PATRIMONIO



Figura 36. Diversas actividades de taller Dibuja tu patrimonio
Fuentes: RWYC Colombia.

Las estrategias pedagógicas contribuyeron a fortalecer las habilidades comunicativas participativas, el trabajo individual y la forma de percibirse a sí mismos, ya que, los participantes entienden el valor de sus contribución para el éxito del taller, compartiendo sus opiniones y puntos de vista, los cuales son necesarios y oportunos, lo cual contribuye al ejercicio continuo de identificación y socialización dentro del proceso, en el cual se pudo observar una actitud voluntaria y en pro de conservar los materiales y salón de clases en buen estado.

La experimentación permanente por medio del aprendizaje de nuevas técnicas artísticas, retos intelectuales, creativos y el uso de los sentidos, les permitió a los participantes adquirir mayor seguridad de sí mismos, aumentando sus capacidades comunicativas gráficas y verbales. Esto también se convirtió en un factor sorpresa, ya que cada clase cuenta con su particularidad y enfoque diferente en cada clase, siempre conservando un hilo conductor temático y dando mayor espacio a que cada uno explore el tema que más le interese y permita entender el concepto de patrimonio.

Conclusiones de la experiencia

El taller dibuja tu patrimonio se ha convertido en una de las manifestaciones más claras y fuertes frente a la intención mencionada anteriormente sobre la "Escuela del mundo" objetivo propuesto por el programa RWYC a nivel internacional. Las puertas del taller se han abierto no solo a niños, niñas y jóvenes, sino que, ha permitido la participación y vinculación de miembros de la comunidad de Altos de la Florida, creando un espacio apto para un verdadero diálogo intergeneracional y de transmisión de saberes de los mayores a los menores.

La respuesta del taller encuentra su raíz ante las dificultades presentes en el contexto social del barrio, donde los padres de familia buscan encontrar actividades extracurriculares que ayuden a la formación y crecimiento de sus hijos e hijas, de modo que, el riesgo de caer en problemáticas de drogadicción, pandillismo y ser víctimas de la violencia se reduzca.

Un indicador para llegar a la conclusión del éxito del taller es que los participantes expresaban con emoción y curiosidad por las actividades a realizar en las próximas sesiones del taller, creando expectativas hacia los espacios de encuentro. Este resultado e interés, ha permitido que los niños y niñas puedan iniciar a estructuras respuestas más desarrolladas sobre su patrimonio cultural. Algo destacable es que, la nueva generación identifica de forma consiente o inconsciente en algunos casos, valores que son de importancia personal y comunitaria para elementos culturales e inician a apropiarse de estos elementos y a reconocerlos como un bien de interés común que se debe compartir y preservar en la actualidad y el futuro de la comunidad.

Es importante entender la dinámica accidentada del territorio, donde confluyen personas de distintos lugares de Colombia y Venezuela, como resultado de situaciones forzosas. El resultado es una población con una procedencia intercultural innata, siendo posible identificar distintas herencias culturales y patrimoniales, que caracterizan a la comunidad y construyen una identidad creativa, recursiva, de personas con gran vocación laboral y habilidad artesanal. Dicha identidad ha permitido que la comunidad genere procesos de liderazgo, luchando contra la estigmatización negativa que sufren los asentamientos informales, demostrando que son una comunidad llena de historia, resiliencia y resistencia.

Dentro de los cambios logrados y los objetivos establecidos por la misma comunidad se ha identificado un papel fundamental desde la participación de la juventud, procurando finalizar los años de violencia, el conflicto armado, el micro tráfico y la inseguridad, entre otras; a causa del abandono por parte del Estado y las pocas oportunidades para los habitantes. Esta última idea representa la intención base de RWYC, promoviendo una nueva siembra que genera el cambio en la sociedad desde la base y demuestra la importancia de abrir espacios formativos que sigan el espíritu de la escuela del mundo y sin duda, eliminen las barreras y diferencias que puedan existir, dando un acceso libre y garantizado a las personas a la cultura.

Caso 3. Prácticas constructivistas, la obra de teatro como estrategia metodológica

Fabiola Colmenero Fonseca

Amelia Flores Urbano

RWYC México



Metodología y estrategia

El constructivismo como un método para favorecer aprendizajes significativos en los alumnos de la primaria, "Ignacio Allende" de Guanajuato, Gto., trabajando en paralelo con la obra de teatro: **"Donde los hombres se hacen dioses"** siendo esta una estrategia para facilitar, promover y construir saberes en los alumnos sobre las raíces prehispánicas del México actual.

De tal manera que daré una breve descripción del método pedagógico constructivista: El constructivismo Pedagógico tiene su origen en Alemania, con Immanuel Kant en el siglo XVIII. Posteriormente se le atribuyó como precursor a Jean Piaget, psicólogo y pedagogo suizo conocido por sus estudios sobre la evolución del conocimiento infantil durante la primera década del siglo XX.

Concibe al aprendizaje como resultado de un proceso de construcción personal-colectiva de nuevos conocimientos a partir de los ya existentes y en cooperación con los compañeros y el facilitador del aula.

Por lo tanto, hablar de innovación y creatividad en el aprendizaje de los alumnos sobre México prehispánico, he recurrido a la obra de teatro como estrategia para la construcción del conocimiento en los educandos.

Es importante señalar entonces que el teatro dentro del ámbito de la educación se presenta como una estrategia pedagógica más, que podemos utilizar para desarrollar las capacidades de expresión y comunicación de los estudiantes, en la medida en que se centra no solo en las habilidades lingüísticas de leer, escribir, escuchar o hablar, sino, sobre todo, en las habilidades de comunicar, anunciar y más aún en construir los conocimientos de los alumnos.

Ya que la actividad teatral nos permite entrar en contacto con el conocimiento de una manera amena y divertida; nos ayuda a conocer la historia en este caso sobre los teotihuacanos antes de la colonización. Empleando el dinamismo y la distracción, contribuyendo a analizar el pasado desde planteamientos didácticos constructivistas.

Pues las personas somos siempre expresión y manifestación: un gesto, un movimiento, una mirada, un dibujo, una palabra, etc., contribuimos en estrecha relación al desarrollo de la comunicación, es así como se facilita la construcción de conocimientos en los alumnos, pues no solamente se trata de realizar un trabajo cotidiano como es la memorización de hechos y de datos histórico-educativos. Ya que esta perspectiva emplea la comunicación y dinamismo para promover y construir saberes significativos, críticos y reflexivos. Entendiendo así nuestras raíces prehispánicas como la base de nuestra cultura del México actual, estableciendo un análisis sobre el tiempo en el que el alumno habrá que distinguir un antes y un después, así mismo emplear un criterio para tener como precedente un antes en contraste con el ahora. Llegando así a entender a nuestra cultura como un motivo de

orgullo de nuestras raíces. Es así entonces que la expresión dramática favorece el desarrollo de competencias que facilitan la adquisición y construcción del conocimiento.



Me es importante señalar que la motivación hacia el alumnado es un factor decisivo en el proceso de enseñanza aprendizaje. Es así como se reconoce que la práctica teatral es una metodología didáctica activa, que permite al estudiante ser descubridor de su propio aprendizaje, más que mero receptor de información además de que el uso del teatro como recurso didáctico, fomenta la motivación intrínseca del alumnado de cara al aprendizaje, facilitando además la comprensión, la cooperación y el diálogo entre alumno-alumno y alumno-maestro.

Video completo de la obra de Teatro

“Dónde los hombres se hacen Dioses” https://www.youtube.com/watch?v=aiNkKMSg_6Q por alumnos de la Escuela Ignacio Allende. Libreto: Mtra. Amelia Flores Urbano. Grabación y edición: Alumnos de la Licenciatura en Comunicación. Universidad Santa Fe, Guanajuato, 2022.

Aplicar el teatro en la enseñanza de la cultura prehispánica teotihuacana, ha aportado una serie de ventajas, como las siguientes:

- a. Fortalecer las relaciones interpersonales, favoreciendo el desarrollo integral de la personalidad de los alumnos.

- b. Estimular el placer por la expresión oral y la lectura, favoreciendo el desarrollo de habilidades comunicativas.
- c. Fomentar la confianza en el alumno, ayudando a superar barreras personales.
- d. Ha contribuido a que expresen aquello les cuesta pronunciar.
- e. Favorecen la empatía, al ponerse los alumnos en la piel de diferentes personajes.



Figura 37. Obra de Teatro cuando los hombres se hacen Dioses.
Fuente: Noemí Albarrán Fuentes.

Lo cual me lleva a considerar que el teatro es un buen recurso pedagógico para la construcción del conocimiento de los alumnos. Junto a ello, me hace consciente de que la práctica teatral ha contribuido en mis alumnos a mejorar en sus relaciones sociales, a reforzar su autoestima, a eliminar negativas, a interiorizar el conocimiento desde lo lúdico, a transferir y construir los conocimientos aprendidos. Es así entonces que la tarea de mis alumnos ha sido en este caso aprender a interpretar las huellas del pasado.

Durante la ejecución de esta estrategia didáctica hemos llevado a cabo una metodología participativa de carácter activo, mediante el cual los alumnos han aprendido a trabajar, tanto individualmente, como en equipo, desarrollando habilidades y actitudes como la participación colectiva, la representación, la construcción del conocimiento, la empatía, el respeto, la motivación y especialmente se sienten atraídos por el tema y la asignatura de historia. Concluyendo, tal como señala Navarro: "la práctica dramática favorece la comunicación interpersonal e intergrupala". A través de ella, el alumnado reconstruye la realidad desde sus propias vivencias, emociones y sentimientos, poniendo en valor el verdadero significado de un aprendizaje práctico y experiencial.

Caso 4. Miradas del paisaje y naturaleza de mi país

RWYC América



Descripción

En el marco de los 50 años de los acuerdos de Estocolmo en 1972, encuentro que se convirtió en la primera pronunciación sobre el medio ambiente, desde Reconnecting with your culture convenimos celebrar estos cincuenta años a través de la actividad de pintar el Patrimonio Natural.

Esta actividad nos llevó a hacer un recorrido por todos aquellos espacios naturales que existen en nuestros países y que representa nuestro Patrimonio Natural, el cual, a su vez representa nuestra garantía de vida en el planeta. Los resultados obtenidos y los dibujos realizados por los niños y niñas de distintos orígenes nos dan la satisfacción al contar con gran receptividad en las escuelas.

Estocolmo+50

un planeta sano para la prosperidad de todos
nuestra responsabilidad, nuestra oportunidad

Actividad **Dibuja el Patrimonio Natural de tu país**



Paso 1. Toma un papel tamaño A4
o carta en sentido horizontal

Paso 2. Dibuja la silueta del mapa de tu país

Paso 3. Dentro del mapa dibuja el
patrimonio natural con el que cuenta tu país
Puedes elegir todo el país o solo una región

Paso 4. Envíanos tu dibujo
escaneado a través de
nuestras redes sociales

[www.facebook.com/
RWYCAmerica](http://www.facebook.com/RWYCAmerica)

[www.facebook.com/
Reconnecting-with-Your-Culture-
104395944694441](http://www.facebook.com/Reconnecting-with-Your-Culture-104395944694441)

No olvides ponerle
tu nombre completo,
edad, Ciudad y país

10 entrega hasta
de **Junio**
2022

Ya estás participando en nuestra **exposición digital**
a publicar el mes de junio 2022



Figura 38. Convocatoria de la Declaración de Estocolmo +50.

Fuente: Sandra Sóster, RWYC Brasil.

La defensa del ambiente es una tarea de todos los días, este sea el camino para hacer que en todo el mundo reconozcamos, respetemos y defendamos nuestra naturaleza.

Objetivo

Desde el programa Reconnecting with your Culture (RWYC), se abrió la convocatoria internacional Estocolmo+50, una oportunidad para

que los niños, niñas y jóvenes, desde sus distintos países y contextos, pudieran realizar desde expresiones artísticas una serie de talleres y aproximaciones al Patrimonio Natural presente en sus territorios, de modo que, fuera posible desarrollar un proceso de sensibilización hacia ellos y la comunidad extendida involucrada en estos procesos, al reconocimiento y valoración de los elementos naturales.

Justificación

Durante las actividades realizadas en Estocolmo +50, en el Programa RWYC se realizó una exposición de dibujos donde se les solicitó a los niños que dibujaran la silueta de su país de origen y en el interior dibujaran el Patrimonio Natural con el que cuenta su país, para dar a conocer al mundo la flora y la fauna a través del continente americano.

Resultados

El programa considera a todos los autores y participantes de las actividades como embajadores de la cultura, certificado que se entrega al final de cada actividad a cada participante. Los dibujos que se encuentran disponibles en "Estocolmo+50 International Art Exhibition" disponible en la página www.drawingsfromtheworld.com, abren una ventana al patrimonio natural de América Latina, gracias a las contribuciones realizadas por los niños y niñas, logrando alcanzar un total de 585 dibujos del continente americano. De cada país, es posible destacar elementos naturales que se convierten en aspectos característicos de los dibujos, creando unas temáticas y estéticas propias.

Argentina: Los dibujos se caracterizan por resaltar los colores de la bandera, los cuales se relacionan estrechamente a elementos naturales, con la presencia del sol, acompañado por el azul y blanco del cielo

Bolivia: Los dibujos enmarcados por el contorno del país, se caracterizan por exaltar los paisajes montañosos del territorio boliviano, creando un repertorio de texturas, colores, el protagonismo del agua

que se abre surcos y refresca las escenas paisajísticas, además de algunos animales que caracterizan las zonas como los flamencos andinos de la Laguna Colorada.



Figura 39. Collage dibujos desde Latinoamérica expuestos en Estocolmo+50 (Autor: RWYC Communication, 2022).

Colombia: En el caso de Colombia, los dibujos realizados para la exposición, fueron creados en forma de protesta ante la decisión por parte de la administración de la ciudad de Ibagué-Tolima, de cortar con una serie de árboles centenarios en el centro de la ciudad.

México: México fue el país con mayor participación en esta exposición, con más de 200 propuestas, los niños y niñas mexicanos nos comparten la diversidad natural de su país, resaltando la mariposa monarca, los paisajes desérticos, los mares que bañan ambos costados del

territorio y sobre todo, los dibujos se caracterizan por el uso del color, el cual resulta ser el factor característico y peculiar de toda la exposición.

Nicaragua: Los embajadores de Nicaragua recrearon distintos paisajes naturales de su territorio, dando un fuerte protagonismo al color azul, color que se manifiesta en los ríos, lagunas, cielo y mar del país centroamericano. Los escenarios son complementados por detalles de flora y fauna nativa de las regiones, teniendo en común el ave nacional del país “El Guardabarranco”.

Venezuela: La diversidad del país ha sido un patrimonio defendido por el pueblo venezolano y cuidado desde sus distintos parques naturales. Los paisajes montañosos de son los protagonistas de los dibujos, escenarios como los cerros que abrazan a Caracas, el emblemático salto del ángel y la diversidad de fauna presente en el país, llenan de color y exploraciones técnicas, abren la ventana a paisajes submarinos, fauna marina, terrestre, los cielos y las ciudades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (880 Cities). Ciudades 8-80: ¿Cómo diseñar ciudades para personas de todas las edades? Access date: 01/11/2021 Available at ArchDaily México.
- Agenda 2030 ONU (2020, 3 August). Article 4. Education. Online Access date: August 3 2020 at: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Aguado, T., Ballesteros, B., Malik, B., & Sánchez, M. (2003). Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares; actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 323–348. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99241>
- Análisis político, vol. 30 no. 89. Bogotá-Colombia. Versión impresa ISSN 0121-4705.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). “Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula”.
- Ansión, Juan, et al. (2007). “Educar en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos” antropológica”. Fondo de la Cultura económica.
- Arellano, Paula (2019). “La escuela en la sociedad red. Un espacio de encuentro con los valores”. *Hamut’ay*, 6(1). <https://doi.org/10.21503/hamu.v6i1.1578>
- Árraga de Montiel, Maricela, & Añez de Bravo, Aura (2003). Aprendizaje, enfoques epistemológicos y estilos de pensamiento. *Encuentro Educativo* Vol. 10, N°1 (2003), 23 – 37 <http://bitly.ws/AeLf>
- Arteaga I, (2005). De periferia a ciudad consolidada. Estrategias para la transformación de zonas urbanas marginales. *Bitácora*, 9 enero-diciembre 2005. Autónoma de Barcelona.

- Ayala, E.S., Martínez, Y.M., Fernández, B.C., & Granados, E.M. (1999). Educación multicultural en tierra de migraciones: El caso de Almería. *Revista de Investigación Educativa*, 1999, Vol. 17, n.º 2, págs. 477-482. Universidad de Almería – España. <https://revistas.um.es/rie/article/download/122061/114701/482721>
- Banco Mundial (2022). Declaración de la Cumbre satélite de América Latina y el Caribe GDS. <http://bitly.ws/AdTp>
- Barrios, Ll. & Palou, B. (2016). “Educación intercultural en Chile: La integración del alumno extranjero en el sistema escolar.” *Editorial Educación y Educadores. Volumen 17, N°3*. Universidad de la Sabana. Cundinamarca, Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83433781001.pdf>
- Barreto Patrón, Verónica. (2021). Aprender con Amor: Educar para Ser, Sentir y Actuar. Editorial: Independently published ISBN: 979-8494845979. <https://bitly.ws/36nAi>
- Bartolomé Pina, M., & Cabrera Rodríguez, F. (2000). Nuevas tendencias en la evaluación de programas de Educación Multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, 2000, Vol. 18, n.º 2, págs. 463-479. <http://bitly.ws/AdTW>
- Berrios-Valenzuela, L.A., & Palou-Julián, B. (2015). Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Educación y Educadores*, 17(3). <https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.3.1>
- Bisquerra, Rafael, & Mateo, Joan (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Editorial Horsori. ISBN: 978-84-949857-4-4 <http://bitly.ws/AfJY>
- Blanco-Uribe A., Echeverry K., Niglio Soriente O. (2021). Hacia una educación humanista. Conocer el patrimonio cultural para rediseñar el futuro, in *Actas VII Congreso de Ciencia y Arte del Paisaje 2020*, Guadalajara, Jalisco, Octubre 2020. Libro: Horizontes y Perspectivas del Paisaje, ACAMPA Academia Mexicana del Paisaje, pp. 367-381, Ciudad de México.

- Blanco-Uribe Quintero A. (2021). Cultura y derechos humanos, in "Culture Digitali", n.0, settembre 2021 De <https://www.diculther.it/rivista/cultura-y-derechos-humanos/>
- Blanco-Uribe Quintero A. (2021), Patrimonio, infancia, adolescencia y derechos humanos. *Dialoghi Mediterranei*, Vol 47, n.1., Gennaio. De: <http://www.istitutoeuroarabo.it/DM/patrimonio-infancia-adolescencia-y-derechos-humanos/>
- Blanco-Uribe, A., Echeverry, K., Niglio O. (2021). *Hacia una educación humanista. Conocer el patrimonio cultural para rediseñar el futuro. Horizontes y perspectivas del paisaje*. México: Academia mexicana del paisaje.
- Boisier, Sergio. (2007). "Territorio, estado y sociedad en Chile. La dialéctica de la descentralización: Entre la geografía y la gobernabilidad." 05.09.2017, ISBN-13: 978-84-691-3369-9 N°Registro: 08/39110 <http://bitly.ws/AdU5>
- Burgos, Germán (2017) "El monopolio de la violencia como construcción jurídica. algunos desafíos globales". *Análisis político*, vol. 30. no.89. Bogotá-Colombia. Versión impresa ISSN 0121-4705. <https://bitly.ws/AdUd>
- Bustos, Raúl (2016). *Estrategia de adaptación académica en estudiantes inmigrantes de establecimientos de enseñanza básica y media en la ciudad de Arica*". Tesis para optar al Grado de Doctor, Universidad Autónoma de Barcelona. <http://bitly.ws/AdUj>
- Cabrera Toledo, Lester (2018). "La construcción de la Geopolítica en Sudamérica: Puntos de encuentro y desencuentro de una disciplina relegada". <https://doi.org/10.15446/apol.v31n94.78243>
- Cabrera Toledo, Lester (2018). *La construcción de la Geopolítica en Sudamérica: Puntos de encuentro y desencuentro de una disciplina relegada*. <http://bitly.ws/AdUm>

- Caraballo, Carlos et al. (2011). Reflexiones acerca del Objeto de Investigación y el Campo de Acción en una Investigación. <http://bitly.ws/AdUq>
- Capdevielle, J. (2011). *El concepto de habitus: "con Bourdieu y contra Bourdieu*. Argentina: Center for Universal Design, North Carolina State University, United States.
- Cárdenas Páez, Alfonso (2011). Piaget: lenguaje, conocimiento y educación. *Revista colombiana de educación* n°60, ISSN 0120-3916. <https://doi.org/10.17227/01203916.842>
- CELAC (2021) "Declaración especial sobre el Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas 2022 – 2032". Ciudad de México. <http://bitly.ws/Af7v>
- Centro de estudios y formación etnográfica de CONADI (2017). *Estudio sociocultural acerca de los apellidos indígenas Atacameños o Lickanantay, año 2017*. Segunda etapa. <https://bit.ly/3KrcY7h>
- CEPAL (2021). *Informe de la Cuarta reunión de la Mesa directiva de la Conferencia regional sobre Ciudad de México. colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario*. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, vol. 18, núm. 36, Católica de la Santísima Concepción, Chile. <http://bitly.ws/AdUB>
- CONADI (1993). "Ley Indígena N° 19.253. Establece Normas Sobre Protección, Fomento y Desarrollo de los Indígenas, y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena". <http://bitly.ws/AdUG>
- Colmenero Fonseca, F., Guzmán A. (2021). Keys to good design for a humane, inclusive and sustainable City Guanajuato's Cultural Landscape. Human heritage and cultural landscape. *Contemporary declinations International Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, 2006, p 10-11.

- Colmenero Fonseca, F. (2022). Experiencias pedagógicas culturales e inclusivas en los sistemas educativos de México (RWYC México). *Revista Científica de Arquitectura y Urbanismo*, 43(2), 24–36. Recuperado a partir de <https://rau.cujae.edu.cu/index.php/revistaau/article/view/678>
- Constitución Política de la República de Chile (1980). Texto actualizado a 28 de abril de 2021. Aprobada por Decreto Exento N°100. <https://bitly.ws/AdUM>
- Delgado Santagadea, Kenneth (1997). *Educación participativa. El método del trabajo grupal*. Editorial Aula abierta, Magisterio. Colombia. <https://bitly.ws/36nwZ>
- Díaz Araya, Alberto et al. (2019). Y llegaron con cadenas: las poblaciones afrodescendientes en la historia de Arica y Tarapacá (siglos XVII-XIX). Editorial Universidad de Tarapacá. <http://bitly.ws/Afh6>
- Díaz, Teresa & Alfonso, Pedro (2007). La educación como factor de desarrollo. *Revista Virtual de la Fundación Universidad Católica del Norte – Colombia*. ISSN: 0124-5821 <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194220391006.pdf>
- Dietz, Gunther (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación e intercultural a la lengua y cultura de origen: reflexiones sobre el caso español*. México: Fondo de cultura económica.
- Echeverri Jiménez, C. F. (2010). La participación ciudadana en Colombia: reflexiones desde la perspectiva constitucional y la normatividad estatutaria. *Estudios de Derecho*, 67 (149), 61-86. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6766545.pdf>
- Echeverry K, González C, Leon Daniela, Becerra C. (2022).
- Echeverry K., Niglio Soriente O. (2020). Reconéctate con tu cultura, Proyecto internacional sobre el patrimonio cultural para los niños, las niñas y los jóvenes, in *ATULAA*, Ministerio de la Cultura, Colombia, Octubre, ISBN 2744-8681, pp. 13-15.

- Escarbaja, Andrés (2010). *Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo*. Colección Sociocultural. Narcea, España. ISBN 978-84-277-1720-6.
- Escofet, Anna, Folgueiras, Pilar, Luna, Ester, & Palou, Berta (2016). Elaboración y validación de un cuestionario para la valoración de proyectos de Aprendizaje-Servicio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21 (70),929-949. ISSN: 1405-6666. <http://bitly.ws/AdV6>
- Evaluación de políticas públicas desde los enfoques, fines y funciones del estado. *Revista Ces Derecho*, (8), 2, 333-351. Issn: 2145-7719. <https://doi.org/10.21615/cesder.8.2.7>
- Flores Ochoa, Rafael (2005). *Pedagogía del conocimiento*. Editorial Mcgraw-Hill, ISBN 958410358x. Segunda edición. <http://bitly.ws/AdVg>
- Flores, A., Bravo, B. (2022). *Guía accesible del método pedagógico Reconnecting with your Culture*. De: EdA Esemipi di Architettura. <http://esempiarchitettura.it/sito/wp-content/uploads/2022/03/RWYC-BOOK-2022.pdf>
- García Castaño, F.J., Granados Martínez, A., & García-Cano Torrico, M. (1999). *De la educación multicultural General en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948*. Recuperado 05.09.2017, De: <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/2113/TESIS%20SBOISIER%20VERSION%20FINAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gimeno, José et al (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* grado para obtener el post-título de Master en Educación. Facultad de Educación de Palencia, Universidad de Valladolid.
- González-Monteagudo, José (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa. Nuevas respuestas para viejos interrogantes. Cuestionario pedagógico: *Revista de ciencias de la educación*, N°15 ISSN 0213-1269 <http://bitly.ws/AdVU>

- Guerra Santana, Mónica; Rodríguez Pulido, Josefa & Rodríguez, Josué Artiles. (2019). Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario. REXE. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 18, núm. 36, ISSN: 0717-6945. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836guerra5>
- Gutiérrez, J.A., Restrepo, R.D., Zapata, J.S. (2017). Formulación, Implementación Y Evaluación De Políticas Públicas Desde Los Enfoques, Fines Y Funciones Del Estado. *Revista CES Derecho*, 8(2), 333-351. <https://doi.org/10.21615/cesder.8.2.7>
- Guzmán Ramírez, A. (2020). La ciudad como recurso educativo en los procesos de participación e integración socio-urbana / The City as an Educational Resource in the Processes of Participation and Socio-Urban Integration. *Revista científica de arquitectura y urbanismo*, 41(3), 93–101. Recuperado a partir de <https://rau.cujae.edu.cu/index.php/revistaau/article/view/595>
- Herrera, L. *Education and culture: a reading and proposal from the philosophy of praxis*.
- Historia del municipio de Soacha*. (s. f.). Alcaldía Soacha. Recuperado 4 de abril de 2022, de <https://www.alcaldiasoacha.gov.co/NuestroMunicipio/Paginas/Historia.aspx>
- Holz Guerrero, Mauricio (2019). *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE): Caracterización y normas que los rigen*. Biblioteca del Congreso Nacional (BCN), Asesoría parlamentaria. <https://bitly.ws/AdWg>
- Ibáñez, Juan José (2021). *Antropoceno y analfabetismo (época geológica afortunadamente cuestionada)*. Portal Blog Madri+d Fundación por el conocimiento, 8 de febrero de 2021. <https://www.madrimasd.org/blogs/universo/2021/02/08/150703>

- Ibáñez, Nolfi (2018). La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción. ISSN 1405-1435. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, vol. 25 no. 78 Toluca. <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/9788>
- Johnson, David W., Johnson, Roger T. (1990). El aprendizaje cooperativo en el aula" Paidós Buenos Aires. ISBN 950-12-2144-X. Primera edición (1999). Disponible en: agapea.com fecha de acceso: 29/07/2022.
- Johnson, David, Johnson, Roger, & Holubec, Edythe (2015). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Editorial Paidós Buenos Aires. ISBN 950-12-2144-X. Primera edición (1999). <http://bitly.ws/AeF3>
- Joiko, S. & Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades. *Calidad en la educación*, N°45. Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado. Santiago de Chile. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652016000200005>
- Jordan, José (2007). Formación intercultural del profesorado de secundaria. *Revista Estudios sobre educación*. N°12 pp. 59-80. Universidad de Navarra, España. <https://doi.org/10.15581/004.12.24325>
- Lagos, Rocío & Robles, Verónica (2008). Diagnósticos de grupos Mapuches y Aymaras en campamentos Urbanos. Estudio de casos en las Regiones de Arica y Parinacota, Metropolitana y Araucanía. *Revista CIS, Vol. 8, n°12*, págs. 34-49. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6538266>
- Ley 20.845 (2015). De Inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. <https://bitly.ws/A9gc>
- López, Luis (2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*. Séptima reunión de Comité Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/731.pdf>

- Marcos, María Jesús (2014). *Historia y actualidad de la pedagogía Waldorf*. Trabajo de fin de grado para obtener el post-título de Master en Educación. Facultad de Educación de Palencia, Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/6927>
- Maturana, Humberto (2003). *Amor y juego. Fundamentos Olvidados de lo Humano desde el patriarcado a la democracia*. 6° Edición, N°: 86. 462 ISBN: 956- 7802-52-1. <http://bitly.ws/AeFJ>
- Mella Vidal, I. (2020) *Design criteria in public spaces and buildings for children with physical disabilities*. University of Jaén, Spain. Master Thesis in Accessibility for Smart City; The Global City.
- Messina, Graciela Concepción (2011). Investigación y experiencia. Praxis y saber, Vol.2, n°4, 2° semestre, pág. 61-75. *Revista de investigación y pedagogía*. Maestría en educación. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. ISSN 2216-0159 <http://bitly.ws/AeFM>
- MINEDUC (2018). *Plan nacional de fortalecimiento de la Educación Artística: logros y desafíos*. Desarrollo de contenidos. Unidad de Educación Artística. Santiago de Chile. <https://artistica.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/58/2018/12/PLAN-NACIONAL-DE-FORTALECIMIENTO-DE-LA-EDUCACION-ARTISTICA-Logros-y-Desafios.pdf>
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (2016). *El aporte de las Artes y la Cultura a una Educación de calidad: Caja de herramientas de Educación Artística*. Segunda edición, Ograma impresores. Santiago de Chile. ISBN (papel): 978-956-352-145-0 https://ec.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2021/01/0.57_El-aporte-de-las-artes.pdf
- Mondaca, Carlos (2018). *Educación y migración transfronteriza en el norte de Chile: Proceso de inclusión y exclusión de estudiantes migrantes peruanos y bolivianos en las escuelas de la región de Arica y Parinacota*. Tesis para optar al Grado de Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Pedagogía Aplicada. <http://bitly.ws/AeGf>

- Muñoz, Miguel *et al* (2002). *La comunidad Mapuche "Treng-Treng" frente a la Relocalización*. Tesis de grado para optar al título de Asistente Social y al grado de académico de Licenciado en Trabajo Social con Mención en Desarrollo Rural por la Universidad de la Frontera, Facultad de Educación y Humanidades. Temuco – Chile. <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000287.pdf>
- Narváez-Montoya, O. (2012). Demographic aging and urban equipment requirements: towards a gerontological urbanism. *Papeles de Población*, Recuperado November 1, 2021. ISSN: 1405-7425. Available at: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11225471006>
- Niglio O. (2020 Settembre). Reconnecting with your Culture, in *"Incontri"*, Vol. 50.
- Niglio O. (2021). La cultura al centro del dialogo per lo sviluppo del mondo, in *"Incontri"*, Vol. 49, giugno 2021, pp. 10-11.
- Niglio O. (2021). La Cultura e la lingua, patrimoni inalienabili delle Comunità, in *"Dialoghi Mediterranei"*, n°49, Maggio 2021. <http://www.istitutoeuroarabo.it/DM/la-cultura-e-la-lingua-patrimoni-inalienabili-delle-comunita/#more-43082>
- Niglio O. (2021). Reconnecting with your culture.... Un anno dopo, in *"Incontri"*, Vol. 50, luglio,.
- Niglio Soriente O., Echeverry Bucurú K. (2021). Reconnecting with your Culture: La Scuola del Mondo. Verso una Nuova Ecologia Educativa, in *"Dialoghi Mediterranei"*, Vol 47, n.1. <http://www.istitutoeuroarabo.it/DM/reconnecting-with-your-culture-la-scuola-del-mondo-verso-una-nuova-ecologiaeducativa/>
- Niglio, O. (2021). Towards a Humanist Education: Understanding Cultural Heritage to Redesign the Future. *Academia Letters*, Article 3223. <https://doi.org/10.20935/AL3223>

- Niglio, O., & Schafer, P. (2021, 1 noviembre). Tokyo charter. Reconnecting with your culture. Education, culture, heritage, and children | Dialoghi Mediterranei. Recuperado 28 de julio de 2022, de <http://www.istitutoeuroarabo.it/DM/tokyo-charter-reconnecting-with-your-culture-education-culture-heritage-and-children/#more-48399>
- OIT (1989). "Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes". Disponible en: oacnudh.org.gt fecha de acceso: 29/07/2022
- ONU (1948). "Declaración Universal de Derechos Humanos". Adoptada y proclamada por la Asamblea. Disponible en: [UDHR_booklet_SP_web.pdf](http://www.unhcr.org/refugees/pdf/UDHR_booklet_SP_web.pdf) (un.org) fecha de acceso: 29/07/2022
- ONU (1966). "Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos". Adoptado y abierto a la firma, ratificación. Disponible en: [Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos | ACNUDH \(ohchr.org\)](http://www.unhcr.org/refugees/pdf/Pacto-Internacional-de-Derechos-Civiles-y-Politicos-ACNUDH-ohchr.org) fecha de acceso: 29/07/2022
- ONU (1966). "Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales". Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966. Disponible en: [cescr_SP.pdf](http://www.unhcr.org/refugees/pdf/cescr_SP.pdf) (ohchr.org) fecha de acceso: 29/07/2022
- Ortiz Arellano, Edgar (2013). Epistemología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa: Paradigmas y Objetivos. *Revista de Claseshistoria. Publicación digital de Historia y Ciencias Sociales*, Artículo N° 408, ISSN 1989-4988. <http://bitly.ws/AeGV>
- Otzen, Tamara & Manterola, Carlos (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <http://bitly.ws/AeNB>
- Pávez, Iskra (2012). Inmigración y racismo: Experiencia de la niñez peruana en Santiago de Chile. En, Si somos americanos. *Revista de estudios transfronterizos. Vol XXII, N°1*, pp. 75 – 99. Universidad Arturo Prat. <https://doi.org/10.4067/S0719-09482012000100004>

- Pavón Martínez, Fernando, & Martínez Aznar, María (2014). La metodología de resolución de problemas como investigación (MRPI): una propuesta indagativa para desarrollar la competencia científica en alumnos que cursan un programa de diversificación. *Enseñanza de las ciencias* Núm. 32.3 (2014): 469-492 ISSN (impreso): 0212-4521 <http://bitly.ws/AeMy>
- Peñalosa, A. 2021. Diseñar ciudades para personas de todas las edades. Recuperado noviembre 1 de 2021, de <https://www.archdaily.cl/cl/963428/ciudades-8-80-como-disenar-ciudades-para-personas-de-todas-las-edades>. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 1, January-June, 2006, pp. 186-231. Salesian Polytechnic University
- Pinto Rodríguez, Jorge (2008). "Proyectos de la elite chilena del siglo XIX". Parte I. *ALPHA* N° 26 / Julio 2008 (167-189) ISSN 0716-4254. <https://doi.org/10.4067/S0718-22012008000200009>
- Pretel A. (2013). *El dibujo como herramienta pedagógica para potenciar el desarrollo psicosocial de las niñas de 5 años del nuevo colegio del sagrado corazón de la ciudad de Manizales*. Universidad de Manizales.
- Psicología Evolutiva y Didáctica. Facultad de Educación. Universidad de Alicante. *INFAD*, año XXIV, n°1 vol.1. ISSN 0214-9877. Psicología para América Latina, (3) Recuperado el 03 de abril de 2022. ISSN 1870-350X.
- Quilaqueo R, Daniel, & Torres C, Héctor. (2013). Multiculturalidad e interculturalidad: desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas. *Alpha (Osorno-Chile)*, (37), 285-300. <https://bitly.ws/36ntD>
- Ramírez, Jorge (2015). "Conflicto Mapuche: Una visión general". *Serie Informe Sociedad y política*, n°149. ISSN 0718 – 4093. <https://bitly.ws/AeHx>

- Ramírez, Natacha (2016). *Niños inmigrante en la escuela chilena: Estudio advierte de Ghetos, folclorización y bullying*. En <https://www.emol.com/noticias/Nacional/2016/12/06/834383/Ninos-inmigrantes-en-las-escuelas-chilenas-Estudio-advierde-de-ghetos-folclorizacion-y-bullying.html>
- Rodríguez, María Luz (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. IN. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V. 3, n. 1, PAGINES 29-50. <https://bitly.ws/36nzx>
- Rother, Tanja (2017). "Conflicto Intercultural y Educación en Chile: Desafíos y Problemas de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para el Pueblo Mapuche". *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (9), 71-84. <https://bitly.ws/Ael5>
- Reidl-Martínez, Lucy María. (2012). Marco conceptual en el proceso de investigación. *Investigación en educación médica*, 1(3), 146-151. Recuperado en 29 de julio de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572012000300007&lng=es&tlng=es
- Rojas, Nicolás *et al* (2015). "Racismo y matrices de inclusión de la migración haitiana en Chile: Elementos conceptuales y contextuales para la discusión". *Revista Polis Santiago*, 14(42), pp. 217 – 245. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682015000300011>
- Saldarriaga-Zambrano, Pedro *et al*. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Revista científica Dominio de las Ciencias.*, ISSN: 2477-8818 Vol. 2, núm. esp., dic., 2016, pp. 127-137. <https://bitly.ws/w6ZQ>
- Sánchez, Francisco & Lledó, Asunción & Perandones, Teresa (2012). El aprendizaje desde la perspectiva de los valores. Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica. Facultad de Educación. Universidad de Alicante. *INFAD*, año XXIV, n°1 vol.1. ISSN 0214-9877. <http://bitly.ws/AdVq>

- Schafer D.P. (2021 Marzo), The Culturescape: Self-Awareness of Communities. Recuperado de *Dialoghi Mediterranei* Vol 48 <http://www.istitutoeuroarabo.it/DM/the-culturescape-self-awareness-of-communities/#more-4120>
- Stefoni, Carolina et al (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios internacionales, Universidad de Chile, Vol. N°185*, pp. 153 – 182. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0719-37692016000300008&script=sci_arttext
- Tapia, M. y González, A. (2014). *Regiones fronterizas, migración y los desafíos los Estados nacionales*. Texto actualizado a 28 de abril de 2021. Aprobada por Decreto Exento N°100. Ed. Ril editores. Universidad Arturo Prat. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-09482014000200010
- Tatjer M y Fernández M. (2005) *La ciudad como taller. Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. P.P 58-66.
- Toro, J.B. (2001). Social knowledge and learning contexts. *IV International Seminar on Education*. Belo Horizonte.
- UNESCO (2008) La educación Inclusiva: el camino hacia el futuro. Cuadragésima octava conferencia internacional de educación. Ginebra, 25 al 28 de noviembre de 2008. Documento de referencia principal. Ginebra, Suiza. <http://bitly.ws/AelW>
- UNESCO (2020). Visión y marco de los futuros de la educación. Resultados de la primera reunión de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, celebrada en París los días 28 y 29 de enero de 2020. <https://bitly.ws/AeJ4>
- UNESCO (2021). Informe de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. ISBN: 979-11-90615-27-3 <http://bitly.ws/AeJa>
- UNESCO (2021). Formar los protagonistas del futuro. Gran angular, en los archivos del Correo de la UNESCO, Replicado de Delours, Jacques (1996). e-ISSN 2220-2315. <https://es.unesco.org/courier/2021-5/formar-protagonistas-del-futuro>

- UNESCO (2022). Marco de acción para garantizar el derecho a la educación: herramientas para la inclusión educativa de personas en contexto de movilidad; reconstruir sin ladrillos. UNESDOC Biblioteca digital. ISBN :978-92-3-300199-2 Fundación SM. <https://bit.ly/3L1BRqE>
- UNICEF (1989). "Convención sobre los Derechos del Niño". Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989. <http://bitly.ws/AeJo>
- Varela Macedo, Victoria (2005). Análisis de la relación existente entre aculturación y nacionalidad. *Psicología para América Latina*, (3) Recuperado el 03 de abril de 2022. ISSN 1870-350X. <https://bitly.ws/AeJx>
- Vidal L., Margarita. (2016) Cómo elaborar un marco conceptual. Programa de Apoyo a la Comunicación Académica (PRAC), Pontificie Universidad Católica de Chile. <https://docplayer.es/47764787-Como-elaborar-un-marco-conceptual.html> <http://comunicacionacademica.uc.cl/noticias?start=5>
- Vitale, Nora & Travnik, Cecilia (2013). Desculturación y subcultura como parte de la cultura organizacional de los centros de régimen cerrado. *Anuario de investigación*, XX, 259–264. ISSN: 0329-5885. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139949064>
- Ytarte, Rosa Marí (2002). Análisis de la educación intercultural y propuesta de un modelo de pedagogía intercultural. Tesis doctoral para optar al título de Doctor en Pedagogía. Universidad de Barcelona, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Pedagogía. Programa de doctorado: *Historia y pensamiento de las instituciones educativas. Bienio 1994-1996*. Director de la tesis: Dr. Antoni Petrus i Rotger. <https://es.scribd.com/document/393724131/multiculturalismo-pdf>
- Zebadúa, Juan Pablo (2011). Cultura, identidades y transculturalidad. Apuntes sobre la construcción identitaria de las juventudes indígenas. <https://bitly.ws/AeJZ>

Referencias electrónicas

<http://www.scielo.org.co/pdf/anpol/v31n94/0121-4705-an-pol-31-94-00175.pdf>

<http://www.scielo.org.co/pdf/cesd/v8n2/v8n2a08.pdf>

<http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n60/n60a5.pdf>

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012147052017000100111&lng=es&nrm=iso&tlng=es

<http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v1n3/v1n3a7.pdf>

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572012000300007&script=sci_abstract

<http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000287.pdf>

<https://artistica.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/58/2018/12/PLAN-NACIONAL-DE-FORTALECIMIENTO-DE-LA-EDUCACION-ARTISTICA-Logros-y-Desafios.pdf>

[https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=UPyfLiEHfRUC&oi=fnd&pg=PA11&dq=Escarbajal,+Andr%C3%A9s+\(2010\).+%E2%80%9CInterculturalidad,+mediaci%C3%B3n+y+trabajo+colaborativo%E2%80%9D.&ots=IsI7UfG1qt&sig=5LwiqQLhCQDiNI2dbgLrwQnud58#v=onepage&q=Escarbajal%20Andr%C3%A9s%20\(2010\).%20%E2%80%9CInterculturalidad%20mediaci%C3%B3n%20y%20trabajo%20colaborativo%E2%80%9D.&f=false](https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=UPyfLiEHfRUC&oi=fnd&pg=PA11&dq=Escarbajal,+Andr%C3%A9s+(2010).+%E2%80%9CInterculturalidad,+mediaci%C3%B3n+y+trabajo+colaborativo%E2%80%9D.&ots=IsI7UfG1qt&sig=5LwiqQLhCQDiNI2dbgLrwQnud58#v=onepage&q=Escarbajal%20Andr%C3%A9s%20(2010).%20%E2%80%9CInterculturalidad%20mediaci%C3%B3n%20y%20trabajo%20colaborativo%E2%80%9D.&f=false)

<https://convergencia.uaemex.mx/article/view/9788>

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6538266>

<https://docplayer.es/47661102-Ley-indigena-no.html>

<https://docplayer.es/47764787-Como-elaborar-un-marco-conceptual.html>

<https://doi.org/10.21703/rexe.20191836guerra5>

- <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012013000200020>
- https://ec.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2021/01/0.57_El-aporte-de-las-artes.pdf
- <http://esempidiarchitettura.it/sito/edakids-reconnecting-with-your-culture/>
- <http://esempidiarchitettura.it/sito/rwyc-international-guide/>
- <http://esempidiarchitettura.it/sito/rwyc-pedagogical-method/>
- <http://esempidiarchitettura.it/sito/rwyc-tokyo-charter/>
- <https://es.scribd.com/document/393724131/multiculturalismo-pdf>
- <https://es.unesco.org/courier/2021-5/formar-protagonistas-del-futuro>
- <https://journals.openedition.org/polis/11341>
- <https://lyd.org/wp-content/uploads/2016/02/Serie-Informe-Poli%CC%81tico-149.pdf>
- https://nanopdf.com/download/educar-por-competencias-que-hay-de-nuevo_pdf
- <https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/1>
- https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/amoryjuego-humberto_maturana_romesin.pdf
- <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/731.pdf>
- <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/45677/01520103000119.pdf?sequence=1>
- <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/53738/EducarenCiudadania.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- <https://revistas.um.es/rie/article/download/121141/113811/479341>
- <https://revistas.um.es/rie/article/download/122061/114701/482721>
- <https://revistas.um.es/rie/article/view/121141>

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/alpha/n26/art11.pdf>

https://scielo.conicyt.cl/pdf/alpha/n37/art_20.pdf

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0719-09482012000100004&script=sci_arttext

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0719-37692016000300008&script=sci_arttext

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373208_spa/PDF/373208spa.pdf.multi

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380551?8=null&queryId=99ed1c42-34f0-43e3-ad45-a02d963eaae7>

https://servicios.uns.edu.ar/institucion/secretarias/sgriyp/docs/Resumen_Educac.pdf

https://www.camara.cl/camara/doc/leyes_normas/constitucion.pdf

https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/21-00287_mds.4_informe_0.pdf

<https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=ld4KFLRmL1k%D>

<https://www.emol.com/noticias/Nacional/2016/12/06/834383/Ninos-inmigrantes-en-las-escuelas-chilenas-Estudio-advierte-de-ghetos-folclorizacion-y-bullying.html>

<https://www.madrimasd.org/blogs/universo/2021/02/08/150703>

<https://www.mop.cl/asuntosindigenas/Documents/convenio169.pdf>

<https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/ccpr.aspx>

<https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cescr.aspx>

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243158860016>

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139949064>

<https://www.redalyc.org/pdf/1942/194220391006.pdf>

<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832342010.pdf>

<https://www.redalyc.org/pdf/834/83433781001.pdf>

https://www.researchgate.net/publication/39137058_De_la_educacion_multicultural_e_intercultural_a_la_lengua_y_cultura_de_origen_reflexiones_sobre_el_caso_espanol

<https://www.riadis.org/wp-content/uploads/2022/03/Anexo-10.-DECLARACION%CC%81N-DE-CUMBRE-SATE%CC%81LITE-DE-AME%CC%81RICA-LATINA-Y-EL-CARIBE-2022-definitivo-REVISION-gm.pdf>

<https://www.scielo.cl/pdf/caledu/n45/art05.pdf>

https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-09482014000200010

<https://www.tdx.cat/handle/10803/664249#page=10>

<https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-124675/Historia%20y%20actualidad%20de%20la%20pedagogii%CC%80a%20Waldorf%20seguir%CC%80n%20Marii%CC%80a%20Jesui%CC%80s%20Marcos%20Martii%CC%80n.pdf>

<https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

https://www.unicef.cl/archivos_documento/112/Convencion.pdf

https://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallG/home_9/recursos/general/12022015/pedagogia_del_conocimiento.pdf



¡Por una mejor Educación en América Latina;
JUNTOS PODEMOS



ISBN: 978-84-1396-193-4



Educación patrimonial y sus impactos socio-culturales en las comunidades latinoamericanas

Derecho y acceso a la cultura

Fabiola Colmenero Fonseca

Este libro, titulado “Educación patrimonial y sus impactos socio-culturales en las comunidades latinoamericanas”, busca fomentar la participación activa de las ciencias sociales y las humanidades en la investigación sobre sostenibilidad desde un enfoque transdisciplinario. Se destaca el programa educativo “Reconnecting with your Culture”, que ha tenido un impacto significativo en la comprensión de los desafíos de la globalización y desempeña un papel esencial en la promoción de la sostenibilidad. Esta obra se centra en la conexión entre la ciencia y la vida cotidiana, especialmente en comunidades comprometidas con la sostenibilidad. También aborda la problemática de la falta de acceso a la educación, con el programa “Reconéctate con tu Cultura” como respuesta para proporcionar educación de calidad y gratuita en cuatro continentes. Destaca la importancia de la educación patrimonial y su impacto socio-cultural en las comunidades latinoamericanas, abordando temas como la diversidad cultural, el derecho a la educación y la conexión entre la cultura y la sustentabilidad.



**CÁTEDRA de INFANCIA
y ADOLESCENCIA**
UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA

