



MÁS ALLÁ DE UN TABLERO: PATRIMONIO CULTURAL Y SALÓN DE CLASES

BEYOND THE BLACKBOARD: CULTURAL HERITAGE AND CLASSROOM

Claudia Pilar Acero Ramírez¹

1 - Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Boyacá, Colombia

1. Email: klaus_blum24@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1473-0771>

Recibido: 27/06/2022 Aceptado: 01/10/2022

Para Citar: Acero Ramírez, C. P. (2022). Más allá de un tablero: patrimonio cultural y salón de clases. *Revista Publicando*, 9(36), 1-24. <https://doi.org/10.51528/rp.vol9.id2335>

Resumen:

El artículo presenta la metodología y los resultados de una propuesta investigativa para vincular el patrimonio cultural y la educación formal. La propuesta se estructura a partir de la investigación cultural de carácter situado en una Institución Educativa rural. La estructura teórica se fundamenta en la educación patrimonial, la construcción social del patrimonio, la investigación cultural y la enseñanza situada. La metodología se basa en la elaboración de proyectos de investigación cultural por parte de la comunidad educativa y los sabedores locales. Los temas de los proyectos se plantean por medio de pruebas piloto o actividades previas. Cada proyecto se desarrolla en cuatro etapas que son: taller de metodología de la investigación, diseño del proyecto, implementación del proyecto, análisis de la información y divulgación; además, es de carácter cualitativo y se basa en la investigación-acción participativa. La recolección de la información se realiza con entrevistas semiestructuradas, diarios de campo y observación participante. Se estudian dos proyectos de investigación cultural de carácter situado y se realiza una aproximación a la valoración cultural que se enfocan en el territorio local, las semillas criollas y las prácticas agrícolas tradicionales. El estudio revela el potencial de los proyectos de investigación con orientación cultural para vincular el patrimonio cultural con el salón de clases; fortalecer los procesos de transmisión intergeneracional en el aula de clases y, particularmente en el caso de este estudio, generar oportunidades para que los estudiantes puedan identificar y valorar su patrimonio cultural local y proponer estrategias de salvaguardia.

Palabras clave: Patrimonio cultural, educación patrimonial, investigación cultural, proyecto de investigación, educación formal.

Abstract:

This article presents the methods and results of a qualitative study that implemented cultural research projects in a rural Educational Institution. The theoretical structure is based on heritage education, social construction heritage, cultural research, and situated teaching. Project topics are raised in pilot tests or previous activities. Each project is developed in four stages: research methodology workshop, investigation project design, implementing and analysing information, and dissemination. The projects are qualitative in nature and are based on participatory action research. Information is collected through semi-structured interviews, field diaries, and participant observation. Two cultural research projects of a situated nature are studied. In addition, a cultural valuation is done on the local territory, native seeds, and traditional agricultural practices. The study revealed the potency of culturally oriented projects in linking cultural heritage with formal education; strengthening intergenerational transmission processes; and, particularly in the case of this study, generating opportunities for students to interpret and value their local heritage. The cultural projects propose to plan safeguard strategies by the educational community.

Keywords: Cultural heritage, heritage education, cultural research, research projects, formal education.



INTRODUCCIÓN

El vínculo entre patrimonio cultural y educación no es una propuesta reciente; de hecho, se pueden relacionar con la educación patrimonial. Al respecto, la educación patrimonial es una disciplina emergente que cuenta con un gran campo teórico, metodológico y de producción científica a nivel internacional, desde la educación formal, no formal e informal (Fontal Ibáñez-Etxeberria, 2015). Así mismo, es un campo educativo que puede dar respuesta a las necesidades de conocimiento, interpretación, valoración y apropiación del patrimonio cultural, bien sea material, inmaterial y/o natural, por medio de la construcción de propuestas pedagógicas transdisciplinarias (Teixeira, 2006). De acuerdo con Fontal e Ibáñez-Etxeberria (2017):

El origen del término educación patrimonial nos retrotrae hasta los años 60 del s. XX en Brasil, bajo un claro influjo epistemológico del pensamiento pedagógico de Freire. La publicación de la Guía Básica de Educación Patrimonial (Horta, Grumberg y Monteiro, 1999), supondrá un hito internacional, así como la consolidación desde el ámbito gubernamental (IPHAN), orientado a la preservación del patrimonio cultural desde unas coordenadas de identidad, memoria y cultura popular (Gedeon, 2014). Además de su origen brasileiro, la evolución internacional de la educación patrimonial está ligada a la UNESCO que, desde 1972, va otorgando en sus sucesivos tratados un papel cada vez más relevante a la educación, en el marco de la gestión del patrimonio cultural (p. 186).

A su vez, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) dispuso dos tratados internacionales sobre la educación y su papel en la gestión del patrimonio: de un lado, se encuentra la Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural (1972), centrada en el patrimonio mundial; y, por otra parte, está la

Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial (2003). Con base en la primera convención, se creó el programa “Patrimonio Cultural en manos de Jóvenes”, que buscaba, entre otros objetivos, sensibilizar a los jóvenes sobre la importancia y preservación del patrimonio mundial (UNESCO, 2005). Entre las principales actividades del programa se encontraban un kit con materiales didácticos sobre patrimonio mundial (traducido a 37 idiomas), una serie animada, cursos y seminarios, foros de jóvenes, campamentos juveniles, entre otros.

Como parte de la aprobación de la Convención de 2003, la UNESCO se centró en la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial. En el artículo 14 de esta Convención, el organismo estableció y solicitó a los Estados miembro “promover el reconocimiento, el respeto y la valoración del patrimonio cultural inmaterial (de ahora en adelante PCI) mediante programas educativos de sensibilización y difusión de información dirigidos al público y en especial a los jóvenes” (UNESCO, 2003). De igual manera, la sección de PCI de la UNESCO realizó dos encuentros sobre patrimonio cultural inmaterial en educación con la participación de sectores de educación y cultura en 2017 y 2019 (UNESCO, 2019). Los principales puntos discutidos de los encuentros se centraron en la desconexión de los planes de estudio y la vida real de los estudiantes; la integración del patrimonio cultural en programas educativos para vincular a la comunidad y la educación; la incorporación del PCI en los contenidos de las asignaturas; el rol y la formación de los docentes frente al patrimonio; la exploración de otras temáticas del PCI (como la igualdad de género); y, la importancia de la transmisión intergeneracional en la escuela.

En suma, la UNESCO ha implementado una serie de



directrices en las convenciones de 1972 y 2003 para vincular el patrimonio mundial y el patrimonio cultural inmaterial con la educación formal, no formal e informal. De igual forma, este organismo ha financiado una serie de programas educativos y proyectos a nivel internacional alrededor del patrimonio cultural. En este aspecto, se puede mencionar, por ejemplo, proyectos como las Guía docente de Educación Indígena, en México; la Red de Escuelas RedPEA, donde se apoyan proyectos escolares; o, incluso, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y el PCI, como el proyecto de tradición oral y uso de TIC en El Salvador: “Titajtakezakan. Hablando a través del tiempo, tradición oral y uso de tecnologías de la información y de la comunicación” (UNESCO, 2019). Cabe aclarar que, la UNESCO no es el único organismo que ha vinculado el patrimonio y la educación formal. En este sentido, la educación patrimonial ha sido abordada desde diferentes estrategias y metodologías en países como España, Brasil, México o Colombia, por nombrar algunos casos.

Por lo que se refiere a España, se han creado y financiado dos instrumentos claves en el ámbito de la educación patrimonial: el Plan Nacional de Educación y Patrimonio y el Observatorio de Educación Patrimonial (Fontal e Ibáñez-Etxeberria, 2015). El Plan Nacional de Educación y Patrimonio fue creado en 2013 para definir las bases teóricas y de investigación en educación patrimonial; incorporar contenidos relacionados con patrimonio en los currículos españoles; elaborar material educativo de índole patrimonial; integrar líneas de actuación a la gestión del patrimonio cultural (planes especiales, planes de salvaguardia); y, difundir programas educativos referentes al patrimonio cultural (Fontal, 2016). Con relación al Observatorio de Educación Patrimonial de España (en adelante, OEPE), se ha encargado de generar una base de datos sobre

programas de educación patrimonial a nivel español e internacional (Fontal y Martínez, 2017). El observatorio funciona desde 2010 y entre sus objetivos está el inventario, análisis y evaluación de programas de educación patrimonial.

De igual modo, en España se creó el Congreso Internacional de Educación Patrimonial en el año 2012 (Fontal, Ibáñez-Etxeberria y Gómez, 2014). En sus cuatro versiones (2012, 2014, 2016 y 2018), se han hecho distintas reflexiones, socializaciones de proyectos, ponencias, propuestas y publicaciones enfocadas en la educación patrimonial formal y no formal (Fontal, et al., 2018; Fontal, et al., 2016; Fontal, Ibáñez-Etxeberria y Martín, 2014). Ahora bien, Fontal e Ibáñez-Etxeberria (2017) argumentan que España es uno de los países con mayor producción académica y científica sobre educación patrimonial. Enumeran, por ejemplo, la elaboración de 52 tesis doctorales entre 1995 y 2016; el desarrollo de alrededor de 16 proyectos de investigación I+D+i que vinculan patrimonio y educación (2008-2016); y, la publicación de 112 artículos científicos en Scopus (1999 y 2015) y 43 en WOS (1998 y 2015) relacionados con educación patrimonial.

En cuanto a Brasil, Teixeira (2006) indica que el concepto de educación patrimonial fue incorporado inicialmente en los museos debido al trabajo pedagógico inglés, heritage education; no obstante, se extendió hacia acciones pedagógicas formales. La autora considera que, a partir de los postulados de Paulo Freire, la educación patrimonial es una práctica pedagógica que debe permitir “al estudiante percibir su dimensión histórica, fortaleciendo su compromiso con la sociedad” (p. 139). Según Teixeira, en Brasil se han desarrollado prácticas y proyectos de educación patrimonial aislados; aunque resalta, por ejemplo, el proyecto sobre patrimonio cultural “aprendiendo a conocer”. Este proyecto se desarrolló en tres escuelas públicas de la ciudad de



Campos Goytacazes. El proyecto se centró en el diseño de cartillas virtuales y talleres donde se articuló el patrimonio material e inmaterial de la ciudad; así como, la formación continua de docentes y la elaboración de material pedagógico entre 2004 y 2010. El proyecto fue retomado en 2013 y se enfocó en propuestas de acciones en educación patrimonial, las políticas culturales y la valoración de equipamientos culturales (Teixeira, 2014). De igual forma, se puede mencionar el programa de educación patrimonial brasileño Tren de Vale, centrado en la red ferroviaria¹ y el conjunto arquitectónico que se encuentra en las ciudades de Ouro Petro y Mariana (Santa Rosa, 2014).

Con respecto a México, Cantón Arjona (2013) señala que “la pedagogía y la educación han permanecido alejadas del discurso y el estudio del patrimonio cultural, así como de las estrategias para su transmisión” (p. 46). La autora concluye que en México hay una desarticulación en torno al campo de la educación patrimonial, poca formación de docentes en este campo y se suelen tomar estrategias de otros países, especialmente de España. De ahí que, plantea la necesidad de abordar la educación patrimonial desde su intencionalidad educativa, sus fines, principios, bajo un marco metodológico que se adapte al modelo mexicano. Además, sugiere que una de las tareas de los educadores es “formar individuos aptos para la apropiación, el conocimiento, la comprensión, la interpretación, la valoración, la conservación y la preservación; así como la difusión de su patrimonio cultural y natural” (p. 31). Por otro lado, en un estudio reciente, Luna et al. (2019) resaltan que la educación patrimonial en México ha cobrado presencia, por ejemplo, en la revista *Correo del Maestro*. Revista para profesores de Educación, en una sección especial para la educación patrimonial. El

estudio alude, también, la reforma educativa de 2018, en la que se especifica la incorporación del patrimonio en el currículo de Educación Media.

En el caso colombiano, existen estrategias aisladas que abordan el patrimonio cultural en la educación formal. Así, por ejemplo, el Ministerio de Educación Nacional (2004), de ahora en adelante MEN, indica la incorporación del patrimonio cultural en los Estándares Básicos de Ciencias Sociales, específicamente en los grados octavo y noveno de Educación Básica. Igualmente, si se hace una revisión a estos estándares, se puede observar que existen temas relacionados con patrimonio cultural implícitamente en otros grados escolares; así como, en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, la cátedra para la paz, incluso en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Por lo tanto, el MEN propone la incorporación del patrimonio cultural en los planes de estudio; no obstante, esta incorporación y cómo se realice dependerá del Proyecto Educativo Institucional (de ahora en adelante PEI), del currículo y del plan de estudios de cada establecimiento educativo. Por otra parte, el patrimonio cultural en Colombia en la educación formal, se ha trabajado en otras líneas de acción: en las entidades gubernamentales, la gestión del patrimonio cultural y planes de divulgación en instituciones educativas, desde investigaciones académicas y, por último, en la educación superior en Colombia.

En la primera línea, por ejemplo, se puede referir el programa de patrimonio cultural en Instituciones Educativas, como Bitácora del patrimonio, del Ministerio de Cultura (2008); *Civinautas*, del Instituto Distrital de Patrimonio Cultural de Bogotá (IDPC, 2018); o, el programa de divulgación y publicaciones de

1. La red ferroviaria entre Ouro Petro y Mariana fue construida en 1883 y su restauración finalizó en el año 2006 (Santa Rosa, 2014).



entidades como el Instituto de Antropología e Historia (ICANH). Respecto a la segunda línea, desde la gestión cultural, se han formulado estrategias de divulgación, salvaguardia y protección del patrimonio cultural en espacios de educación formal, por medio de estrategias en los Planes Especiales de Salvaguardia (PES) y Planes Especiales de Manejo y Protección (PEMP)². Se pueden citar el PES del Carnaval de Barranquilla, con el diseño e incorporación de la Cátedra del Carnaval en el PEI, de los establecimientos educativos de esta ciudad (Ministerio de Cultura, 2015b); el juego “Vaquerías, una aventura al barajuste”, como parte de la estrategia de divulgación y salvaguardia del PES Los Trabajo de Canto del Llano (Moreno, 2020); o, la estrategia de incorporación de programas educativos e institucionales al PEMP de Villa de Leyva (Ministerio de Cultura, 2020).

En la tercera línea, se han llevado a cabo estrategias relacionadas con patrimonio cultural o afines al patrimonio en los colegios, a partir de investigaciones académicas. Por ejemplo, en Medellín, a través de expresiones artísticas, se ha fortalecido la identidad territorial en los jóvenes (Castro Ramírez y Martínez Ramírez, 2017). El trabajo de Zapata Rendón (2018) sobre patrimonio cultural inmueble del municipio de Envigado; o, la cartilla pedagógica “Valoración patrimonial del parque-monumento, Trujillo, Colombia. Memorial democrático al servicio de una comunidad político-afectiva” (Garzón Ochoa, 2020). En la cuarta y última línea, se encuentran los programas de formación profesional sobre patrimonio cultural o campos afines que se ofertan en este país en pregrado y posgrado (Jaramillo, 2013).

Como se observa, existen diversos programas y estrategias que vinculan el patrimonio cultural y la educación. De hecho, el OEPE de España generó en 2016 una base de datos sobre programas de educación patrimonial a nivel nacional e internacional. En el estudio se concluyó la existencia de alrededor de 1682 programas de patrimonio y educación formal, no formal e informal (Fontal e Ibáñez-Etxeberria, 2017). En el caso concreto de la educación formal, se encuentran una variedad de estrategias que la vinculan el patrimonio cultural y el aula de clases, entre las que se pueden destacar las siguientes: programas educativos, planes nacionales de educación y patrimonio, proyectos, congresos, materiales y herramientas didácticas, incorporación del patrimonio cultural a los currículos, unidades didácticas, juegos de ordenador, libros de texto, guías docentes, redes de escuelas, planes de salvaguardia y protección, revistas de educación con secciones de patrimonio, apps en contextos de educación formal³, entre otros. Sin embargo, tal como lo considera Olaia Fontal (2016), la mayor parte de los programas inventariados en el OEPE se centran en el patrimonio cultural y patrimonio inmaterial, específicamente en programas educativos, proyectos o diseños educativos. Es interesante mencionar que este análisis explica que los contenidos de las propuestas suelen centrarse más en la transmisión de contenidos, menos en la puesta en valor y muy pocos tienen un mecanismo de evaluación.

Se hace necesario recalcar que la mayoría de estas estrategias fueron esbozadas en la academia, las instituciones, los consultores o los funcionarios que elaboraron las propuestas, para implementarlas en el

2. Según el Ministerio de Cultura de Colombia, los Planes Especiales de Salvaguarda (PES) y Planes Especiales de Manejo y Protección (PEMP) son instrumentos de gestión de medidas de salvaguarda de una manifestación o expresión cultural y de medidas de protección y sostenibilidad en el tiempo de los Bienes de Interés Cultural.

3. Fontal, Luna e Ibáñez-Etxeberria (2021) argumentan que, en España, hasta 2017, existían alrededor de 86 apps, centradas en programas de educación patrimonial y algunas de ellas son utilizadas en contextos de educación formal.



aula con los estudiantes y docentes. Asimismo, algunas de estas estrategias han enfatizado en la transmisión, comunicación e interpretación de contenidos sobre patrimonio cultural (Marín-Cepeda et al., 2017), o parten de ideas oficiales o hegemónicas de lo que es patrimonio cultural, criterios de valoración y formas de relacionarse con él. También se puede evidenciar que existe una falta de investigación y reflexión sobre medidas de salvaguardia y conservación del patrimonio cultural desde la educación formal. Es decir, pese a que existen propuestas de acercamiento del patrimonio con las instituciones educativas, son limitadas las estrategias que se diseñan, implementan y proponen estrategias de salvaguardia pensadas y construidas desde la comunidad educativa.

Teniendo en cuenta estas perspectivas, el objetivo de este artículo es plantear una estrategia metodológica para vincular el patrimonio cultural local y el salón de clases mediante el diseño, desarrollo y divulgación de proyectos de investigación cultural de carácter situado. De esta manera, la estrategia pretende realizar una aproximación a la construcción social del patrimonio cultural local, a partir de la investigación, por parte de estudiantes y docentes, apoyados por padres de familia y sabedores locales; fortalecer los procesos de transmisión intergeneracional en la escuela; y, formular estrategias de salvaguardia y conservación del patrimonio cultural local desde y hacia la comunidad educativa y local.

Bajo esta óptica, la estrategia metodológica que se propone no aborda el patrimonio cultural desde la categoría de patrimonio mundial de la humanidad⁴ o patrimonio oficial e institucionalizado⁵, sino desde la construcción

social. De acuerdo con Prats (1998), el patrimonio cultural es una construcción social que emerge desde la comunidad e incorpora las visiones de la sociedad en el proceso de puesta en valor, porque desde la comunidad, el patrimonio cultural cobra verdadero significado y legitimidad; en otras palabras, es la misma comunidad que le atribuye valores construidos (funciones y significados) que le dan sentido. De manera semejante, Riaño (2015) agrega:

El patrimonio cultural se conforma por los bienes materiales y las manifestaciones inmateriales que son expresiones de los contextos espacio temporales, geográficos y culturales de determinada región; todos estos elementos son patrimoniales en tanto las poblaciones locales les atribuyan un significado y son reconocidos y apropiados por las mismas. (p. 8)

De igual modo, López Cruz (2014) considera que el patrimonio cultural no tiene por qué coincidir con un reconocimiento legal, es decir que “no requiere ser definido por una Lista u otro instrumento externo” (Ministerio de Cultura, 2015a, p. 18). De esta manera, el patrimonio cultural se relaciona con elementos como prácticas culturales cotidianas, usos, representaciones, técnicas, conocimientos, saberes, etc.; se transmite de generación en generación, a través de diferentes formas y métodos que se adaptan o no a los cambios y, finalmente, puede generar la cohesión social y el sentimiento de pertenencia (Ministerio de Cultura e ICANH, 2007).

Otro punto central de la estrategia metodológica es la investigación cultural de carácter situado. De acuerdo

4. Según Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el patrimonio de la humanidad corresponde a ciertos lugares de la Tierra con un “valor universal excepcional”.

5. Conviene señalar que, a la fecha, Colombia tiene nueve lugares declarados como Patrimonio Mundial y siete manifestaciones culturales inscritas en la Lista Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad (Fracasso y Mesa García, 2019). No obstante, como lo hace notar Andrade Pérez (2013) en el campo del patrimonio cultural inmaterial, la Lista Representativa de la UNESCO y en general las Listas Representativas, seleccionan manifestaciones culturales que representan solamente una parte de la multiculturalidad y diversidad de Colombia, excluyendo otras manifestaciones.



con Riaño (2015), la investigación cultural puede entenderse como “todas las actividades, procesos, métodos y estrategias implementados en los espacios de educación de la región, enfocados a la indagación y exploración sobre su patrimonio cultural y al reconocimiento y salvaguardia de los elementos naturales y culturales [...]” (pp. 7-8). Por esta razón, se propone la investigación cultural como fundamento de los proyectos elaborados con los estudiantes porque se basan en una metodología participativa alrededor del patrimonio cultural local; igualmente, la capacitación y aplicación de métodos y técnicas cualitativas; así como, la divulgación y la protección del patrimonio cultural local. Desde el punto de vista de la autora “la investigación podría ser una estrategia mediante la cual se incentivaría entre los jóvenes el interés por recoger los saberes que poseen las generaciones adultas acerca del patrimonio de su región” (Riaño, 2015, p. 5).

A su vez, esta estrategia se apoya en las ideas de Díaz-Barriga (2006) acerca de los proyectos de carácter situado. La pedagoga sugiere este tipo de proyectos como una estrategia de la enseñanza situada, que parten de prácticas educativas centradas en las situaciones de la vida real y las prácticas sociales. La autora sostiene que los proyectos situados permiten pasar de procesos de transmisión-recepción a una transformación del rol de los estudiantes, los docentes, la metodología, las estrategias de enseñanza, los ambientes de aprendizajes y las prácticas cotidianas en el aula, porque se centran en el aprendizaje y la enseñanza en contexto comunitario.

Finalmente, la estrategia metodológica se desarrolló en la Escuela Normal Superior María Auxiliadora sede Soatama (Villapinzón), con estudiantes de secundaria, docentes, padres de familia y un grupo de sabedores locales. La estrategia se realizó mediante dos proyectos que buscaron sensibilizar, acercar y construir discursos y estrategias de salvaguardia y conservación del entorno natural, las semillas criollas y las prácticas de la vida rural,

valorándolos como aspectos que hacen parte de la identidad y del patrimonio cultural local. Los hallazgos de la estrategia metodológica parten de una investigación de carácter cualitativa, que metodológicamente trabajó el modelo investigación-acción participativa, para realizar una aproximación a criterios de valoración cultural (estos valores emergen en la comunidad educativa y no desde una visión monumentalista u oficial). Al mismo tiempo, la estrategia sugiere visibilizar el rol del docente en la educación patrimonial y centrar su atención en la escuela como un espacio de formación patrimonial y como un escenario para fortalecer los procesos de transmisión intergeneracional.

MATERIALES Y MÉTODOS

Esta estrategia metodológica se fundamentó en la investigación cualitativa, que puede entenderse como “cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación” (Strauss y Corbin, 2002, pp. 19-20). A su vez, se tomaron principios de la investigación-acción participativa, como la comprensión de las realidades locales de manera dialógica (Fals Borda, 2015), por medio del diálogo de saberes. Según Mejía (2015), este diálogo se entiende como un proceso en donde los participantes pueden comprender y construir su realidad bajo el lenguaje de la propia población; también, es una manera de vincular la escuela con la comunidad incorporando las costumbres, hábitos, creencias y el saber popular junto a lo académico (Pérez Luna, Enrique y Alfonso, 2008).

La estrategia metodológica se centró en el diseño, implementación y divulgación de proyectos de investigación cultural de carácter situado. Las etapas propuestas para desarrollar este tipo de proyectos son:

Figura 1.
Etapas propuestas para desarrollar proyectos de investigación cultural situados en el aula de clases.



Fuente: Elaboración propia.

pruebas piloto o actividades previas, talleres de metodología de la investigación, el diseño del proyecto, la implementación y análisis de resultados y su posterior divulgación. En la figura 1 se explica cada una de estas etapas.

Inicialmente, se implementaron una serie de pruebas piloto, como actividades previas, enfocadas en la selección de los temas de los proyectos de investigación cultural por parte de los estudiantes y no como una imposición del docente. En este sentido, la docente titular no impuso los temas de investigación sobre patrimonio cultural local, sino a partir de los resultados de las pruebas piloto, los estudiantes seleccionaron los temas centrales de los proyectos. Las principales pruebas piloto fueron un ejercicio de cartografía social (Risler y Ares, 2013), un taller de escritura y clases con sabedores locales. Como resultado de estas pruebas piloto, se originaron dos proyectos de

investigación con los siguientes temas: el territorio y el patrimonio cultural local; y, un proyecto sobre semillas criollas y prácticas agrícolas tradicionales.

En cuanto a la primera etapa del proyecto, se realizaron talleres de metodología de la investigación, basados en un enfoque cualitativo (Navarro et al., 2017). Se propuso esta primera etapa porque en la sede educativa, en donde se desarrolló la estrategia, los estudiantes no habían tenido una formación investigativa continuada. En la segunda etapa, se diseñaron dos proyectos de investigación enfocados en el patrimonio cultural local. El diseño de cada proyecto se fundamentó en los aportes de Díaz-Barriga (2006) y Gómez-Delgado y Villalobos-Galvis (2014); la tercera etapa, se llevó a cabo la implementación de los proyectos y el análisis de la información recolectada. El análisis de la información tomó como eje central la propuesta de Strauss y Corbin (2002); y, por último, la etapa de divulgación, en donde se formularon propuestas de salvaguardia y



conservación (Riaño, 2015), por parte de los participantes del proyecto. Cabe aclarar que, los estudiantes, padres de familia y sabedores locales, que estuvieron en la implementación de los proyectos, fueron informados de los objetivos de la estrategia metodológica; y, firmaron consentimientos informados (las familias de los estudiantes firmaron estos consentimientos); sus testimonios son publicados de manera anónima.

Participantes

Este estudio se realizó en la Escuela Normal Superior María Auxiliadora sede Soatama, en el municipio de Villapinzón. La institución educativa es de carácter público y se encuentra en una zona de difícil acceso. Los estudiantes partícipes de secundaria y la docente titular diseñaron e implementaron dos proyectos de investigación cultural de carácter situado. El proyecto sobre el entorno natural y el patrimonio cultural fue elaborado por un grupo de estudiantes de los grados: sexto séptimo, octavo, noveno, décimo y once. El segundo proyecto fue realizado por un grupo de estudiantes de grado once. Los dos proyectos fueron apoyados por padres de familia y sabedores locales del área rural.

Recolección de información

La recolección de información se fundamentó en la consulta de literatura académica y el uso de instrumentos de recolección de información, por parte de los estudiantes partícipes y la docente titular. En lo que respecta a las referencias bibliográficas, se consultó información sobre temas específicos de cada proyecto. Los principales temas se relacionaron con el ecosistema donde se sitúa el contexto de la investigación (páramo), normativas ambientales, tensiones y problemáticas y, los vínculos entre la comunidad campesina y el territorio; otros temas

fueron las semillas criollas, la soberanía alimentaria, las prácticas agrícolas tradicionales y a gran escala. Con estas consultas, se elaboró un marco teórico de acuerdo al modelo que aporta Gómez- Delgado y Villalobos-Galvis (2014). El modelo está organizado en una tabla que contiene el título (libro, artículo trabajo de grado, etc.), cita, palabras clave, resumen y ubicación de cada texto consultado.

Respecto a los instrumentos para recolectar información, los estudiantes partícipes de los proyectos y la docente titular realizaron entrevistas semiestructuradas a padres de familia y sabedores locales; observación participante teniendo en cuenta las Guías de observación y valoración cultural de Ferro (2009). Adicionalmente, cada estudiante seleccionó una planta y un animal del área rural y completó una ficha etnográfica. El diseño de cada ficha se basó en los aportes de De Barandiaran (1985) y se completó con una fotografía de cada especie y en algunos casos, la hoja disecada de la planta seleccionada. Para complementar la recolección de información, se realizó una salida de campo a una reserva forestal y a varias huertas caseras. Durante estas salidas, cada estudiante elaboró un diario de campo y un registro fotográfico.

ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de la información, se trabajó un examen microscópico recurriendo a categorías emergentes y referentes bibliográficos en una codificación abierta. Este método de microanálisis se basó en ordenar, relacionar y codificar la información en matrices (Strauss y Corbin, 2002). Se logró trabajar con los grupos de estudiantes, adaptando las matrices y las categorías emergentes a un ámbito escolar en el programa Excel. Cabe mencionar que, se establecen varias sesiones de capacitación y asesoramiento a los



grupos que conformaron cada proyecto de investigación. El plan de trabajo para analizar y codificar la información recolectada fue el siguiente:

1. Se organizó la información recolectada y se revisó que estuviera completa. La información se organizó en carpetas de entrevistas, fotos y notas de campo. Cada herramienta se rotuló con la fecha, tipo de registro y el nombre del estudiante
2. Se trabajó con un grupo de estudiantes de secundaria que transcribió las entrevistas, cuidando las formas de narración. Los grupos transcribieron las entrevistas en el programa Word, con el fin de realizar una codificación abierta.
3. Se agruparon las categorías emergentes en matrices de Excel. Se estableció el tipo de código, patrón o palabras que se repiten y se relacionaron con las categorías y se relacionaron con otras fuentes documentales, para hacer una comprensión general.
4. Por medio del método comparativo, se analizaron las categorías para elaborar conclusiones finales y un escrito final. Con el análisis, se propusieron categorías centrales y una aproximación a la construcción social del patrimonio cultural desde las valoraciones que se le otorgan al uso del territorio, a los usos de semillas criollas y saberes alrededor de las prácticas agrícolas tradicionales.

RESULTADOS

A partir del desarrollo de los proyectos de investigación cultural de carácter situado, se realizó la identificación del patrimonio cultural local del área rural, la valoración cultural de este patrimonio y la formulación de

estrategias de salvaguardia y conservación en el contexto educativo. La identificación, valoración y propuestas de salvaguardia y conservación parten de una aproximación a la construcción social del patrimonio cultural local, tal como lo sugiere Prats (1998). Como resultado se propusieron una serie de valores culturales otorgados al territorio, a las semillas criollas y a las prácticas agrícolas tradicionales. Las valoraciones fueron atribuidas por la comunidad educativa y los sabedores locales, partícipes del proceso investigativo. De la misma manera, como parte del fortalecimiento de la transmisión intergeneracional de estos significados culturales, se plantearon una serie de estrategias de salvaguardia y conservación desde y hacia la comunidad educativa y local.

a. Aproximación a la valoración cultural desde el aula de clases a través de proyectos de investigación cultural situados.

El ejercicio de aproximación a la identificación y valoración cultural se fundamentó en el territorio, en las semillas criollas y en las prácticas agrícolas tradicionales. En la figura 2 (Ver página 11) se sintetizan cuatro valoraciones del patrimonio cultural local del lugar de estudio. El primer y segundo valor corresponden al territorio, es decir al páramo que rodea el área rural, y a los usos de los recursos de este ecosistema. El tercer y cuarto valor hacen referencia a los usos, saberes y conocimientos asociados a las semillas criollas, las prácticas agrícolas tradicionales y el papel de la mujer rural.

El primer valor se relaciona con el territorio, entendido

6. Según El Consejo Internacional de Monumentos y Sitios (ICOMOS), el concepto del “espíritu del lugar” permite una comprensión más amplia y dinámica del patrimonio cultural. Está conformado por “elementos materiales (sitios, edificaciones, paisajes, rutas y objetos), así como por inmateriales (recuerdos, historias, documentos escritos, festivales, conmemoraciones, rituales, conocimientos tradicionales, valores, texturas, colores, olores, entre otros), que contribuyen considerablemente a crear un lugar y a darle espíritu” (2008, p. 3).



Figura 2.
Aproximación a la valoración cultural desde los proyectos de investigación cultural situados en el aula de clases.



Fuente: elaboración propia.

como un escenario dinámico material e inmaterial. Este valor está basado en el concepto del “espíritu del lugar”⁶, (ICOMOS, 2008), es decir un reconocimiento del territorio en tanto escenario dinámico, de acumulación de prácticas y como lugar habitado. En este sentido, se realizó una aproximación a la valoración del páramo, como un lugar habitado (desde la época prehispánica hasta la actualidad) y a las prácticas de las comunidades que lo han habitado. Por lo tanto, este valor se relaciona con el uso del páramo y las funciones que la comunidad local le ha dado al conjunto de páramos que rodean la zona rural de estudio. De acuerdo con Ballart (2007), en términos de patrimonio cultural, el valor de uso que se le puede otorgar a los bienes corresponde a su utilidad, en cuanto satisface una necesidad humana o sirve para hacer algo. En este aspecto, se plantea que el páramo que rodea la vereda rural se convirtió en un lugar sagrado; un lugar para la agricultura y la ganadería; y un lugar protegido.

Cuando el páramo se convirtió en un lugar habitado por comunidades humanas se transformó en un lugar sagrado. En tal sentido, el páramo fue un lugar sagrado para las poblaciones que lo habitaron y que aún lo habitan. Tal como lo afirma Baca-G (2014), estos ecosistemas “fueron asumidos como representaciones míticas, religiosas y simbólicas” (p. 219) para las poblaciones prehispánicas. Teniendo en cuenta a la autora, estos pueblos consideraban los páramos como lugares sagrados y de culto. En este sentido, existen huellas físicas y de tradición oral de un pueblo prehispánico en los páramos que rodean la zona de estudio. Por ejemplo, en los límites del área rural, existen huellas prehispánicas en una caverna. Allí se encuentran representaciones de arte rupestre que corresponde a un conjunto de pictogramas blancos del departamento de Cundinamarca (Martínez-Celis, 2004). Así mismo, en la comunidad local prevalecen algunos mitos y leyendas sobre este ecosistema, especialmente sobre sus fuentes



hídricas. Dos ejemplos de ellos son el Mohán y el rito de la sal para “amansar” a una de las lagunas del páramo: “hay que echarle sal a la laguna para amansarla, porque era muy delicada, encanta, corría y perseguía a la gente” (entrevista a un sabedor local, diario de campo de estudiante grado sexto).

Hoy en día, los páramos que rodean el área rural de estudio están protegidos por representaciones católicas como la Virgen del Carmen y el Divino Niño. Así, por ejemplo, antes de llegar o salir de uno de los páramos de la zona rural, se encuentran dos ermitas y tres cruces. Estos símbolos representan la fe católica de la comunidad de este lugar y hacen parte del imaginario colectivo que protegen al páramo y a los pobladores que recorren sus caminos: “la virgen del Carmen es la virgen de los conductores y cada vez que los conductores ven a la virgen en el páramo, saben que ella nos va protegiendo por el camino” (entrevista realizada a un padre de familia, diario de campo estudiante de grado octavo).

Tras la conquista española, varios páramos fueron destinados a actividades de agricultura y ganadería (Varela, 2008). Estas actividades transformaron radicalmente el uso del páramo, los bosques empezaron a ser talados, se desecaron lagunas, aumentó el pastoreo y se impusieron nuevos modelos agrícolas basados en el monocultivo, especialmente de trigo (Baca-G., 2014). Al respecto, algunos viajeros que recorrieron la Nueva Granada y la Gran Colombia, entre los siglos XVIII y XIX, describieron estos ecosistemas de alta montaña, en sus narraciones de viaje. Por ejemplo, el viajero Gaspard Théodore Mollien, durante su viaje en 1823 por la Gran Colombia, se refirió a los habitantes de los páramos y de las montañas como agricultores, especialmente de trigo, y como pobladores pastoriles, “sus campos están cubiertos de mieses, cuyas semillas vinieron de Europa” (1944, p. 344).

En cuanto al cultivo de trigo, el municipio, donde se encuentra la sede educativa, fue un centro importante en la producción y venta de este cereal. En el pueblo funcionaron varios molinos de trigo, destinados a la producción regional de harina de trigo (Molina, 2015). En el área rural existieron dos molinos, uno “que funcionó donde ahora es el puente del molino y se utilizaba para moler maíz o trigo y hacer las arepas” (entrevista elaborada por estudiante grado octavo); y el otro construido por una familia de la vereda: “el molino fue construido por mi familia, más o menos, hace 100 años. Estaba al servicio de la comunidad donde molían el maíz y el trigo. Este lo llevaban a vender a otros pueblos cercanos” (entrevista realizada por estudiante grado noveno). Ahora bien, entre las décadas 1950 y 1970, la producción de trigo en Colombia empezó a descender, entre otras causas, por la importación de trigo desde Estados Unidos y, en tierra fría, porque el cultivo de trigo competía con otras actividades como el cultivo de papa, maíz o la producción de leche (Álvarez y Chaves, 2017).

A raíz de la reforma agraria en Colombia (1960-1970), los páramos fueron ocupados por comunidades ocasionando un aumento del pastoreo y un cambio en la agricultura, que se redirigió a los monocultivos (Baca-G., 2014). Hacia la década de los 80, en la zona de estudio se inició a cultivar la papa como único producto de comercialización agrícola y principal ingreso económico; esta actividad es vigente hoy en día. Este monocultivo reemplazó la labranza de trigo que se desarrolló en esta vereda. El cultivo de papa se convirtió en la actividad económica más importante de la región. Así, por ejemplo, para el año 2015, se sembraron alrededor de 5.120 hectáreas de papa en el municipio, con una producción de 137.560 toneladas para este año (Ministerio de Agricultura, 2015). Por lo tanto, en la vereda se dejó de sembrar trigo y los molinos hidráulicos



entraron en desuso; sin embargo, existe un molino mecánico que se utiliza para actividades de autoconsumo por la comunidad de esta área rural. Un sabedor local, explica que: “[...] la importancia del molino para mi es porque se presta el servicio para moler el maíz para la comunidad [...] este maíz sirve para hacer la arepita que nos gusta tanto” (entrevista realizada por un grupo de estudiantes de grado sexto).

En concordancia con lo anterior, Morales, et al. (2007) afirman que la población rural presente en el complejo de páramos, aledaño al área rural, habita las zonas bajas del complejo y se dedican a labores del campo, especialmente a la ganadería y al cultivo de papa, con rotación de pastos. En la opinión de los autores, son muy pocos habitantes que viven directamente en el páramo, pero en una buena proporción tiene tierras en estos ecosistemas. En la actualidad, los páramos están protegidos y conservados por la normativa vigente en Colombia⁷ y por las mismas poblaciones que habitan en sus laderas, que de una u otra manera, no han permitido, por ejemplo, la minería a gran escala.

A propósito de la vereda, los páramos son protegidos y conservados por los pobladores, que a pesar de tener tierras allí, estas no se utilizan para la ganadería o la agricultura. Aunque, hace unos años, existieron problemas de expansión de la frontera agrícola y quemadas. Hoy se presentan problemas con el manejo de residuos sólidos, el uso de agroquímicos para prácticas agrícolas a gran escala, contaminación de fuentes hídricas, entre otros; y otras problemáticas en los

páramos que van más allá de delimitaciones, conflictos sociales y ambientales, y están relacionados con el acceso a la tierra, el desarrollo rural en Colombia, los derechos de los campesinos y la falta de coordinación entre las políticas agrarias y ambientales (Rubiano, 2015).

Por lo que se refiere al valor de los recursos, el páramo proporciona elementos centrales para la vida de los pobladores de esta región. Entre los recursos más sobresalientes está el agua, que abastecen el consumo local y hace parte de las fuentes hídricas que proveen a otros ríos de la zona y a una Hidroeléctrica de un departamento limítrofe (Morales, et al., 2007). Más aún, las especies de flora y fauna, endémicas o introducidas, suministran los elementos propios de la cocina tradicional de la población local. Por ejemplo, la elaboración de arepas, sopas y bebidas a base de maíz. También, las plantas y animales, de este ecosistema andino, hacen parte de los conocimientos y prácticas de medicina tradicional; ritos y cultos; y, otras prácticas culturales, como la cestería, a partir de la elaboración de objetos artesanales y utensilios de cocina con chusque o bambú andino. Igualmente, se identificaron algunas amenazas como la caza indiscriminada de tinajos, que pone en riesgo a esta especie; o la quema de terrenos para la cría de ganado vacuno o la siembra. Algunos estudiantes de la sede rural, explican los usos e importancia de varias especies de plantas con base en las entrevistas realizadas a sus padres de familia:

“La risgua se utiliza para envolver alimentos como los tamales, la mantequilla y los quesos. Se puede colocar en

7. En 2018 fue decretada La ley de los páramos o 1930, que da prioridad a la delimitación de los páramos al Ministerio de Ambiente, pero le da mayor participación a las comunidades que habitan estos ecosistemas. La Ley señala que la delimitación de los páramos será realizada por el Ministerio de Ambiente y Desarrollo, con base en las referencias del Instituto de Investigaciones de Recursos Biológicos Alexander Von Humboldt. Por páramo, la Ley explica, en el artículo 3, que “es un ecosistema de alta montaña, ubicado entre el límite superior del Bosque Andino y si es el caso, el límite inferior de los glaciales [...]” (Congreso de la República, 2018); como se observa, es el Ministerio quien lleva a cabo dicha delimitación. Asimismo, la ley indica que en estos ecosistemas queda prohibido, entre otras actividades, la minería, la explotación de hidrocarburos, expansión urbana, construcción de nuevas vías, uso de maquinaria pesada en actividades agropecuarias, quemadas de residuos, las talas, fumigación con químicos, degradación de cobertura vegetal nativa, usos incompatibles con el objetivo de conservación.



la prensa del queso o para vestir un canasto de alimentos” (estudiante, grado décimo).

“La mazorca de agua para empacar la carne... estas hojas no dan mal sabor a la comida. Esta planta es muy importante, además de darle todos estos usos, ella nace donde hay agua y la va conservando” (estudiante, grado noveno).

“La ruda es una planta medicinal, especialmente para la matriz. Dicen que sirve para que no entren las malas energías y para espantar insectos” (estudiante, grado octavo).

“El chusque se utiliza para hacer algunos productos como bandejas, sombreros o canastos. El chusque se divide en cuatro partes y se adelgaza la hebra, dependiendo de lo que se vaya hacer. Se teje para hacer bandejas o canastos” (estudiantes, grado sexto).

Por otra parte, el tercer y cuarto valor corresponden a las semillas criollas⁸, las prácticas agrícolas tradicionales en huertas familiares y el papel de la mujer rural. Estos valores se determinaron sobre la base de los saberes, usos, prácticas y significados que le otorga la comunidad local a las semillas criollas y a la agricultura tradicional. Las principales semillas criollas identificadas son el maíz amarillo, calabaza, arveja, tubérculos andinos (como rubas, ibias, cubios, arracacha), habas, algunas hortalizas, aromáticas, variedades de papa como chocos y criollas, etc. Entre los usos de estas semillas se destacan: el autoconsumo, alimentos para los animales, semillas para próximos cultivos, usos medicinales, como elementos de trueque con otras familias y en menor medida, la comercialización con municipios cercanos; así lo describe una sabedora local:

“Algunas semillas se vendían entre la gente de la misma

vereda, los que no sembraban, compraban de lo que sembraba el otro y se rotaban los alimentos. Poco se llevaba al pueblo. Pero, algunas semillas se intercambiaban en un municipio cercano por arracacha [...] El trigo se vendía, lo otro era para nuestro consumo”. (Comunicación personal con una estudiante de grado once)

Un grupo de semillas características de esta área de estudio son los tubérculos andinos, específicamente las ibias, los cubios, las rubas y los chocos. Para Pradilla (2017), estos tubérculos andinos han sido alimentos de las poblaciones de los Andes desde hace 10.000 años. Por lo cual, estos tubérculos son especies nativas de las poblaciones andinas, pero su consumo y producción de subsistencia se ha visto restringido a las comunidades rurales (Morillo A., Morillo y Tovar, 2016). Hoy en día, muchos de estos tubérculos han sobrevivido a procesos cambiantes como la agricultura industrial, modelo de desarrollo rural, los monocultivos, el despoblamiento del campo, cambios económicos, culturales, formas de alimentación.

Sin embargo, los tubérculos están en riesgo de desaparecer en el área rural de estudio. Estos son cultivados por pocas familias y actualmente “somos poquitos en esta vereda los que sembramos y comemos ibias, cubio y rubas” (sabedor local 4, comunicación personal con una estudiante de grado once), explícitamente, “su consumo ha disminuido en jóvenes y niños” (estudiante grado séptimo). Con la pérdida de semillas criollas, se corre el riesgo de perder los saberes, usos, prácticas agrícolas locales de la comunidad campesina, lo que genera la pérdida de la soberanía alimentaria (Grupo Semillas, 2016); por lo cual “hay que cuidar las semillas para que no se acaben” (Sabedora

8. Hernández y Gutiérrez (2019) afirman que las semillas criollas son aquellas semillas que los agricultores han adaptado a su territorio, a pesar de no ser procedentes del lugar; mientras que, las semillas nativas son originarias de una región.



local 4, extracto de una comunicación personal con la docente titular).

En la vereda, las semillas criollas han sido preservadas a través de diferentes formas de intercambios y trasmisión de saberes y prácticas agrícolas, de generación en generación; por ejemplo, en la mayoría de huertas caseras familiares, estas semillas son sembradas y utilizadas para el autoconsumo y hacen parte de la soberanía alimentaria de los pobladores. Estas semillas se han visto amenazadas por el cambio alimentario impuesto y basado en el “agronegocio y en el fast food, que ha provocado múltiples impactos que van desde el detrimento de la salud humana, hasta el cambio de hábitos alimenticios y prácticas culturales en torno a los mismos” (Páez, 2015, p. 19); así como las prácticas de cultivo actuales a gran escala, el uso de semillas certificadas, el monocultivo de papa, entre otros.

La cuarta valoración corresponde a las prácticas agrícolas tradicionales. Las principales prácticas se identificaron en las huertas caseras. Algunas de ellas son: la preparación del suelo, el manejo del agua, el control natural de plagas, el no uso de pesticidas o agroquímicos, el uso de ciclos de siembra y cosecha, ritos de cultivos, la realización de la fiesta de San Isidro Labrador, como una fiesta agrícola de agradecimiento, entre otras. Las prácticas agrícolas tradicionales son opuestas a las prácticas agrícolas a gran escala, desarrolladas en la vereda en el monocultivo de papa. Estas prácticas tradicionales van en contravía de la agricultura industrial y dan prioridad a los conocimientos locales y al manejo de recursos naturales, elementos centrales de la agroecología (Melgar de Corral, 2017). Algunas de estas prácticas se pueden evidenciar en los siguientes testimonios de los sabedores locales:

“Esa era nuestra alimentación, un don de toda la cosecha, por eso no la fumigábamos [...] Había que sembrar las semillas y arreglar los surquios, siempre, siempre... si se reseca la tierra tocaba rociarla con agüita y atenderlas”

(Sabedora local 1, extracto de una comunicación personal con la docente titular)

“Como se ha tecnificado la semilla, se siembra papa única, pastusa superior. Antiguamente, se sembraba papa pastusa, tocarreña, criollas y todo eso. [...] Hoy día se prepara la tierra con tractor, se ara o se rastrilla o se cincela, se surca y se siembra. En los cultivos de papa se echan abonos químicos”. (Sabedor local 5, extracto de una comunicación personal con un estudiante de grado séptimo).

Así mismo, se evidenciaron varias amenazas en el territorio y las prácticas agrícolas tradicionales como: la degradación de los suelos, la contaminación de fuentes hídricas, la pérdida de saberes y conocimientos sobre la producción agrícola tradicional de la vereda, la disminución de alimentos cosechados en huertas caseras para el autoconsumo, una ruptura en la transmisión intergeneracional alrededor de algunas prácticas tradicionales, entre otros. Una de las causas que se establecieron fue el monocultivo de papa que ha implicado el uso de semillas certificadas, agroquímicos, la expansión de fronteras agrícolas y una inestabilidad económicas de las familias.

En última instancia, es importante destacar que las mujeres rurales de esta vereda son sabedoras de prácticas y conocimientos asociados a la cocina y medicina tradicional, así como a la elaboración de artesanías, prácticas agrícolas tradicionales en huertas caseras, entre otras. Del mismo modo, se destaca el emprendimiento de asociaciones colectivas de mujeres cabeza de familia en esta vereda alrededor de la soberanía alimentaria. Estas asociaciones se han conformado con el fin de mejorar el proceso productivo de hortalizas orgánicas, por medio de proyectos productivos. A su vez, estos proyectos pretenden beneficiar a la comunidad local, fortalecer



la seguridad alimentaria de la vereda, generar una autonomía económica de las mujeres y empoderar a la mujer campesina (Parada Portilla, 2019).

b. El aula de clases: clave en la salvaguardia del patrimonio cultural local

La UNESCO (2019) manifestó que una medida clave de la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial es la transmisión intergeneracional desde la educación formal y no formal:

Las formas y los métodos de transmisión reconocidos por las comunidades pueden fortalecerse en los programas de educación. En este sentido, las instituciones de enseñanza pueden fomentar el respeto por el patrimonio cultural inmaterial y proporcionar nuevos espacios para garantizar su transmisión a las generaciones futuras. (2019, p. 2)

Al respecto, la estrategia metodológica plantea una etapa de divulgación. Esta etapa se enfoca en proponer estrategias de salvaguardia y conservación del patrimonio cultural local, como parte del fortalecimiento de la transmisión intergeneracional desde y hacia el aula de clases. Esta etapa es una estrategia alterna a la transmisión de información sobre patrimonio cultural oficial en los colegios o como menciona García Valencillo (2007), una estrategia que no solo sea entendida como la difusión de declaraciones de bienes patrimoniales en la educación formal. De ahí que, se formularon posibles estrategias de salvaguardia y conservación en cada uno de los proyectos de investigación por parte de la comunidad educativa y algunos sabedores locales. En forma general, se propusieron estrategias en actividades académicas y material didáctico; la incorporación de algunos resultados al plan de estudios de ciencias sociales; la socialización de los resultados con la comunidad educativa y sabedores locales; la elaboración de un banco de semillas criollas y un huerto escolar; la fabricación de una mermelada de cubios;

y, el prediseño de una app. Algunas imágenes de estas propuestas se pueden observar en la figura 3.

Referente al primer proyecto, se propuso la socialización de los resultados con todos los estudiantes de la institución, por medio de un grupo focal, una muestra fotográfica del páramo, una exposición de los diarios de campo y la creación de un álbum de la flora y la fauna de la vereda. Con respecto a la aproximación a la valoración del patrimonio cultural local, se elaboró un texto y el contenido del mismo se ha ido transversalizando con temáticas de la asignatura de ciencias sociales. Así, por ejemplo, con motivo de la conmemoración de la Independencia de Colombia, se organizó un día temático sobre la Expedición Botánica, en una semana cultural. En esta actividad se relacionó los resultados de este proyecto con la Expedición, específicamente con el valor de uso y de los recursos del páramo.

Por otra parte, en la etapa de divulgación del segundo proyecto, se socializaron los resultados con un video y una exposición con presencia de algunos padres de familia y sabedores locales. También, como parte de la salvaguardia de semillas criollas se propuso la formación de un banco de semillas y un huerto escolar de tubérculos andinos. El banco de semillas se instaló en la sede educativa para futuros trabajos investigativos, estudios de otras asignaturas y para la protección y uso posterior de estas semillas. El banco de semillas se basó en elementos proporcionados por autores como el Grupo semillas (2016) y Jiménez, Soler y Ortiz (2018). Por lo que se refiriere al huerto escolar, se sembró tubérculos andinos (rubas, chocos, ibias y cubios) con el apoyo de un grupo de padres de familia y estudiantes de grado once. La producción de tubérculos se distribuyó entre los estudiantes para que los sembraran en las huertas familiares.

Otra estrategia de salvaguardia fue aportada en las



entrevistas por una madre de familia sobre el uso culinario de los cubios. Por tanto, como propuesta de socialización, salvaguardia y emprendimiento se elaboró una mermelada de cubios. La preparación de la mermelada fue guiada por la madre de familia y socializada con los estudiantes de la institución educativa y padres de familia. Esta iniciativa tenía como propósito ofrecer otra opción para consumir

estos tubérculos entre la población más joven. Finalmente, en 2021, se inició el prediseño de una APP con un grupo de estudiantes, como una estrategia de salvaguardia y conservación. Esta aplicación estaría basada en los resultados, fotografías, testimonios y vídeos de los proyectos. La app se ha creado recurriendo a un juego interactivo y su

Figura 3.
Estrategias de salvaguarda propuestas por los estudiantes, docente y padres de familia de la sede rural.



Nota: A. Socialización del proyecto sobre semillas criollas ante la comunidad educativa y local. B. Presentación final del producto mermelada de cubios. C. Prediseño de una interfaz de la App. Fuente: archivo personal.

protagonista es un tinajo, un animal en vía de extinción del páramo de la vereda.

CONCLUSIONES

Existen diversas estrategias para vincular el patrimonio cultural y el salón de clases. Estas estrategias han sido propuestas y desarrolladas por entidades como la UNESCO a través de programas educativos sobre patrimonio mundial y patrimonio vivo; en Planes Nacionales de Educación, en países como España; en el campo de la divulgación y la gestión del patrimonio; en la academia, por nombrar algunos ejemplos. Sin embargo, varias de estas propuestas han sido enunciadas bajo ideas institucionales de lo que es patrimonio cultural, criterios de valoración o propuestas de salvaguardia y conservación; e incluso, han sido basadas en la transmisión de contenidos sobre patrimonios

culturales oficiales. Por lo cual, son limitadas las experiencias que conciben el patrimonio cultural desde y hacia las Instituciones Educativas y la comunidad local.

El presente texto propone una estrategia metodológica disímil para vincular el patrimonio cultural y la educación formal, por medio del desarrollo de proyectos de investigación cultural de carácter situado. Estos proyectos investigativos pretenden acercar a la comunidad educativa y local a la identificación de su patrimonio cultural local, a la construcción social de significados culturales y a la formulación de estrategias de salvaguardia y conservación. A su vez, esta propuesta difiere de la transmisión de contenidos sobre patrimonio y desligado de la narrativa oficial (Teixeira, 2006); es decir, la estrategia va más allá de un tablero, más allá de la transferencia de información.



Por lo que se refiere a los estudiantes, la estrategia favorece la adquisición de habilidades investigativas; y tal como lo considera Riaño (2015), a través de este tipo de proyectos, ellos pueden acercarse y otorgar reconocimiento a bienes y saberes; reconocer las rupturas y limitaciones de transmisión de saberes; concebir espacios participativos y de interacción con adultos mayores; generar propuestas de desarrollo con la información recolectada, por ejemplo, estrategias de salvaguardia; pueden ayudar a buscar soluciones a muchas problemáticas que se presentan a nivel local; y, pueden ser un vínculo para visibilizar y empoderar a las comunidades.

En cuanto a los docentes, es importante señalar que, la UNESCO (2019) manifiesta que deben ser un puente entre el patrimonio y la comunidad. Los proyectos de investigación cultural pueden ser una estrategia para acercar a la comunidad educativa con el patrimonio. En Colombia, la Ley de Educación 115 incorpora la investigación en las Instituciones Educativas en Educación Básica y Media (Congreso de la República de Colombia, 1994). En esta línea, las Instituciones Educativas han desarrollado diferentes tipos de prácticas investigativas especialmente los proyectos de investigación. Es por esto que, los proyectos de investigación con enfoque cultural y situado pueden ser una guía para que los docentes puedan incluir el patrimonio en su quehacer pedagógico e investigativo. Cabe señalar que hay pocos docentes formados en el campo de patrimonio cultural o desconocen “aspectos básicos del patrimonio y no manejan conceptos como la valoración, el reconocimiento de atributos y su significación para la memoria local” (Torres Sarmiento, 2020, p. 79). Por consiguiente, los proyectos de investigación cultural son un mecanismo que puede replicarse y adaptarse a cada contexto, ya que están basados en premisas de un proyecto de investigación en el ámbito escolar. Incluso, es una estrategia para incorporar el patrimonio cultural al Plan de Estudios Institucional.

Se debe agregar que, los proyectos de investigación cultural de carácter situado plantean la incorporación de una etapa de divulgación desde los sujetos de la investigación. Esta etapa pretende formular algunas estrategias de salvaguardia de saberes y prácticas culturales, como lo propone la UNESCO (2019), cuando considera la importancia de la educación como una medida para fortalecer y salvaguardar el patrimonio cultural. Los proyectos orientados hacia la investigación cultural, desarrollados en esta Institución Educativa, fortalecieron los procesos de transmisión intergeneracional, específicamente alrededor de las semillas criollas, las prácticas agrícolas tradicionales y el territorio; adicionalmente, generaron un espacio de diálogo intergeneracional entre estudiantes, docentes, sabedores locales y padres de familia. Este espacio permitió un intercambio de conocimientos, saberes, usos, rupturas, amenazas, entre otros. Así como, un proceso para acercarse a una valoración cultural de sus referentes culturales y sensibilizarse frente a este patrimonio. Es importante enfatizar que, las temáticas trabajadas tuvieron su génesis en problemáticas del contexto local, identificadas en pruebas piloto y no impuestas por el docente. Los padres de familia y los sabedores locales se acercaron al entorno escolar y compartieron sus conocimientos, inquietudes, significados culturales, comprensión del territorio en todo el proceso de la investigación. Es así que, la escuela se resignificó como un escenario de investigación, de formación patrimonial y como un espacio para fortalecer la transmisión intergeneracional.

Finalmente, como se mencionó en la primera parte del texto, Colombia y varios países de América Latina han contribuido al desarrollo de propuestas alrededor de la educación patrimonial. Este campo ha tenido avances importantes como los aportes pedagógicos de



Paulo Freire, en Brasil; los espacios de publicación académica en revistas especializadas en pedagogía como México; o, el diseño de diversas estrategias didácticas. Es así que, se podría conformar una red latinoamericana de estudios en educación patrimonial para inventariar y analizar las diferentes estrategias metodológicas, diseños didácticos y pedagógicos, fundamentación teórica, contenidos, retos, alcances, perspectivas y aportes pedagógicos en este campo. Así como, fortalecer una quinta línea de acción en educación patrimonial en Colombia, que esté basada en un estudio de estrategias implementadas por docentes y estudiantes, alrededor del patrimonio cultural.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, D., & Chaves, D. (2017). El cultivo de trigo en Colombia: Su agonía y posible desaparición. *Revista de Ciencias Agrícolas*, 34(2), 125-137. <https://doi.org/10.22267/rcia.173402.77>
- Andrade Pérez, M. (2013). ¿A quién y qué representa la lista representativa del patrimonio cultural inmaterial de la nación en Colombia? *Boletín De Antropología*, 28(46), 53-78. <https://bit.ly/3ymbANf>
- Baca-G., A. (2014). Reflexiones sobre los procesos de ocupación humana en los páramos. Situación actual del páramo volcán Chiles, Colombia. *Rev. U.D.C.A Act. & Div. Cient.*, 17(1), 217-226.
- Ballart, Josep (2007). El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso. Barcelona: Ariel.
- Barandiaran, J. M. (1984). Guía para una encuesta etnográfica. San Miguel : Sociedad de Estudios Vascos.
- Cantón Arjona, V. (2013). Desarrollo de la educación patrimonial en México. Una propuesta de periodización. *Correo del maestro*(209), 30-46. <https://bit.ly/3u6MAr0>
- Castro Ramírez, M. I., & Martínez Ramírez, L. C. (2017). Estrategias de educación patrimonial para fortalecer la identidad territorial en los jóvenes a través de expresiones artísticas. Trabajo de grado, 127. <https://bit.ly/3OvgiOE>
- Cifuentes, J. E. (2017). Contexto sociocultural y aprendizaje escolar. *Revista Hojas y Hablas*(14), 107-122. <https://doi.org/10.29151/hojasyhablas.n14a8>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley General de Educación. Bogotá: Congreso de la República de Colombia.
- Congreso de la República. (2018). Ley 1930. Bogotá: Congreso de la República.
- De Barandiaran, J. M. (1985). Guía para una encuesta etnográfica. Donostia-San Sebastián: Eusko Ikaskuntza.
- Díaz Barriga, F. (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw-Hill.
- Fals Borda, O. (2015). Una sociología sentipensante para América Latina; antología y presentación, Víctor Manuel Moncayo. Buenos Aires: CLACSO.
- Ferro, G. (2009). Guías de observación y valoración cultural. *Apuntes*, 22(1), 34-53. <https://bit.ly/39UWLry>
- Fontal, O. (2016). El observatorio de Educación Patrimonial en España, *Cultura y Educación*. *Cultura y Educación*, 28(1), 254-266. <https://bit.ly/3y2vkV4>
- Fontal, O., & Ibáñez-Etxeberria, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio. Siglo XXI*, 33(1), 15-32. <https://bit.ly/2HV2JZ2>
- Fontal, O., & Ibáñez-Etxeberria, A. (2017).). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de educación*(375), 184-215. <https://bit.ly/3A5RKXP>



- Fontal, O., Ibáñez-Etxeberria, Á., Domingo, M., Jiménez, P., & Martínez, M. (2018). Comunidades transnacionales en el "Año Europeo del Patrimonio Cultural". IV Congreso Internacional de Educación Patrimonial (pág. 159). Madrid. <https://bit.ly/3QPWmY7>
- Fontal, O., Ibáñez-Etxeberria, Á., Fominaya, D., & Marín, S. (2016). III Congreso Internacional de Educación Patrimonial. (pág. 291). Madrid: Comunidad de Madrid. Publicaciones Oficiales. <https://bit.ly/3bxE65u>
- Fontal, O., Ibáñez-Etxeberria, Á., & Gómez, C. (2014). Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro. Libro de ponencias. I Congreso Internacional de Educación Patrimonial (pág. 391). Madrid: Secretaría General Técnica Subdirección General de Documentación y Publicaciones. <https://bit.ly/3OmUd4w>
- Fontal, O., Ibáñez-Etxeberria, Á., & Martín, L. (2014). Reflexionar desde las experiencias. Una visión entre España, Francia y Brasil. Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial (pág. 1249). Madrid: IPCE/OEPE. <https://bit.ly/3OHiUbb>
- Fontal, O., Luna, U., & Ibáñez-Etxeberria, A. (2021). Educación patrimonial: clave de futuro para la gestión del patrimonio. PASOS Revista de Turismo y Patrimonio Cultural(29), 197-216. <https://bit.ly/3urER79>
- Fontal, O., & Martínez, M. (2017). Evaluación de programas educativos sobre patrimonio cultural inmaterial. Estudios pedagógicos, 43(4), 69-89. <https://bit.ly/3bA6pRa>
- Fracasso, L., & Mesa García, S. (2019). Valorar lo patrimoniable: hábitat popular y patrimonio cultural. *Designia*, 6(2), 85-115. <https://doi.org/10.24267/22564004.402>
- García Valencillo, Z. (2007). Estrategias educativas para la valoración del patrimonio cultural en la Educación Básica en Venezuela. *Educere*, 11(39), 673-681. <https://bit.ly/3No6016>
- Garzón Ochoa, E. (2020). Valoración patrimonial del parque-monumento, Trujillo, Colombia. Memorial democrático al servicio de una comunidad político-afectiva (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia: Tunja.
- Gómez-Delgado, Y., & Villalobos-Galvis, F. (2014). Competencias para la formulación de un proyecto de Investigación. Guía metodológica del proyecto INVESTIC para docentes investigadores. San Juan de Pasto: Editorial Universidad de Nariño.
- Grupo Semillas. (2016). Guía metodológica para el diagnóstico, recuperación, conservación y difusión de semillas criollas. Obtenido de <https://bit.ly/3R0zlSy>
- Herández Barbosa, R. (2014). Contexto cultural y currículum en las ciencias. En Molina A. (compiladora), Enseñanza de las ciencias y cultura : múltiples aproximaciones. Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas.
- Hernández Vidal, N., & Gutiérrez Escobar, L. (2019). Resistencias epistémico-políticas frente a la privatización de las semillas y los saberes colectivos. *Revista Colombiana de Antropología*, 55(2), 39-63. <https://doi.org/10.22380/2539472X.798>



- ICOMOS. (2008). Declaración de Quebec sobre la preservación del espíritu del lugar. Obtenido de <https://bit.ly/3ymuKmb>
- Instituto Distrital de Patrimonio Cultural. (2018). Bitácora Civinautas ¡Explora el patrimonio! Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Jaramillo, L. G. (2013). Patrimonio cultural y academia en Colombia. Una lectura desde los currículos, los planes de estudio y la praxis profesional. Bogotá: Uniandes.
- Jiménez, A., Soler, D., & Ortiz, M. T. (2018). Banco de semillas: herramienta sostenible para la conservación de la biodiversidad en el municipio de Ubaque, en Cundinamarca (Colombia). *Avances: Investigaciones en Ingeniería*, 15(1), 9-29. <https://doi.org/10.18041/1794-4953/avances.1.1946>
- López Cruz, I. (2014). La educación patrimonial. Análisis de tratamiento didáctico del patrimonio en los libros de texto de CCSS en la enseñanza de secundaria (Tesis de Doctorado). Huelva: Universidad de Huelva.
- Luna, Ú., Vicent, N., Reyes Cabrera, W., & Quiñonez Pech, S. (2019). Patrimonio, currículum y formación de profesores de Educación Primaria en México. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 83-102. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.1.358761>
- Marín-Cepeda, S., García-Ceballos, S., Vicent, N., Gillate, I., & Gómez-Romero, C. (2017). Educación Patrimonial Inclusiva en OEPE: un estudio prospectivo. *Revista de Educación*, 110-135. 10.4438/1988-592X-RE-2016-375-337
- Martínez-Celis, D. (2004). Manual de Arte rupestre de Cundinamarca. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia .
- Mejía, R. (2015). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: Una construcción desde el sur. *Pedagogía y saberes* (43), 37-48. <https://doi.org/10.17227/01212494.43pys37.48>
- Melgar De Corral, G. (2017). Aportaciones de la antropología al estudio de la relación hombre-medio y la producción agrícola. *Universitas*, XV(26), 87-108. <http://orcid.org/000-0001-8212-7168>
- Ministerio de Agricultura. (2015). Área sembrada, área cosechada, producción y rendimiento del cultivo de papa 2007-2015. Obtenido de <https://bit.ly/3bqPW1s>
- Ministerio de Cultura de Colombia. (2008). Bitácora del patrimonio. Guía pedagógica. Bogotá. Obtenido de <https://bit.ly/3HS2efr>
- Ministerio de Cultura. (2015a). Guías para el conocimiento y la gestión del PCI: Módulo II: cómo inculcar una manifestación en la Lista Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial. Obtenido de <https://bit.ly/3yk5tcu>
- Ministerio de Cultura de Colombia. (2015b). Plan Especial de Salvaguardia Carnaval de Barranquilla. Obtenido de <https://bit.ly/3A3zuP1>
- Ministerio de Cultura de Colombia. (2020). PEMP Villa de Leyva. Obtenido de <https://bit.ly/3NCF1CV>
- Ministerio de Cultura; Instituto Colombiano de Antropología e Historia. (2007).). Manual para la implementación del proceso de



identificación y recomendaciones de salvaguardia de las manifestaciones del patrimonio cultural inmaterial. Obtenido de <https://bit.ly/3OnD0rD>

Ministerio de Educación Nacional. (2004). Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Obtenido de <https://bit.ly/2EAZulk>

Molina, L. (. (2015). Villapinzón, cuna del río Bogotá. Bogotá: Alcaldía de Villapinzón.

Mollien, G. (1944). Viaje por Colombia en 1843. Bogotá: Imprenta Nacional.

Morales, M., Otero, J., Van der Hammen, T., Torres, A., Cadena, C., Pedraza, C., & Cárdenas, L. (2007). Atlas de páramos de Colombia . Bogotá: Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt.

Moreno, J. (2020). Los caminos ganaderos de la serranía del Manacacías (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia: Tunja.

Morillo, A., Morillo, Y., & Tovar, Y. (2016). Caracterización molecular de cubios (*Tropaeolum tuberosum* Ruiz y Pavón) en el departamento de Boyacá. *Revista de Ciencias Agrícolas*, 33(2), 32-42. <https://doi.org/10.22267/rcia.163302.50>

Navarro Asencio, E., Jiménez García, E., Rappoport Redondo, S., & Thoilliez Ruano, B. (2017). Fundamentos de la investigación y la innovación educativa. Logroño: UNIR Editorial.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2003).

Texto de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial. Obtenido de <https://bit.ly/2GLc69z>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2005). Patrimonio cultural en manos de los jóvenes. Chile: AMF imprenta.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2019). Patrimonio Vivo y Educación. Obtenido de <https://bit.ly/3A613Hi>

Páez, L. (2015). Globalización, soberanía y patrimonio alimentario. *Antropología Cuadernos de Investigación*, 15, 13-20. <https://doi.org/10.26807/ant.v0i15.33>

Parada Portilla, P. A. (2019). Mujeres rurales: acceso a tierra y asociatividad campesina en Cundinamarca, Colombia (tesis de maestría). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Pérez Luna, Enrique, & Alfonso, Norys. (2008). Diálogo de saberes y proyectos de investigación en la escuela. *Educere*, 12(42), 455-460. <https://bit.ly/3OmTdxB>

Pradilla, H. (2017). Cubios, rubas, ibias y papas de Boyacá: la comida de los Andes. Tunja: Publicación Monográfica del Área de Historia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Prats, L. (1998). El concepto de patrimonio cultural. *Política y Sociedad*, 27, 63-76.

Riño, L. V. (2015). Investigar la Invesitgación: Ruptura y posibilidades en los procesos de investigación cultural en espacios de educación formal en la Subregión del Alto Ricaute. Informe



- Académico Final, Fundación ERIGAIÉ, Bogotá.
- Risler, J., & Ares, P. (2013). Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rubiano Galvis, S. (2015). Protección de páramos y derechos campesinos: aportes jurídicos y de política. Bogotá: Instituto de Investigaciones de Recursos Biológicos Alexander Von Humboldt.
- Santa Rosa, E. (2014). El programa de Educación Patrimonial Tren de Vale: relato de una experiencia innovadora en un complejo cultural ferroviario en Brasil. Reflexionar desde las experiencias. Una visión complementaria entre España, Francia y Brasil. Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial (págs. 517-532). Madrid: IPCE/OEPE.
- Sevilla Guzmán, E. (2008). AGROECOLOGÍA Y AGRICULTURA ECOLÓGICA: HACIA UNA “RE” CONSTRUCCIÓN DE LA SOBERANÍA ALIMENTARIA. *Agroecología*, 1, 7-18. <https://bit.ly/3A6WE6Z>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. (E. Zimmerman, Trad.) Medellín: Universidad de Antioquia.
- Teixeira, S. (2006). Educación patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía. *Estudios Pedagógicos*, XXXII(2), 133-145. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000200008>
- Teixeira, S. (2014). Reflexiones entorno al proyecto “Patrimônio Cultural e Políticas de Cultura: propostas de ação em Educação Patrimonial. Apreciação sobre a apropriação e uso dos equipamentos culturais em Campos dos Goytacazes”. Reflexionar desde las experiencias. Una visión complementaria desde España, Francia y Brasil. Actas del II Congreso Iberoamericano de Educación Patrimonial (págs. 533-543). Madrid: IPCE/OEPE.
- Torres Sarmiento, M. E. (2020). Patrimonio, educación y comunicación hacia el desarrollo local del cantón Azogues (Cañar-Ecuador). *Revista Publicando*, 7(25), 73-81. <https://bit.ly/3OqzOvl>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2017). Integrating intangible cultural herotage in education. Obtenido de <https://bit.ly/3A4zhuK>
- Varela, L. (2008). La alta montaña del norte de los Andes: el páramo, en ecosistema antropogénico. *Pirineos*, 163, 85-95. <https://bit.ly/3u3rNEL>
- Zapata Rendón, I. (2018). Diseño participativo de una estrategia interactiva y virtual de difusión formativa del patrimonio cultural inmueble en Envigado (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia: Medellín.