

PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Ciencias de la Educación
para la investigación interdisciplinaria



ISSN 2313-934X
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA
Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

Formación de agentes culturales, ruralidad y patrimonio: una experiencia de educación comunitaria. Artículo de Flor Lubia López Ibañez, Fany Alejandra Sánchez Orjuela, Jaime Andrés Argüello Parra. Praxis educativa, Vol. 26, No 3 septiembre – diciembre 2022. E - ISSN 2313-934X. pp. 1-32. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260304>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



Formación de agentes culturales, ruralidad y patrimonio: una experiencia de educación comunitaria

Training of cultural agents, rurality and heritage: an experience of community education

Formação de agentes culturais, ruralidade e patrimônio: uma experiência de educação comunitária

Flor Lubia Lopez Ibañez

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia
flor.lopez01@uptc.edu.co
ORCID 0000-0002-2856-1155

Fany Alejandra Sánchez Orjuela

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia
fany.sanchezorjuela@uptc.edu.co
ORCID 0000-0003-0936-556X

Jaime Andrés Argüello Parra

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia
jaime.arguello@uptc.edu.co
ORCID 0000-0003-1181-028X

Recibido: 2022-01-08 | **Revisado:** 2022-04-02 | **Aceptado:** 2022-05-17

Resumen

El objetivo de este artículo es exponer el proceso metodológico a través del cual se logró la implementación de una propuesta pedagógica comunitaria en un contexto rural, enfocada en la formación de agentes culturales con incidencia en el campo patrimonial y turístico. Para el desarrollo de esta propuesta, se contó con la participación de la comunidad académica del Colegio Rural Panamericano Puente de Boyacá, sus familiares y los habitantes de las veredas de Ventaquemada y Tunja en Boyacá, Colombia. Los resultados permitieron concluir que la pedagogía del patrimonio requiere ser abordada desde procesos comunitarios que permitan la reflexión crítica, los aprendizajes dialógicos y la comprensión de los entornos socioculturales donde se desarrollan, siendo este uno de los tantos escenarios que favorecen la generación de agentes culturales populares (ACP).

Palabras clave: Pedagogía, patrimonio cultural, agente cultural, relación escuela-comunidad, diálogo.

Abstract

The objective of the following article is to present the methodological process through which the implementation of a community pedagogical proposal was achieved in a rural context, focused on the training of cultural agents with incidence in the field of heritage and tourism. For the development of this proposal, the academic community of the rural Pan-American School Puente de Boyacá, their families and the inhabitants of the villages of Ventaquemada and Tunja in Boyacá - Colombia participated. The results allowed concluding that heritage pedagogy needs to be approached from community processes that allow critical reflection, dialogic learning and understanding of the socio-cultural environments where they are developed, being this one of the many scenarios that favor the generation of popular cultural agents (PCA).

Keywords: Pedagogy; cultural heritage; cultural agent; school-community relationship; dialogue

Resumo

O objetivo do artigo a seguir é expor o processo metodológico pelo qual se deu a implementação de uma proposta pedagógica comunitária no contexto rural, direcionada para a formação de agentes culturais com impacto no campo patrimonial e turístico. Para o desenvolvimento desta proposta, participaram a comunidade acadêmica do Colégio rural Panamericano Puente de Boyacá, seus familiares e os habitantes das aldeias de Ventaquemada e Tunja em Boyacá - Colômbia. Os resultados permitiram concluir que a pedagogia patrimonial precisa ser abordada a partir de processos comunitários que possibilitem a reflexão crítica, a aprendizagem dialógica e a compreensão dos ambientes socioculturais onde ocorrem, sendo este um dos muitos cenários que favorecem a geração de agentes culturais populares. (ACP).

Palavras-chave: Pedagogia; patrimônio cultural; agente cultural; diálogo; relação escola-comunidade

Introducción¹

Las reflexiones actuales sobre el patrimonio cultural se centran en la noción de este como construcción social que contiene valoraciones de carácter comunitario y, a la vez, es el cúmulo de experiencias de estas comunidades o sujetos colectivos. En este sentido, la experiencia alude a que la construcción social es situada desde contextos territoriales, ambientales, sociales, culturales y políticos, que resaltan valores identitarios; cuestión que se establece como punto de partida, pues no hay patrimonio sin la existencia de un colectivo que se reconozca en él (López, 2013). Lo anterior supone la presencia de sujetos que se implican en el devenir comunitario con la intención no solo de preservar los valores, sino también de reflexionar críticamente sobre lo que sucede en su entorno; es aquí donde nace el agente cultural popular.

El agente cultural popular ACP orienta su reflexión al análisis, interpretación y reinterpretación de su realidad, con lo cual mantiene viva la memoria individual y colectiva, a la vez que hace del patrimonio un dispositivo y soporte para vivir (Prats, 2005). Este proceso reflexivo implica intercambio de saberes que se vinculan con su entorno vivo, a saber: a) los símbolos de la comunidad; y b) las tradiciones heredadas, que dan cuenta de sus historias, memorias y costumbres. Una propuesta de pedagogía patrimonial que tome como centro estos agentes culturales resulta, entonces, relevante cuando se habla de gestión de sitios de carácter patrimonial; más aún en casos como el que aquí presentamos, donde “los estándares oficiales de educación pertenecen al paradigma hegemónico cultural” (Essomba, 2017, p. 2). Esta propuesta se encamina hacia la cualificación de habitantes locales como agentes culturales y el fortalecimiento de procesos educativos comunitarios.

Se desarrollará la experiencia llevada a cabo en los municipios de Tunja y Ventaquemada, en el departamento de Boyacá (Colombia), los cuales comparten, dentro de su jurisdicción, uno de los lugares más emblemáticos del proceso independentista: *el sitio histórico de la Batalla de Boyacá*, declarado bien de interés cultural de la nación mediante Resolución 1066 en el año 2006. Este espacio ha sido clave para el fortalecimiento de la identidad nacional, dado que, allí, tuvo lugar la Batalla de Boyacá, el 7 de agosto de 1819, entre las tropas realistas y el ejército libertador comandado por Simón Bolívar. Esta batalla marcó la victoria de la campaña libertadora y logró la independencia de España, para dar paso a la República de Colombia.

Para el año 2019, mediante la Ley N° 1916 de 2018, el estado colombiano se vincula a la celebración del bicentenario de la campaña libertadora de 1819 y, además, determina la ejecución de planes, programas, obras y actividades culturales para el desarrollo de los departamentos de Arauca, Casanare, Boyacá y Cundinamarca, con planes piloto de tecnología, ciencia e innovación. A partir de este antecedente, el Colegio Panamericano de Puente de Boyacá, ubicado en la zona rural, en inmediaciones del sitio histórico, formula el proyecto Mi Colegio Libertador, el cual contemplaba acciones encaminadas a destacar tanto el hecho histórico como el reconocimiento del desarrollo cultural del territorio durante estos 200 años. Este proyecto institucional estaba orientado a la actividad turística, por lo cual se solicitó apoyo al Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), para que, desde su programa de formación turística, se vinculara al proyecto institucional.

Para este momento, uno de los autores del artículo fue designada por el SENA para acompañar dicho proceso; de manera paralela, las dos autoras se encontraban cursando el seminario Pedagogía del Patrimonio de la maestría en Patrimonio Culturalⁱⁱ. Se decidió, entonces, articular varias acciones orientadas a que el proyecto formulado por el colegio tuviese un alcance como propuesta pedagógica patrimonial, que, a su vez, lograra la vinculación de la comunidad educativa. La propuesta fue desarrollada por los autores del presente artículo, quienes se responsabilizan de la ejecución y la sistematización de la experiencia.

La intención de reorientar el proyecto planteado por el colegio hacia una propuesta pedagógica patrimonial se sustenta en que la relación de los habitantes con sitios de interés histórico patrimonial, en algunos casos, no va más allá del reconocimiento de valores impuestos o dictados por otros; esto es evidente para el caso del sitio histórico en mención, dado que el gobierno colombiano, durante más de 100 años, ha determinado las políticas patrimoniales del lugar, enfocadas principalmente a la materialidad, desconociendo la existencia de patrimonios y voces propias de los habitantes del lugar.

El manejo estatal al sitio histórico se explica en los siguientes hechos: instalación del primer monumento, en 1898, por parte de la presidencia; la emisión de la Ley N° 210 de 1938, la cual dispuso la compra de terrenos para la construcción de un parque nacional en honor al general Santander (militar y político independentista); en el año 1969, la ubicación de varios monumentos como parte de la celebración del sesquicentenario de la Batalla de Boyacá; y, finalmente, en el año 2018, con la creación de la Ley N° 1916 para la celebración del bicentenario (Ministerio de Cultura, 2018). Lo anterior evidencia que los valores patrimoniales adjudicados a este sitio se inscriben en un discurso estatal, mediado por la institucionalidad, que dificulta la construcción de una relación comunidad-patrimonio cultural, que se aparta del principio de reconocimiento de saberes individuales y colectivos que sustentan el patrimonio que se quiere proteger, acentuando así la dicotomía sujeto-objeto.

El presente artículo tiene como objetivo analizar elementos teóricos y metodológicos para el fortalecimiento de agentes culturales, desde un proceso pedagógico comunitario rural, en los ámbitos de patrimonio cultural y turismo. El foco es puesto en la incorporación de saberes locales en las prácticas pedagógicas, como un campo emergente para los procesos de pedagogía del patrimonio, dando como resultado un agente cultural popular que se vale del saber familiar y comunitario para generar reflexiones críticas y aprendizajes que permiten la comprensión de su entorno sociocultural.

Educación comunitaria en contextos rurales: procesos de empoderamiento y resistencia

La educación comunitaria como práctica educacional surge, principalmente, como medio de mitigación de los fuertes cambios que, para el último tercio del siglo pasado, suponía el modelo de globalización, en especial la ampliación de las brechas sociales y la desigualdad. Tal como otros enfoques educativos, la educación comunitaria se alimentó de una coincidencia

temporal en la cual se fortalecían corrientes de pensamiento (como la pedagogía crítica o la decolonialidad) que buscaban, entre otras cosas, la reivindicación de *lo propio*, lo cual ayudó a cimentar las bases para su desarrollo.

En Latinoamérica, la postura comunitaria de la educación adquiere fuerza gracias al educador brasileño Paulo Freire, quien planteó profundas críticas a la metodología de educación formal, que carecía de la finalidad transformadora y emancipadora que, según él, debía contener todo proceso educativo. Es por esto que, como lo plantea Essomba (2019), "la educación comunitaria no nació para resolver un problema educativo de la sociedad, sino para resolver un problema social desde la educación" (p. 1).

Dentro de la visión crítica propuesta por Freire en su libro *Pedagogía del oprimido* (1970), hace referencia a lo que denominó la *educación bancaria*, en la cual "el conocimiento es una donación de aquellos que se juzgan sabios, a aquellos que juzgan ignorantes" (p. 79) y, así, las prácticas educativas son reducidas a una reproducción automática de discursos instaurados, que limitan el aprendizaje y las ventajas de procesos educativos; por esto, la pedagogía freiriana se ha convertido en una propuesta destacada dentro de la acción popular y comunitaria. Como lo menciona Brito Lorenzo (2008), esta nueva concepción de la educación "asume la educación como proceso sistemático de participación, formación e instrumentación de prácticas populares, culturales y sociales" (p. 32).

La educación comunitaria está mediada por el contexto, la realidad social de las comunidades y las acciones educativas, caracterizadas por: 1) *ser participativas*, 2) *atender a intereses locales*, 3) *buscar la participación en condiciones de igualdad* a través del reconocimiento del desarrollo social en su conjunto y de las garantías de los involucrados; y 4) *orientarse hacia la transformación* mediante la construcción de lazos entre distintos profesionales, agentes y acciones (Ramírez Iñiguez, 2017).

Se enfatiza en la cualidad participativa de estos procesos educativos, dado que, en ellos, la escuela establece relación entre familiares de los alumnos, líderes territoriales, organizaciones, líderes políticos, agentes externos y demás comunidad local, logrando la consolidación de *comunidades de aprendizaje*, que son, finalmente, una expresión pedagógica de los principios de la educación comunitaria. Estas comunidades, entendidas como: "espacios educativos en los que toda la comunidad lucha por transformar su escuela y convertirla en lugar de encuentro y desarrollo destinado a todas las personas" (Elboj y Oliver, 2003, p. 97), revelan la importancia de actores sociales como actores formativos, quienes inciden en su aprendizaje y el de los otros en un plano de cooperación y alteridad.

De acuerdo con ello, propuestas en torno a la educación comunitaria desarrolladas en el ámbito colombiano, como las que serán mencionadas más adelante, reconocen la importancia de las prácticas y saberes locales en el proceso de formación de individuos en contextos determinados, como un proceso de concientización y resistencia política, social y cultural, logrando el empoderamiento de las comunidades, asumiéndose emancipadoras al intentar

desligarse de las formas de enseñanza/aprendizaje instauradas bajo modelos europeos y norteamericanos, que reconocen como único conocimiento legítimo el suyo:

Al reconocer (...) los impactos de la globalidad en la educación, en especial, los de tipo socioeconómico y político-cultural, es preciso recuperar el papel de la educación en la conformación de nuevas subjetividades e institucionalizaciones de lo social para alentar, así, un proceso continuo de resistencia creativa al colonialismo, en cualquiera de sus manifestaciones. (Argüello Parra, 2016, p. 113) Se plantea, entonces, una relación con el conocimiento que posibilite una crítica a la realidad para comprenderla; que exista una convergencia entre lo pedagógico, lo social, lo cultural y lo político, permitiendo que la educación supere la barrera de la escolarización y conduzca a la formación integral de sujetos sociales, en especial en los sectores rurales, cuya población es frecuentemente vulnerada por el Estado.

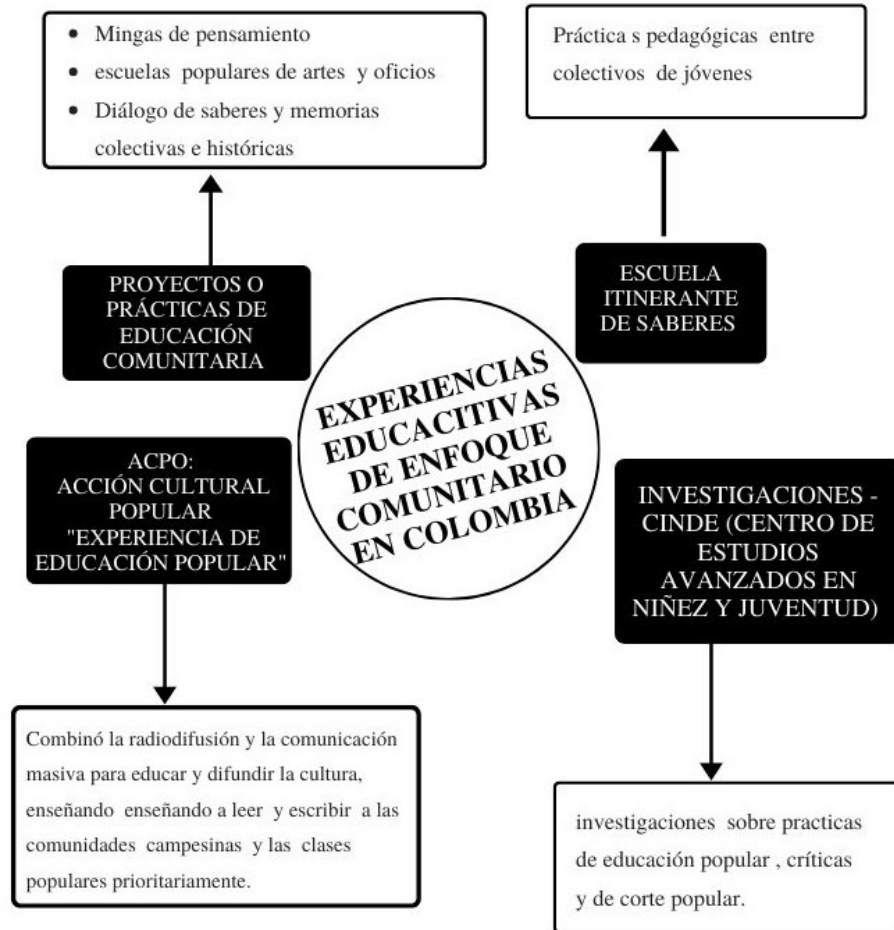
Al hacer referencia a lo rural y lo campesino, una expresión sustantiva es la asociación con actividades agropecuarias, condiciones de vida precarias y sinónimo de inferioridad social. Para el caso colombiano, en el año 2014, la Dirección de Desarrollo Rural Sostenible presentó un informe que busca proponer una nueva manera de entender lo rural en Colombia, definiendo la categoría rural como: “los municipios que tienen cabeceras de menor tamaño (menos de 25 mil habitantes) y presentan densidades poblacionales intermedias (entre 10 hab/km² y 100 hab/km²)” (p. 9). Sin embargo, estas concepciones, además de perpetuar un entendimiento limitado del mundo rural, no permiten dimensionar su complejidad actual.

Lo rural debe abordarse desde diversos aspectos que no se limiten a una valoración numérica, economía o infraestructura. Apoyados en López (2006), la ruralidad puede entenderse como “el territorio en donde se dan formas particulares de utilización del espacio y relaciones sociales determinadas por la interrelación con la naturaleza y la convivencia con los demás pobladores” (p. 139). Desde esta perspectiva, se interpreta de una manera dinámica, ya que esta población ha sido una de las que más cambios ha afrontado, tanto por las políticas neoliberales como por el proceso de globalización, modificando drásticamente la permanencia, la economía y dinámicas que, tradicionalmente, se desarrollaban en el campo.

En Colombia, se han desarrollado varias apuestas educativas comunitarias (Figura 1), dentro de las cuales se resaltan: a) proyectos o prácticas de educación comunitaria; b) Escuela itinerante de saberes; c) proyectos investigativos sobre prácticas de educación popular, críticas y de corte decolonial y d) la experiencia de Acción Cultural Popular (ACPO) que, como proyecto e institución llevó a las áreas rurales enseñanzas que posibilitaron que las comunidades campesinas y las clases populares prioritariamente aprendieran a leer y escribir y así contarán con mejores oportunidades (Sarmiento y Lima, 2007; Bernal, 2018).

Figura 1

Experiencias pedagógicas con enfoque comunitario en Colombia



Nota: adaptado de (Cortés, 2017; Sarmiento y Lima, 2007)

Es ACPO el referente más exitoso de educación comunitaria a la fecha, ya que, durante sus 47 años de labor bajo el modelo de Educación Fundamental Integral (EFI), se enfocó en la formación no escolarizada de millones de campesinos colombianos. Dicho modelo se sustentaba en tres postulados: “suministrar conocimientos, crear actitudes y construir sistemas de valores” (Sarmiento, 2007, p. 33). Logró reconocer el potencial de la radiodifusión y la comunicación masiva para educar y difundir la cultura en las clases populares y fue catalogada como una verdadera industria cultural, modelo para 15 países más de Latinoamérica (Cortés, 2017) y declarada como patrimonio por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Lo anterior permite inferir que ACPO posibilitó la apertura del sistema educativo colombiano que, para ese entonces, era extremadamente elitista y excluyente, involucrando el hogar y la sociedad mediante el encuentro de actores y el diálogo de saberes como importante componente de esta propuesta que contribuyó a la transformación del pensamiento campesino.

Pedagogía del patrimonio: experiencias dialógicas en la formación de agentes culturales populares

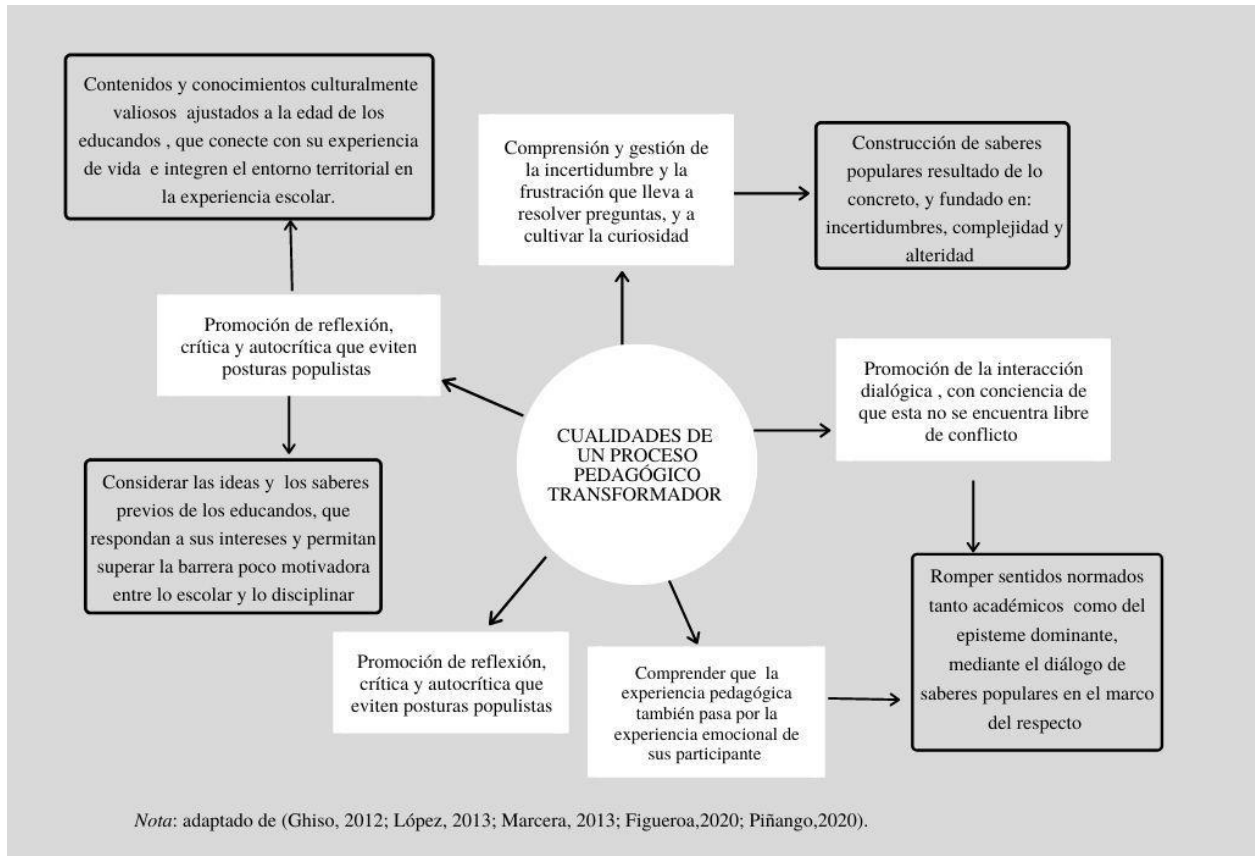
Reflexionar sobre una pedagogía del patrimonio orientada desde la pertinencia territorial y los contextos interculturales actuales es pensar en la transformación de individuos en agentes culturales, los cuales, a partir de las reflexiones de Alfons Martinell (2014), son entendidos como actores que avanzan de lo individual a lo colectivo, e intervienen a partir de sus interpretaciones personales o valoraciones en la realidad, transformando su entorno cultural, siendo, además, sujetos críticos, y actores en la resolución de problemas dentro de su comunidad. Es necesario el análisis del patrimonio que permita entenderlo como un legado colectivo que cobra vigencia en el presente; requiriendo de agentes culturales que lo valoren y doten de significado, ya que, como señala Fontal (2016), "el patrimonio por sí mismo no tiene valor ni deja de tenerlo; es justamente el ser humano quien se lo confiere y, por ello, los valores son múltiples, cambiantes y educables" (p. 418). Así, el patrimonio en los territorios tiene importancia desde lo social, lo funcional y lo histórico, representando la visión del mundo que cada generación hereda de la anterior; y que, a la vez, permite la reproducción social, la toma de decisiones sobre qué preservar y qué olvidar, y la puesta en valor.

Desde una perspectiva integral, la conceptualización del patrimonio cultural es, de alguna manera, una desinstitucionalización del concepto historicistaⁱⁱⁱ, lo que se refleja en su abordaje desde experiencias dialógicas y metodologías didácticas^{iv}, llevando a nuevas interpretaciones de recursos y valores culturales inmersos en los procesos pedagógicos situados. Aquí, cobra sentido el que los procesos pedagógicos patrimoniales deben ser "la suma de la realidad natural, social e histórica para propiciar la interdisciplinariedad, la ambientación del currículo y sus propias competencias" (López, 2013, p.7). En consecuencia, estos procesos comunitarios pasan por el reconocimiento de necesidades locales, permitiendo identificar usos y manejo de sus recursos culturales. Estas características representan la identidad y sentido de pertenencia de los habitantes, que fortalecen lazos sociales, desde la articulación entre la teoría y la praxis, mediada por la reflexión constante como eje transversal en la concertación varias visiones culturales desde: "a) un marco conceptual de carácter constructivo; b) con proyección social y; c) conectado con la realidad de los territorios" (Palacios, 2010, p. 250). El desarrollo de procesos pedagógicos desde estos tres postulados conlleva a un intercambio de saberes entre agentes culturales y los sitúa ante la relación que ellos establecen con su entorno vivo, entendiendo lo que son y lo que hacen, como parte del reconocimiento de los valores del territorio que son el baluarte de la cultura.

Procesos pedagógicos enmarcados en el patrimonio y la educación comunitaria que logre transformaciones individuales y colectivas, según los fundamentos anteriores, debe entenderse desde peculiaridades y condiciones, las cuales se ilustran a continuación:

Figura 2

Cualidades de un proceso pedagógico transformador



Vale la pena resaltar que “la incorporación de conocimientos locales en las prácticas pedagógicas es un campo emergente para la investigación” (Figueroa, 2020, p. 379), que pretende legitimar y comprender la realidad, para el caso de contextos rurales en su dimensión natural, social, cultural y espiritual, desde lógicas propias de quienes habitan los territorios (Quintriqueo, *et al.*, 2011; Ghiso, 2016; Beatriz-Melo, 2019). Asimismo, el encuentro dialógico se configura como un pilar de “la interacción plural de conocimientos, que pasa por las experiencias emocionales y gnoseológicas” (Ghiso, 2012, p. 58), es decir que, a partir de muchas verdades, se configura el conocimiento popular construido desde un marco comunitario.

Autores como Ghiso (2012, 2018), Ortega (2018), Beatriz-Melo (2019) y Figueroa (2020) sostienen que, en la experiencia dialógica, intervienen otras miradas (las miradas otras) que enriquecen las nuevas interpretaciones del mundo y sitúan a sujetos (agentes) frente a otras realidades, proporcionando autonomía, autorreconocimiento e incrementando la autoestima. Lo anterior, argumentado en el hecho de que la experiencia formativa desde el patrimonio es entendida como aquello que pasa dentro de nosotros mismos; considerándose así que, mediante la experiencia dialógica, el maestro y los educandos configuran su existencia como individuos a través de la valoración de los saberes populares y la reproducción cultural (Figueroa, 2020).

En este aspecto, habrá que examinar los saberes populares mediante cuestionamientos como: ¿qué saberes populares requieren ser valorados desde la pedagogía del patrimonio?, ¿para qué valorarlos? y ¿cómo pueden ser valorados?; interrogantes que serán desarrollados en apartados posteriores, y que sustentan lo que se ha denominado: saberes populares locales. Los cuales, desde el campo del patrimonio cultural, configuran parte de la significación cultural del territorio, entendida como el conjunto de valores naturales y culturales propios que hacen de aquel un lugar particular y representativo.

A lo largo del documento, se ha hecho mención del agente cultural como *sujeto-reflexivo-participante* (Alfaro, 2014), el cual será clave para comprender los elementos que dan respuesta a las preguntas mencionadas anteriormente, ya que el agente cultural será visto como un actor capaz de promover movimientos culturales. En esta dirección, Martinell (1999) mencionó que, a la defensa de la diversidad desde finales del siglo XX, se unen también los retos de la gestión cultural, y es precisamente aquí donde nace el papel del agente cultural; quien, para efectos de su contextualización en el campo de la educación patrimonial, será referido en adelante como Agente Cultural Popular (ACP). Es decir, el educando que hace parte de una experiencia pedagógica, que actúa desde sus valoraciones de la realidad, que cobra un sentido más amplio cuando entra en la experiencia dialógica desde sus conocimientos previos de la realidad social, familiar, ambiental y cultural.

El ACP, en el marco de los nuevos entornos pluriculturales, hace visible los derechos culturales tanto individuales como colectivos, relacionados con su historia, su identidad, tradición, prácticas socioculturales, la libertad de expresión y el acceso a la cultura, a la vez que estos dotan a los ACP de posibilidades reales que trascienden la participación estructurada externa.

Diseño metodológico

Contexto situacional

El sitio histórico de la Batalla de Boyacá cuenta con una importante historia prehispánica evidenciada en varios vestigios de asentamientos indígenas; grupos que contribuyeron a la organización del territorio, a través de una red de caminos que interconectaban el territorio muisca (Becerra, 2015). Caminos que, hoy en día, son reconocidos y perviven en la memoria de la comunidad, en especial el camino real, llamado El Toval, importante históricamente por conectar a Tunja con Bogotá, siendo una ruta tomada por los ejércitos realistas y patriotas durante la campaña libertadora.

Geográficamente, esta zona posee alturas de hasta 3400 m s. n. m., por lo que coexisten ecosistemas de bosque alto andino, subpáramo y páramo, presentando una temperatura que oscila entre los 9 y 18° C (Ministerio de Cultura, 2018). La presencia de diversos ecosistemas y la calidad de los suelos permiten que la economía familiar se caracterice por la producción agrícola, siendo la papa el principal producto de la región. Estas dinámicas agrícolas no solo permiten entender aspectos económicos, sino, a su vez, la dinámica social y cultural, siendo una importante condición de adaptación. Sin embargo, a través la implementación de la propuesta pedagógica,

pudo evidenciarse que su economía se ha visto diversificada desde la implementación de servicios turísticos, como restaurantes, hoteles, puntos de información turística, paradores, etc., en los cuales es común encontrar una amplia participación de la comunidad local, constituyéndose, en algunos casos, como emprendimientos familiares.

Comunidad participante

La propuesta pedagógica fue desarrollada por los autores en el año 2019, entre los meses de marzo y septiembre, como parte de una iniciativa de la institución educativa Colegio Panamericano Puente de Boyacá, iniciativa en la que también se vinculó al SENA, contando con los siguientes actores involucrados: (1) directivo, (2) docentes del área de ciencias sociales de la institución educativa, (26) estudiantes de grado décimo entre los 14 y 17 años, (38) familiares entre 40 y 50 años y (20) habitantes entre los 40 y 65 años, de las veredas Puente de Boyacá del municipio de Ventaquemada (en donde se encuentra ubicada la institución educativa, a 800 m del sitio histórico) y áreas rurales de municipios aledaños.

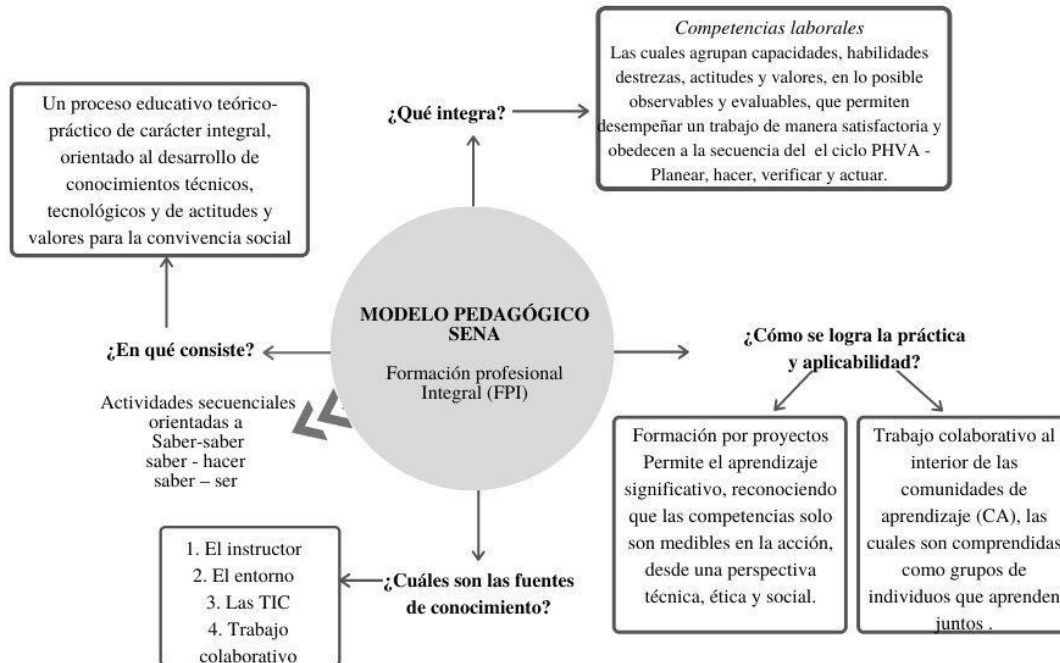
Fue importante contar con un grupo diverso de participantes, ya que un criterio relevante dentro del proceso de formación es “la dinamización de las relaciones pedagógicas tejidas en clave intergeneracional, en el diálogo de saberes, la negociación cultural y situadas en el mundo de la vida donde confluyen la relación entre la tradición y la contemporaneidad” (Ortega, 2018, p. 136).

Contextualización de la propuesta pedagógica

A partir de lo anterior, se plantea una propuesta pedagógica, complementaria al plan curricular, que incluye el análisis del contexto sociocultural, los conocimientos previos y la concertación con los actores involucrados. Partiendo del hecho de que, al vincular al SENA, se contaba con un currículo previo flexible y en concordancia con los principios de la educación comunitaria, haciendo necesario comprender, en primera medida, el modelo pedagógico que sustenta su quehacer.

Figura 3

Modelo pedagógico SENA



Nota: a partir de (SENA, 2012; Hernández, López, Jiménez, Álvarez, Araiza, Delgado, Vega y Cueto, 2015; Zapata, 2017).

Este modelo facilitó desarrollar una propuesta participativa, toda vez que se involucró desde el primer momento a la comunidad, atendiendo sus expectativas, intereses o preocupaciones en un currículo con perspectiva comunitaria y sociocrítica, favorable para la formación en los campos del turismo y el patrimonio cultural; esto, gracias a la dialogicidad promovida desde la comunidad de aprendizaje (familia, educandos, directivos, docentes y mediadoras). Para la recolección de información, se hizo uso de herramientas y recursos didácticos para que el aprendiz (educando) se involucrara en la construcción y transmisión de su conocimiento.

La propuesta desarrolló un enfoque metodológico inspirado en contribuciones de la Investigación Acción Participativa (IAP), soportada en un mayor contacto con los problemas de la vida real, reflexividad, dialogicidad, y la construcción individual y colectiva de conocimiento, orientado a dotar a las comunidades de herramientas que posibiliten la transformación en pro de su bienestar social (Fals, 2001; Ghiso, 2016). De esta manera, mediante la observación de la realidad en campo, el enfoque del proyecto institucional y la normatividad emitida en torno a la gestión y conservación del sitio histórico, se logró deducir que, actualmente, los discursos por parte del Estado y la academia continúan privilegiando lo monumental y desconociendo el aporte de los saberes populares. Esta tensión evidenciada entre conocimiento científico y saber popular

posibilitó que esta propuesta en turismo y patrimonio desde la perspectiva pedagógico-dialógica fuese pertinente y necesaria para la integración de estas dos miradas; produciéndose mediante principios de: cambio, pertinencia, indignación, curiosidad epistémica, solidaridad, emoción, sentimientos y creatividad, los cuales coexisten y apelan a las identidades, a la vez que dan cuenta de pertenencias solidarias (Ghiso, 2016).

Por esto, el proceso de investigación colectiva basada en la IAP favoreció la construcción de conocimiento en el campo del patrimonio desde los saberes populares, los cuales configuran parte de la cotidianidad de los habitantes rurales. Dichos conocimientos orbitan alrededor del patrimonio local, desde las manifestaciones culturales (oralidad, medicina tradicional, saberes populares y prácticas), al igual que los recursos ambientales y de carácter paisajístico; por lo cual, fue imprescindible acercarse al conocimiento empírico, práctico y de sentido común de los participantes de este proceso pedagógico-dialógico, superando la narración de la experiencia y generando interpretaciones para la producción de nuevo conocimiento en forma colectiva.

Estrategias de producción de información y momentos metodológicos

Se diseñaron estrategias y herramientas de producción de información^v en concordancia con la edad de los educandos, constituyéndose en mecanismos de fomento para la creatividad, descritos a continuación:

Tabla 1

Estrategia de producción de información

Estrategia	Definición	Recursos didácticos	Propósito de la estrategia
Narrativas visuales	Centradas en potenciar habilidades artísticas y creativas, mediante la narrativa y producción de sentidos; sustentada desde la experiencia, emoción y acción que refleja simetría entre sus contenidos y la vida humana (símbolos e interpretaciones); se basan en la capacidad interna que produce la imagen para contar historias, a través de un	Pintura en: lápiz, carboncillo, sepia y acuarela. Bajo las categorías de costumbrismo, bodegón y paisajismo. Caligrama sobre historias familiares y locales.	Producción de información sobre personajes representativos, tradición oral, flora y fauna local, saberes culinarios y elementos constitutivos del paisaje. Divulgación de valores naturales, culturales, históricos y paisajísticos del territorio desde la memoria de educandos y sus familias.

	discurso visual (Yanes, 2007).		
Talleres dialógicos	Espacios sociales de encuentro dialógico, donde los agentes, a través de estrategias de trabajo colaborativo, construyen sentidos, a partir de sus saberes individuales y colectivos, integrando nuevas interpretaciones de los valores sociales, culturales y comunitarios.	Concertación de la propuesta pedagógica (2). Saberes previos, potencialidades y expectativas (1). Valoración de saberes populares (4). Apropiación y contextualización turística y de patrimonio cultural (5)	Cohesión del grupo y pertenencias solidarias. Producción de información desde los saberes populares que mantienen la memoria viva. Apropiación de conocimientos en turismo y patrimonio cultural; para hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, hacer recrear y hacer análisis. Es decir, hacer visible e invisible elementos, relaciones y saberes que permitan deconstrucciones y construcciones (Ghiso, 1999).
Salidas de reconocimiento del entorno cultural, natural y paisajístico	Estrategia didáctica de enseñanza-aprendizaje que, en contextos rurales, fomenta en los agentes la comprensión de las formas particulares de relaciones entre naturaleza, comunidad, historia y paisaje.	Reconocimiento de la exposición itinerante. Salida al sitio histórico. Salida a la reserva natural El Malmo. Salida de reconocimiento al arte rupestre en el sitio histórico	Apropiación y reconocimiento del patrimonio en relación directa con el entorno físico, geocultural y simbólico. Cohesión social y el establecimiento de los valores y significados culturales del territorio desde quienes lo habitan. Determinación de formas como los participantes están situados en su realidad cultural e histórica.

Recorridos culturales y turísticos	Itinerarios turísticos realizados por los educandos para el fomento de competencias desde su papel como ACP.	Visitas guiadas por educandos en el sitio histórico.	Divulgación de saberes populares locales a visitantes, como forma de visibilizar el territorio desde las historias vivas de sus habitantes, más allá del sitio histórico.
Producción de textos	Estructurados y producidos por educandos, cuyo contenido dan cuenta del sitio histórico y su entorno territorial, construido desde: saberes populares; historias vivas familiares y comunitarias; y la academia.	Guiones interpretativos, Documento de recolección de relatos y recursos culturales.	Estructuración de documentos orientados a la comunicación de valores culturales, sociales y patrimoniales del territorio.

De acuerdo con lo anterior, la propuesta pedagógica se desarrolló en cuatro momentos, a saber:

Tabla 2

Primer momento. Concertación previa

Primer momento <i>Concertación previa</i>	Objetivo	Propiciar espacios de reflexión colectiva, diálogo y concertación sobre la propuesta pedagógica acorde al contexto rural.
	Participantes	Representante de la gobernación de Boyacá Miembros de la institución educativa Padres de familia de estudiantes de grado 10º Estudiantes Mediadoras culturales
	Estrategia de producción de información	A través de cinco reuniones, se logró concretar el nivel de involucramiento de los

		participantes, tiempos de desarrollo de la estrategia, contenidos de esta y metodologías.
	Herramientas	Formato consentimiento informado

Este momento previo fue vital en el desarrollo de la propuesta, ya que propició un espacio de participación colectiva desde su estructuración, atendiendo las consideraciones éticas, a través de un consentimiento informado, previa explicación a los participantes de los objetivos de la propuesta, los alcances y responsabilidades de cada uno de los involucrados. Dado que se contaba con la participación de menores de edad, este consentimiento informado fue dado por escrito, previa autorización del estudiante y su tutor.

Tabla 3

Segundo momento. Diagnóstico y apropiación de conocimiento

Segundo Momento <i>Diagnóstico y apropiación de conocimiento</i>	Objetivo	Determinar conocimientos previos de participantes acerca del sitio histórico, como punto de partida para el diagnóstico de potencialidades y condiciones geohistóricas y humanas desde sus perspectivas
	Participantes	Miembros de la institución educativa Padres de familia de estudiantes de grado 10º Estudiantes Mediadoras culturales
	Estrategia de producción de información	Diseño y aplicación de cuestionario de saberes previos Diagnóstico de potencialidades y expectativas Sistematización por tipología de afinidad de respuestas
	Herramientas	Cuestionarios Grupo de discusión

Se determinan conocimientos previos sobre el sitio histórico y la celebración del bicentenario, a través de la aplicación de un cuestionario a estudiantes y padres de familia, con tres preguntas abiertas: ¿para usted qué significado tiene el sitio histórico de la batalla de Boyacá? (construcción interpretativa), ¿qué sabe usted sobre el puente de Boyacá? (construcción

descriptiva) y ¿qué conoce de la conmemoración del bicentenario de la campaña libertadora? (construcción actualizante).

Tabla 4

Tercer momento. Desarrollo de la propuesta pedagógica

<p>Tercer momento <i>Desarrollo de la propuesta pedagógica</i></p>	<p>Objetivo</p>	<p>Desarrollar estrategias didácticas orientadas a la dinamización de procesos culturales y patrimoniales con fines turísticos desde la mirada del ACP.</p>
	<p>Participantes</p>	<p>Directivos y miembros de la institución educativa Padres de familia de estudiantes de grado 10º Estudiantes Habitantes de la vereda y municipios aledaños Mediadoras culturales</p>
	<p>Estrategia de producción de información</p>	<p><i>Cuatro</i> talleres dialógicos de valoración de saberes populares <i>Cinco</i> talleres temáticos de apropiación, contextualización turística y patrimonial: Sistema turístico Turismo y modalidades turísticas Patrimonio material, inmaterial y natural Interpretación del patrimonio Encuentros comunitarios <i>Tres</i> salidas de reconocimiento del entorno natural, cultural y paisajístico: Reconocimiento de la exposición itinerante denominada "77 días hacia la Libertad" organizada por la UPTC como estrategia de apropiación y divulgación Salida al sitio histórico Salida a la reserva El Malmo sendero Barón Germania. Salida de reconocimiento del arte rupestre en el sitio histórico Talleres de narrativas visuales</p>

		a) Taller pintura: lápices, carboncillo, sepia, acuarela. b) Caligramas
	Herramientas	Guías de aprendizaje Diario de campo Registro fotográfico Grabación de voz y video

Se procedió a la reestructuración y desarrollo de propuesta, en la cual fue necesario el diseño de guías de aprendizaje^{vi} y el desarrollo del currículo comunitario planteado a través de espacios dialógicos orientados al proceso formativo; estos no fueron unidireccionales, ya que se estructuraron teniendo en cuenta que todos tenemos una serie de conocimientos y visiones, pero que es en una comunidad donde creamos herramientas para ampliar la construcción del mundo desde una perspectiva propia. Se resalta la transversalidad del aspecto dialógico, lo cual ayudó a propiciar espacios de intercambio entre participantes desde una condición de igualdad, apoyando un criterio de validez de su conocimiento más no de poder; “es preciso anotar que este diálogo se da no solo con el lenguaje verbal, sino también a través de la escritura, dibujos, las señales físicas o corporales y también mediante silencios” (Beatriz-Melo, 2019, p. 241).

Tabla 5

Cuarto momento. Reconocimiento y divulgación de los saberes patrimoniales

Cuarto momento Reconocimiento y divulgación de los saberes patrimoniales	Objetivo	Propiciar el desarrollo de espacios de reconocimiento y divulgación de saberes en torno al patrimonio y el turismo.
	Participantes	Directivos y miembros de la institución educativa Padres de familia de los estudiantes de grado 10º Estudiantes Habitantes de la vereda y municipios aledaños Mediadoras culturales
	Estrategia de producción de información	Muestra pictórica, producto de talleres de narrativas visuales. Diseño de un guion interpretativo aplicado a la actividad turística en el sitio histórico Recorridos turísticos realizados por parte de estudiantes en el rol de

		ACP, incluyendo el guion interpretativo diseñado.
	Herramientas	Grabación de video Registro fotográfico

Para este momento, la estrategia debía encontrar un proceso reflexivo y de divulgación que diera cuenta de hallazgos y conocimientos adquiridos y contruidos desde cada uno de los ACP; en primera instancia, se propició un espacio para que estudiantes de otros grados, directivos, maestros y habitantes del sector pudieran conocer las propuestas artísticas derivadas de las actividades realizadas, desde caligramas, producciones en acuarela, carboncillo y lápiz, acompañadas por la interpretación del autor.

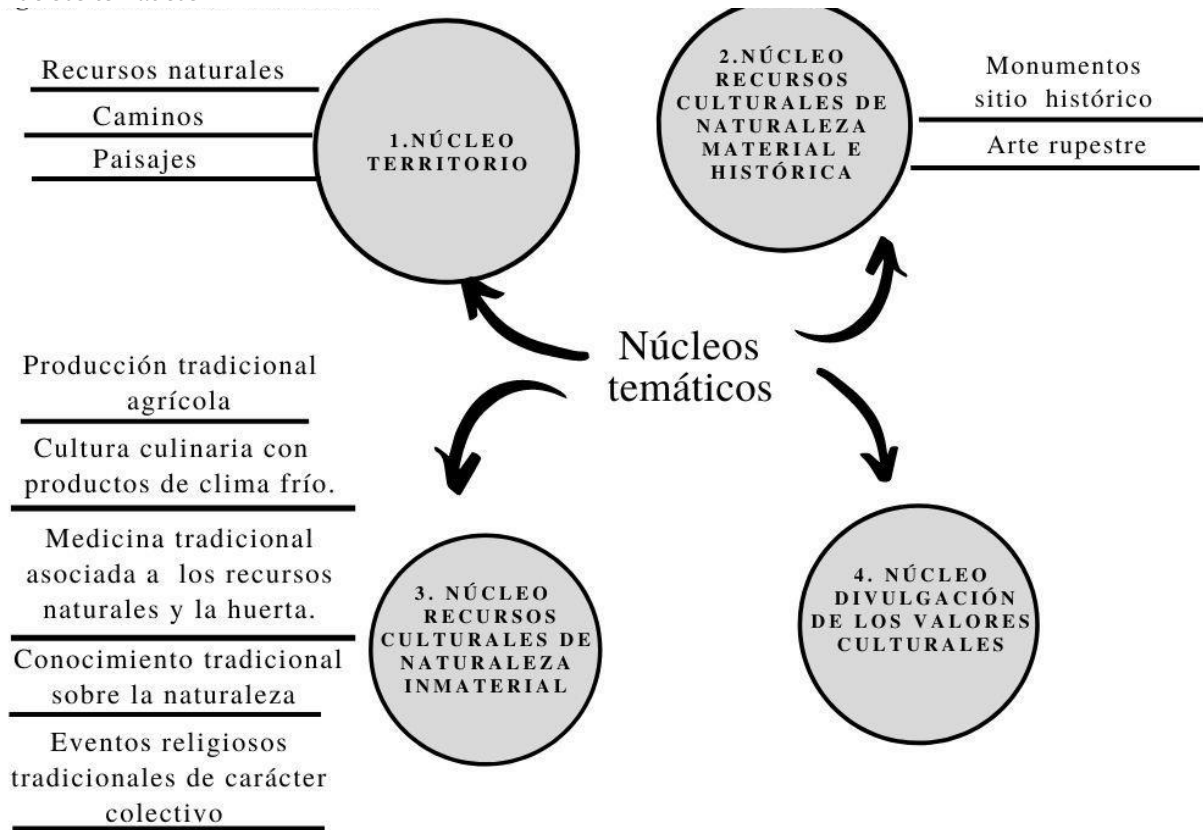
Ya que el proyecto institucional contaba con un enfoque principalmente turístico, los ACP diseñaron un guion interpretativo aplicado a la actividad turística. Este fue apropiado por los participantes y, además de hacer mención del sitio histórico, reflejó aspectos de lugares reconocidos durante el proceso educativo, al igual que los saberes populares (producto de encuentros dialógicos). Esta apropiación del guion se dio a través de pruebas piloto y recorridos turísticos por parte ACP a turistas en el sitio histórico.

Resultados y discusión

A la luz del objetivo de exponer el proceso metodológico de una propuesta pedagógica comunitaria en un contexto rural, enfocada a la formación de agentes culturales con incidencia en el campo patrimonial y turístico, la información fue sistematizada, por los autores, en núcleos por afinidad temática y analizada desde una perspectiva patrimonial; permitiendo comprender nuevas formas de valoración e interpretación del territorio desde los participantes. El desarrollo de núcleos se expone a continuación:

Figura 4

Núcleos temáticos



De manera breve, se exponen los resultados a través del análisis de cada uno de estos núcleos temáticos:

Tabla 6

Resultados Núcleo territorio

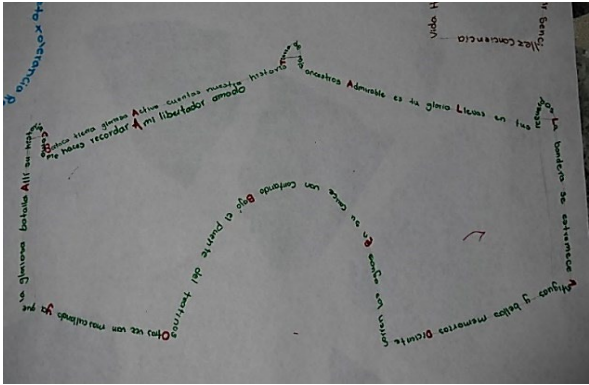
		<p><i>La historia es sobre el Malmo, dicen mis ancestros que por aquí pasó el general Simón Bolívar cuando llegaron a Tunja después de la batalla del Pantano de Vargas Amary y Sofía (Madre)</i></p>
<p>Núcleo territorio</p>	<p>Estrategias: guiones interpretativos, talleres dialógicos, talleres temáticos, encuentros comunitarios, salidas de reconocimiento y talleres de narrativas visuales</p>	
	<p>Se logró la comprensión de los ecosistemas presentes: bosque alto andino, subpáramo y páramo. Se identificaron particularidades e importancia dentro de la cotidianidad y en general para sus formas de vida. Esto obedece a que gran parte de la producción alimentaria depende de los servicios ecosistémicos, la biodiversidad y la necesidad de transmisión de valores desde su entorno educativo.</p> <p>Se reconoció la reserva el “Malmo” como área ecológica que alberga flora y fauna representativa; al igual que caminos como lugares de significación, dado que son transitados a diario y hacen parte de la red de caminos que facilita las relaciones sociales de los pobladores. Dando cuenta de las técnicas de adaptación al paisaje, que mantiene el sistema de creencias y medicina tradicional por su conectividad con el páramo y el bosque alto andino.</p> <p>Finalmente, el reconocimiento de cada uno de estos componentes y su papel en la configuración del paisaje permitió evidenciar la continuidad de sus formas de vida mediante la existencia de saberes populares reconocidos a través de las estrategias implementadas.</p>	
	<p>Aporte al ACP: establecer vínculos con elementos del territorio y la interpretación de su contexto, reconociendo valores culturales asociados a los recursos naturales, la utilización del espacio y la relación de estos con la comunidad. También fue posible evidenciar las problemáticas ambientales de conservación de flora y fauna mediante el diálogo y el desarrollo de iniciativas pedagógicas y de comunicación.</p>	

Dentro de un proceso pedagógico encaminado a la formación de ACP, la comprensión del territorio, así como el entendimiento del papel que los ecosistemas cumplen dentro del desarrollo de sus actividades cotidianas es importante ya que, dentro de la realimentación de actividades, se dio inicio a un proceso de concientización y la reflexión sobre las acciones de conservación. Entender que cada acción aparentemente aislada puede repercutir directamente en sus formas de vida genera la posibilidad para que las comunidades se empoderen y sean parte activa de cada una de las decisiones e intervenciones.

Por tanto, los recursos identificados por educandos, sus familiares y demás habitantes rurales son parte fundamental de la cotidianidad campesina; y la relación entre las distintas generaciones enriqueció el diálogo, lo cual fue importante para reconocer que la experiencia pedagógica y la construcción de conocimiento pasa también por la experiencia emocional, corroborando que ninguna experiencia será igual a otra, por ser situada en un espacio físico-temporal.

Tabla 7

Resultados Núcleo recursos culturales de naturaleza material histórica

<p>2. Núcleo recursos culturales de naturaleza material histórica</p>		<p>Boyacá tierra gloriosa y Activa, cuenta nuestra historia Tierra de mis ancestros Admirable es tu gloria Llevas en tus recuerdos La bandera se estremece Antiguas y bellas memorias Dicientes corren las aguas En su cauce van contando Bajo el puente Teatinos Otra vez van mascullando Ya que la gloriosa batalla Allí su historia Como me haces recordar A mi libertador amado <i>Carlos</i></p>
	<p>Estrategias: guiones interpretativos, talleres dialógicos y temáticos, encuentros comunitarios, salidas de reconocimiento y talleres de narrativas visuales.</p>	
	<p>Los recursos vinculados a este núcleo eran conocidos por los educandos. La aplicación de diversas estrategias les permitió ampliar su conocimiento respecto a la importancia de la materialidad presente en el sitio histórico, esta vez, desde la visión de la comunidad y la manera en que esa materialidad en términos de la monumentalidad contaba no solo una historia ampliamente conocida, sino, a su vez, cómo se vinculaban a la historia misma de su comunidad y eran parte importante dentro de la memoria de los habitantes. Mediante la salida de reconocimiento al sitio de arte rupestre, fue posible la comprensión de una historia previa a la batalla, así como las formas de vida indígenas y su influencia en aspectos familiares, como la comida y la cosecha.</p>	
	<p>Aporte al ACP: despertar su curiosidad, la necesidad de indagar más allá del discurso conocido y aprendido, hacer de esos recursos materiales algo más cercano a través de la conexión de estos con los relatos de la comunidad, la intención, la forma y el objetivo de que estos elementos se encuentren allí. También permitió reconocer esa historia indígena, a menudo invisibilizada por la importancia que se da al sitio histórico.</p>	

Usualmente, los recursos de naturaleza material son los más resaltados y valorados, gracias a sus características estéticas y su composición, especialmente hablando de la relación patrimonio-historia. Sin embargo, la necesidad de indagar y reconocerse como parte de una historia en la historia de otros es un componente fundamental para la formación del ACP. Por tanto, existen múltiples versiones de la historia y maneras de comprender la importancia de la materialidad en este tipo de sitios de interés patrimonial; pero solo a través del reconocimiento, de un vínculo cercano con ese recurso patrimonial puede generarse la posibilidad de una verdadera valoración social. Entonces, es tarea del ACP el permitirse conocer y dar a conocer las variadas formas en que la historia se manifiesta dentro de su territorio y su comunidad.

Tabla 8

Resultados Núcleo recursos culturales de naturaleza material

<p>3. Núcleo recursos culturales de naturaleza inmaterial</p>	<p>Estrategias: talleres dialógicos padres e hijos, encuentros comunitarios, narrativas visuales, producción de textos.</p>	
	<p>Producción tradicional agrícola (dialogicidad): se reconocieron los saberes asociados al régimen de lluvias, el cual marca los ciclos de la siembra y la cosecha de productos de clima frío, como tubérculos, leguminosas, cereales, hortalizas y algunos frutales. Estas prácticas se relacionan con el trabajo realizado por los hombres. Asociado a estos saberes, también se identificó la retoma de semillas como una práctica cultural que promueve el encuentro entre campesinos.</p>	<p><i>La retoma de semillas era el trueque de los indígenas muiscas. Ahora es un intercambio de semillas; y lo que usted no tiene, yo le doy, y usted me da. <u>Esa práctica se estaba perdiendo y con la alcaldía y el grupo que estamos trabajando en agricultura orgánica, hemos venido retomándola, por eso se llama retoma.</u></i></p> <p>Claudia, madre de Jennifer</p>
	<p>Cultura culinaria a base de productos de clima frío: desde la producción de textos y las pinturas elaboradas, se identificó variedad de preparaciones de la dieta diaria y ocasional de las familias rurales, destacándose sopas, harinas, amasijos, carnes y bebidas a base de maíz y tubérculos. Las recetas son enseñadas por las mujeres de la familia a las niñas y se</p>	
		<p><i>Fue inspirado en mi abuelita, en ver cómo ella guardaba sus bebidas en tiestos de barro y con esta</i></p>

	<p>constituye en un vínculo social y familiar.</p>	<p><i>presentación quiero hacerle un homenaje a ella.</i></p> <p><i>Me gustaba observar a mi abuelita a ver lo delicioso que ella cocinaba y más los platos que me decía que eran típicos de nosotros, recuerdo que ella me decía: Laura nunca dejes perder tu cultura Y de dónde somos, y que siempre demuestres sencillez y humildad frente a un problema.</i></p> <p>Laura</p>
	<p>Medicina tradicional asociada a recursos naturales y la huerta casera (dialogicidad): identificación al interior del núcleo familiar que el páramo, bosque y la huerta casera proveen a la población especies vegetales, a las cuales le son atribuidas facultades medicinales y curativas para el alivio de malestares y padecimientos físicos de las personas y animales. Estos saberes relacionados al uso de las plantas están asociados a las madres y abuelas y les son enseñados a niños (a) y jóvenes.</p>	
	<p>Conocimiento tradicional sobre la naturaleza y el universo: las creencias de las comunidades de la zona tienen asidero en la fauna. Es frecuente que, en muchos diálogos con hombres y mujeres, siempre salgan a relucir las creencias asociadas a encuentros con animales, quienes auguran desgracias, muertes, fortunas y visitas; siendo esto un elemento simbólico que representa el pensamiento campesino.</p> <p><i>Lechuza o currucucuy, cuando aparece es augurio de mala suerte o ave de mal agüero*. Cuando aparece es porque alguien se va a morir.</i></p> <p><i>También anuncia que va a llover</i></p> <p>Estefany</p>	
	<p>Eventos religiosos tradicionales de carácter colectivo: se identificaron dos tipos de fiestas religiosas: las primeras, asociadas a las rogativas y gratitud por la salud y la familia; las segundas, a la producción agrícola. Estas últimas están motivadas por el agradecimiento a la prosperidad y fertilidad de la tierra.</p>	
	<p>Aporte al ACP: reconocimiento de saberes, que se encuentran en personas adultas del entorno comunal y familiar, como parte de la memoria viva y el aporte al bienestar de su familia. Reconocer la relación de dependencia existente entre las prácticas culturales y los recursos naturales generó conciencia en educandos sobre su papel como ACP y la posibilidad de dialogar al interior del núcleo familiar y comunitario sobre la conservación del entorno. Así mismo, se reconoció la importancia de</p>	

	los ecosistemas para los cultivos, el consumo y la producción de alimentos.
--	---

El reconocimiento de saberes populares asociados a este núcleo evidencia la existencia de valores sociales y de memoria colectiva, donde se resalta la vivienda como lugar representativo, dado que es el espacio tanto físico como simbólico donde los saberes tradicionales son resignificados y heredados de padres a hijos(as), lo que termina constituyéndose en la memoria familiar y comunitaria.

Las estrategias desarrolladas dieron cuenta del hecho de que estos saberes están cargados de referentes simbólicos, pues imprimen el sentimiento de apego al terruño y la experiencia espiritual relacionada con el entorno natural, emociones que son originadas, en mayor medida, en espacios familiares representativos para aprender a cocinar, curar enfermedades con plantas nativas y cultivar productos de clima frío. Lo anterior reafirma lo planteado por Ghiso (2018) al señalar que, cuando los actores reflexionan, lo hacen desde un contexto social y desde unas circunstancias personales que ponen en unas condiciones particulares la emoción y el interés (p. 193).

Tabla 9

Núcleo de divulgación del patrimonio

<p>4. Núcleo divulgación de los valores patrimoniales</p>		
	<p>Estrategias: muestra pictórica; visitas guiadas.</p>	
	<p>Divulgación interna: una vez reconocidos los valores patrimoniales, los educandos organizaron una muestra pictórica donde lograron su comunicación a partir de los caligramas y la producción artística derivada de fases anteriores. Esta contó con la participación educadores y educandos de grado 6° hasta 11°.</p>	
	<p>Divulgación Externa: dado que la propuesta pedagógica contemplaba una finalidad turística, los educandos, a través de visitas guiadas en el sitio histórico y la elaboración de un guion interpretativo (combinando los saberes populares hallados, los valores históricos y estéticos del sitio histórico), lograron comunicar a los visitantes aquellos elementos constitutivos de su patrimonio cultural.</p>	

	Aporte al ACP: se logró la potenciación de los núcleos identitarios de colectivos escolares y comunitarios. Así mismo, se permitió la apertura al otro con argumentos, deliberaciones, debates e interlocuciones.
--	--

La comunicación de los valores patrimoniales desde esta experiencia es considerada como un vehículo que permite afianzar en los participantes su sentido de comunidad, sus disposiciones, posicionamientos y elecciones de asumirse en sujetos activos, donde la palabra y la construcción colectiva guían la práctica pedagógica. En esta dirección, Ortega (2018) señala que el reconocimiento de lo anterior, por parte de los actores participantes en la experiencia pedagógica- dialógica, "permite potencializar los núcleos identitarios de los sujetos" (p. 135). Esto, a partir del hecho de que el diálogo con otros y la escucha atenta facilitan la comprensión y la construcción de un conocimiento individual y colectivo en el marco del debate y la pregunta.

Discusión final

Es pertinente pensar la educación comunitaria y la pedagogía del patrimonio desde la reflexión crítica, los aprendizajes dialógicos y los entornos socioculturales propios. Ambas deben ser comprendidas desde posturas que legitimen el conocimiento de actores locales, mediante la implementación de propuestas curriculares heterogéneas y flexibles (Piedrahita *et al.*, 2018); es decir, desde la valoración de saberes populares, y desde otros modos posibles de aprender, diferentes o complementarios a los instaurados por sistemas educativos formales o por las formas corporativas de comprensión patrimonial.

En este sentido, se habla de las relaciones y conocimientos teórico-prácticos articulados que tejen la experiencia educativa bajo principios de otredad y alteridad, sin llegar a caer en posturas populistas que consideren que la comunidad lo sabe todo y posee la verdad plena (Ghiso, 2012). De ahí, que los aprendizajes dialógicos derivados de un proceso de pedagogía del patrimonio puedan considerarse como un camino para resolver problemas y preguntas que subyacen en la experiencia pedagógica y cultivan la curiosidad. Esto permite entender que el otro piensa desde sus propios universos de inscripción vital, que tiene otros puntos de vista y que, en la diversidad, reside la construcción de un nuevo saber popular.

En concordancia con los interrogantes planteados: ¿qué saberes populares y comunitarios del agente cultural fundamentan el desarrollo de la práctica pedagógica patrimonial?, ¿para qué valorarlos? y ¿cómo pueden ser valorados?, se hace necesario comprenderlos desde un ejercicio práctico mediado por la dialogicidad.

Dando respuesta al primer interrogante, el ACP posee, en primera instancia, unos saberes previos aprendidos por situaciones propias (de manera intuitiva algunas veces o forjados en el núcleo familiar), donde se hace referencia a prácticas y rutinas situadas. Un segundo tipo de saberes se refieren a aquellos aprendidos en contextos sociales y comunitarios, que lo vinculan con la historia local y le dan sentido de identidad y pertenencia. Y, un tercero, conformado por aquellos conocimientos^{vii} explícitos de programas curriculares promovidos por el sistema

educativo formal, que el estudiante posee y dialogan con los saberes de tipo familiar y los de carácter sociocomunitario (Melo, 2019; Figueroa, 2020; Guiso, 2016).

En lo referente a ¿para qué valorar?, se identifican varias razones: la primera tiene que ver con el hecho de que la valoración patrimonial de saberes populares individuales y colectivos, realizada desde contextos sociales y escolares, permite reivindicar derechos culturales desde la experiencia dialógica; a la vez que legitima los saberes desde la lógica de quienes intervienen en el proceso pedagógico. La segunda es que valorar permite reflexionar sobre formas de pensar y actuar, para, así, transformar nuestra realidad hacia mayores oportunidades. Una tercera razón es el hecho de que los contextos educativos cada vez son más diversos, ya que dependen directamente del contexto y de las vivencias del individuo, y, por tal razón, se requiere de mayor pertinencia en los procesos pedagógicos de carácter patrimonial, de manera que “permitan atenuar las presencias hegemónicas dominantes” (Melo, 2019, p. 251).

Lo anterior permite establecer la posibilidad de que actores del proceso tengan mayor conciencia sobre un mejor uso de los recursos, que contribuya a la “disminución del riesgo de erosión de la diversidad biológica y cultural y la subsiguiente pérdida del modo de vivir y expresiones culturales” (Melo, 2019, p. 248).

En cuanto a ¿cómo valorar?, se destaca que los educandos tienen múltiples formas de expresar sus saberes; en este caso, lo hicieron a través de diversas estrategias, lo que llevó a entender que, en un proceso pedagógico comunitario y patrimonial, la valoración de saberes populares pasa también por la sensibilidad a la palabra, al sentir, al hacer y al pensar de quienes aprenden y enseñan en la experiencia dialógico-pedagógica. Por tanto, se requiere una práctica pedagógica abierta, creativa y cooperante que permita el desarrollo del pensar y del *ser*, que a la vez propicie “espacios de participación efectiva de la familia y la comunidad, para una toma de decisiones más democrática en relación con la sistematización de contenidos educativos conceptuales” (Quintriqueo *et al.*, 2011, p. 487).

Este proceso precisa, de parte de educadores y mediadores, manejar estrategias dialógicas y didácticas de producción de informaciones que promuevan en el educando la creatividad y el esfuerzo desde el placer y la curiosidad; en segundo lugar, que incrementen la confianza en sí mismos como fundamento de la co-creación; y, tercero, conseguir un cambio de la mirada apreciativa hacia los demás, que lleve a la liberación de prejuicios y a la disminución de obstáculos en la valoración de los otros saberes (saberes otros).

Conclusiones

Las discusiones y acciones en torno a la pedagogía del patrimonio requieren ser entendidas desde la reflexión crítica, los aprendizajes dialógicos y los entornos socioculturales donde se desarrollan, puesto que estos ejercicios pedagógicos son, en últimas, un medio para el fortalecimiento de los procesos de la comunidad en la historia viva del presente; más allá de la idea patrimonial de antaño, la cual ha estado orientada a valorar la monumentalidad, la excepcionalidad, la construcción de nación y los referentes de memoria nacional.

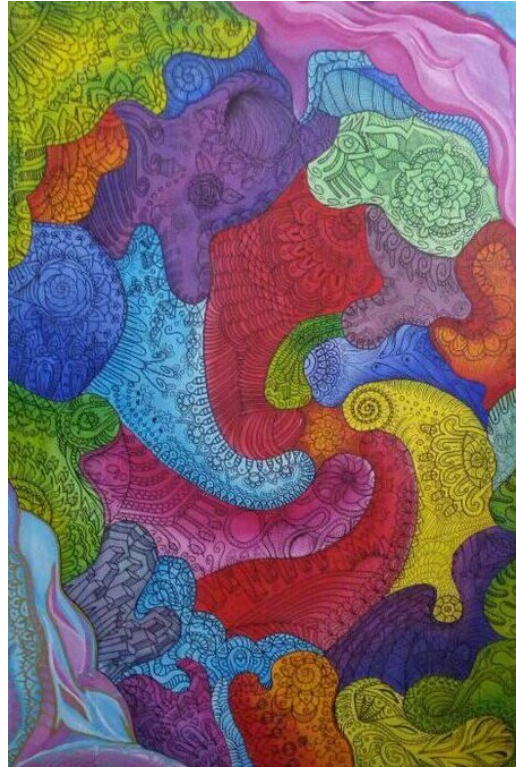
El acompañamiento a la formación de ACP desde una perspectiva comunitaria posibilita articular estrategias de transmisión de saberes que son invisibilizados constantemente por modelos de educación formal y aquellos inspirados en diseños tecnocráticos, que, además, privilegian discursos institucionales. Igualmente, este tipo de apuestas pedagógicas contribuyen al entendimiento de las valoraciones culturales locales, permitiendo reconocer patrimonios emergentes y mostrar que, dentro de la diversidad de las culturas, hay formas del ejercicio patrimonial que pueden ser construidos y mediados por propuestas educativas colectivas e intergeneracionales.

Hay, en el mundo, tantas formas de patrimonio como construcciones culturales existen, ya que la idea misma de patrimonio está ligada a un sentido dinámico de las identidades. Por lo anterior, es evidente que el concepto oficial no agota la semántica que las comunidades, investigadores o pedagogos quieren expresar cuando se habla de patrimonio cultural, por esto, la perspectiva oficial no puede ser exclusiva y tampoco convertirse en derrotero único.

Existe una tensión evidente en el marco de la propuesta realizada entre dos formas de concepción del patrimonio; por un lado, la concepción del Estado mediada por lineamientos normativos e institucionalizados en torno a temas patrimoniales en el ámbito cultural; por otro lado, la concepción de patrimonio desde y para las comunidades, quienes le otorgan significados y valores a ciertos recursos o manifestaciones en los cuales se sienten representados e identificados y se encuentran sustentados en los saberes populares y las formas en que las comunidades se relacionan con estos. Esta estrategia se centró en el reconocimiento de ambas posturas y la posibilidad de lograr su diálogo.

Se evidencia la necesidad de profundizar en el campo de los estudios de la pedagogía del patrimonio desde el enfoque de la educación comunitaria para la formación de ACP reflexivos y participantes que transformen realidades hacia mayores oportunidades; esto debido a que los estudios existentes abordan el papel del agente cultural desde la gestión patrimonial como un agente ¿sujeto? que responde a procesos normativos, organizativos y de estructuración preestablecidos, disminuyendo el impacto que estos actores pueden tener, dentro de su contexto, desde la premisa de que todo gestor cultural es un pedagogo social.

Se hizo evidente el vacío conceptual y de experiencias en el abordaje del agente cultural; solo dos autores presentan reflexiones teóricas al respecto, pero ningún estudio de caso resalta su papel en los procesos de la educación patrimonial. Igualmente, se pudo evidenciar que el abordaje de este tema se da en intervalos de tiempo relativamente largos (2000-2014), dando cuenta del poco interés por profundizarlo desde la producción académica, en la que, al parecer, se pretende reemplazar la figura del agente cultural por la del gestor cultural, aspecto que puede ser abordado por futuras investigaciones.



ST, acrílico sobre tela intervenida con fibra permanente. **Romina Solange Finks**

Referencias

- Alfaro Valdez, L. F. (2014). Los agentes culturales y su reconfiguración de lo cultural. En U. d. Cádiz, *Manual Atalaya. Apoyo a la gestión cultural* (pp. 1-15). Observatorio Cultural del Proyecto Atalaya. <http://atalayagestioncultural.es/pdf/03.3Agentescultura.pdf>
- Argüello Parra, A. (2016). Pedagogía decolonial: hacia una comprensión/acción educativa en las sociedades emergentes. En J. A. (Comp.), *Educación, sociedad e interculturalidad: Diálogos desde la comprensión y acción educativa en américa latina* (pp. 87-136). Universidad Santo Tomás. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/23615/capitulo4pedagogiadecolonial2015andresarguello.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Beatriz-Melo, N. (2019). Enseñanza a partir de saberes tradicionales de las comunidades de la etnia Wayuu. *Educación y educadores*, 22(2), 237-255. www.https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.4
- Becerra Becerra, J. V. (2015). El Campo de la Batalla de Boyacá desde su Arqueología y su Pasado Remoto. En J. Guerrero Barón y L. Wiesner Gracia (Eds.), *La segunda batalla de Boyacá: Entre la identidad nacional y la destrucción de la memoria* (Vol. 1, pp. 209-232). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. http://www.uptc.edu.co/export/sites/default/proyectos/ruta_bicentenario/doc/5_licambo1.pdf
- Brito Lorenzo, Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En M. Godotti, M. V. Gómez, J. Mafrá, A. Fernandes de Alencar y C. L. CLACSO (Eds.), *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía* (pp. 29-45). <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/06Brito.pdf>

- Congreso de Colombia. (9 de febrero de 1994). Ley 119 de 1994. Bogotá, Colombia.
<https://agenciapublicadeempleo.sena.edu.co/Normatividad/Ley%20119%20de%201994.pdf>
- Congreso de la República. (12 de julio de 2018). Ley 1216 de 2018. Bogotá, Colombia: D.O. No. 50652.
<https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%201916%20DEL%2012%20DE%20JULIO%20DE%202018.pdf>
- Cortés, M. I. (2017). Legado de acción cultural popular (ACPO): Reflexiones en torno al reconocimiento patrimonial de la educación campesina en Colombia. *2º congreso latinoamericano de gestión cultural. Pensamiento y acción cultural para la paz y la participación ciudadana*. Cali: Red Latinoamericana de Gestión Cultural.
<http://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/repositorio/bitstream/handle/123456789/549/CLGC098.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dirección de Desarrollo Rural Sostenible. (2014). *Misión para la Transformación del Campo. Definición de categorías de ruralidad*. Departamento Nacional de Planeación.
<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Estudios%20Economicos/2015ago6%20Documento%20de%20Ruralidad%20-%20DDRS-MTC.pdf>
- Elboj Saso, C. y Oliver Pérez, E. (2003). Comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91-103.
<https://www.redalyc.org/pdf/274/27417306.pdf>
- Elboj, C., Valls, R. y Fort, M. (2000). Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa para la sociedad de la información. *Culture and Education*, 12(1-2), 129-141. [www.https://doi.org/10.1174/113564000753837241](https://doi.org/10.1174/113564000753837241)
- Essomba, M. Á. (2019). Educación comunitaria: crear condiciones para la transformación educativa. *Rizoma freireano*, (27), 1-14. <http://www.rizoma-freireano.org/educacion-comunitaria#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20comunitaria%20debe%20comenzar,en%20t%C3%A9rminos%20de%20cohesi%C3%B3n%20social>.
- Fals Borda, O. (2001). *Kaziyadu, registros del reciente despertar territorial en Colombia*. Desde abajo.
- Figueroa-Ibérico, Á. M. (2020). Vinculación de conocimientos locales a la práctica pedagógica en contextos rurales. *Educación y educadores*, 23(3), 379-401. [www.https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.2](https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.2)
- Fontal, O. (2016). Educación patrimonial: retrospectiva y prospectivas para la próxima década. *Estudios Pedagógicos*, XLI(2), 415-436. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200024>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. <https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- Ghiso, A. (2018). Conversaciones. Entre el legado de los que me preceden, y mi quehacer educativo. En A. Guelman, F. Cabaluz y M. Salazar, *Educación popular en América Latina y el caribe. Corrientes emancipatorias para la educación pública del siglo XXI* (pp. 191- 220). CLASCO.
- Ghiso, A. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, V(9), 141-153. <https://www.redalyc.org/pdf/316/31600907.pdf>
- Ghiso, A. (2012). El encuentro educativo. Una experiencia dialógica - Creativa- gnoseológica. *Educación y ciudad*, (23), 57-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5704899>
- Ghiso, A. M. (2016). Diálogo y Participación como generadores de saberes (Reflexionar la Educación y la IAP desde la experiencia). *Revista Aportes*, (60), 69-86. <https://www.dimensioneducativa.com/revista-aportes>
- Hernández López, C. A., Jiménez Álvarez, T., Araiza Delgado, I. Y. y Vega Cueto, M. (2015). La escuela como una comunidad de Aprendizaje. *Ra Ximhai*, 17(4), 15-30. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596001.pdf>

- López Arroyo, C. T. (2013). La enseñanza del patrimonio a partir del entorno próximo a los centros educativos. Análisis documenta. *Proyecto Clio*, (39), 1-58. <http://clio.rediris.es/n39/articulos/lopezarroyo.pdf>
- López Ramírez, L. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un programa de Educación rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*, (51), 138-159. <https://doi.org/10.17227/01203916.7687>
- Martinell, A. (2014). Los agentes de la cultura. En Observatorio Cultural del Proyecto Atalaya y A. J. Rueda (Eds.), *Manual Atalaya de apoyo a la gestión cultural*. <http://atalayagestioncultural.es/capitulo/gestion-cultural/agentes-cultura>
- Martinell, A. (1999). Los agentes culturales ante los nuevos retos de la gestión cultural. *Revista Iberoamericana De Educación*, (20), 201-215. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie20a09.htm>
- Ministerio de Cultura. (2018). *Plan Especial de Manejo y Protección del Sitio histórico de la Batalla de Boyacá*. Tunja.
- Ortega, P. (2018). La educación popular y su re-significación en la pedagogía crítica. En A. Guelman, F. Cabaluz y M. Salazar, *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe* (pp. 117-140). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rk9v.9>
- Palacios, G. A. (2010). Cómo enseñar arte en la escuela (Reseña). *Pulso: Revista de Educación*, (33), 249-251. Universidad de Alcalá. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5823521>
- Piedrahita, J., Giraldo, Y., Guzmán, C., Pino, Y., Castaño, A., Salazar, M. y Ospina, H. F. (2018). Pedagogía crítica y educación popular. Polifonía de voces desde la periferia colombiana. En E. Quintar, A. Guelman, M. Salazar (Coords.), *Educación popular y pedagogías críticas en América latina y el caribe. Corrientes emancipatorias para la educación pública del siglo XXI* (pp. 95-116). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rk9v.8>
- Pinassi, A. (2019). Espacio vivido patrimonial: una mirada alternativa del patrimonio cultural desde la ciencia geográfica. *Ería. Revista cuatrimestral de geografía*, 1, 99-107. [www.https://doi.org/10.17811/er.1.2019.99-107](https://doi.org/10.17811/er.1.2019.99-107)
- Piñango Romero, M. E. (2020). Proyectos académicos comunitarios: Vía de acción, participación y reflexión para dialogar en la comunidad. *Praxis educativa*, 24(3), 1-11. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240309>
- Prats, L. (2005). Concepto y gestión del patrimonio local. *Cuadernos de Antropología Social*, (21), 17-35. <https://www.redalyc.org/pdf/1809/180913910002.pdf>
- Quintriqueo, S., Torres, H., Gutiérrez, M. y Saéz, D. (2011). Articulación entre el conocimiento cultural mapuche y el conocimiento escolar en ciencia. *Revista educación y educadores*, 14(3), 475-492.
- Ramírez Iñiguez, A. A. (2017). La educación con sentido comunitario: Reflexiones en torno a la formación del profesorado. *Educación*, XXVI (15), 79-94. <https://doi.org/10.18800/educacion.201702.004>
- Sarmiento Moreno, L. A. y Lima Jardilino, J. (2007). Acción Cultural Popular en los albores: La filosofía del movimiento pedagógico y la educación popular en Colombia. *EccoS- Revista Científica*, 9(2), 409-433. <https://www.redalyc.org/pdf/715/71590209.pdf>
- SENA. (31 de octubre de 2019). Guía de métodos y técnicas didácticas. *SENA*. https://www.sena.edu.co/es-co/ciudadano/Lists/glosario_sena/DispForm.aspx?ID=9&ContentTypeld=0x0100D3A8BC444C104E43840BB7D7E24AAA81#:~:text=%E2%80%8BCorresponde%20a%20las%20distintas,de%20roles%2C%20socializaci%3Bn%20de%20conceptos.
- Torres Carrillo, A. (2007). *Educación Popular. Trayectoria y actualidad*. Universidad Bolivariana de Venezuela. https://ipecal.edu.mx/wp-content/uploads/Educacion_Popular_Trayectoria_y_Actualid.pdf

Yanes Córdoba, V. (2007). La narrativa visual como metodología del sentido: articulación metodológica e implicaciones terapéutico-educativas. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 2, 233-246. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0707110233A/8983>

Zapata Pérez, L. (2017). El instructor y la formación por proyectos en el SENA. *Rutas de Formación*, (5), 60-67. <http://revistas.sena.edu.co/index.php/rform/article/dow>

Notas

ⁱ El presente artículo es resultado del proyecto de investigación financiado por El Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (Minciencias) Código 63829 "Diseño de un Modelo de Gobernanza a través de la Apropiación Social del Patrimonio Cultural como estrategia de Desarrollo Económico Local desde actividad turística en la ciudad de Tunja", desarrollado por el grupo de investigación Centro Regional de Gestión para la Productividad y la Innovación de Boyacá – CREPIB, adscrito a la Universidad Pedagógica y tecnológica de Colombia.

ⁱⁱ Programa de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Sede Tunja.

ⁱⁱⁱ Que privilegia la valoración del objeto de acuerdo con su antigüedad, pero desconoce la relación de los habitantes con el objeto (Pinassi, 2019).

^{iv} Los procesos y estrategias concretas que se utilizan para la enseñanza desde un saber reflexivo y tematizado.

^v Mecanismos diseñados y orientados a la generación de información a partir de la valoración de los saberes populares, en contraposición al concepto de *técnicas de recolección de información* manejado en la investigación experimental, que propone el diseño de instrumentos de recolección de información como una forma de sustraer "datos" de los sujetos.

^{vi} Instrumento de planificación del SENA, que contiene, de manera detallada, los elementos que deben ser desarrollados en las sesiones de formación aplicando el ciclo PHVA.

^{vii} Entendido como aquel derivado de un currículo de enseñanza escolar y que promueve el conocimiento científico como manera de dar respuesta a las realidades del mundo (Figuerola, 2020; Quintiqueo *et al.*, 2011).