

Educación patrimonial en comunidades rurales del Estado de Chihuahua, México

Education heritage in rural communities State of Chihuahua, Mexico

Federico J. Mancera-Valencia

Centro de Investigación y Docencia. Universidad de Chihuahua, México

federico.mancera@cid.edu.mx

Recibido el 14 de octubre de 2013

Aprobado el 26 de octubre de 2013

Resumen: El estado de Chihuahua está ubicado al norte de la república mexicana, colindando con los Estados Unidos de Norte América. Contrario a las representaciones sociales de su población, posee un importante patrimonio cultural. Esto no ha sido puesto en valor, tanto por los poseedores del patrimonio como de las instituciones gubernamentales e iniciativa privada. El curriculum de la educación oficial incipientemente integra contenidos patrimoniales. Por lo anterior, se han realizado diferentes acciones de educación patrimonial rural de carácter no formal y desde ámbitos de la investigación institucional y no-gubernamental (saberes agrosistémicos de la etnia raramuri, educación patrimonial en sitios rurales del itinerario cultural Camino Real de Tierra Adentro, planes de manejo con campesinos en sitios arqueológicos con casa acantilado, investigación educativa para la integración de bienes patrimoniales a la educación básica, entre otros) utilizando estrategias de investigación acción-participativa, análisis de sistema de necesidades, cartografía comunitaria y dibujos proyectivos para posibilitar la re-apropiación y socialización del patrimonio cultural local.

Palabras clave: educación patrimonial, patrimonio cultural local, metodologías participativas, desarrollo local, pedagogía social para el patrimonio cultural.

Abstract: The state of Chihuahua is located north of the Mexican republic, bordering the United States of America. Contrary to the social representations of its population, has an important cultural heritage. Which no value has been put on both heritage holders as of government institutions and private initiative. The official education curriculum, incipiently integrates heritage contents. Therefore, there have been various actions of rural heritage education and non-formal areas of research from institutional and non-governmental organization (agroecological knowledge raramuri ethnicity, heritage education in rural sites of the cultural itinerary Camino Real de Tierra Adentro,

plans management with farmers in archaeological sites with cliff-house, educational research for the integration of heritage to basic education, among others) strategies using participatory action research, system analysis needs, community mapping and projective drawings to enable the re-appropriation and socialization of the local cultural heritage.

Key words: education heritage, local heritage, participatory methodologies, local development, social pedagogy for cultural heritage.

Introducción

Los objetivos son exponer la experiencia, resultados, metodología y problemáticas de diferentes acciones de educación patrimonial desarrolladas en distintos contextos geográficos y patrimoniales en el Estado de Chihuahua.

Cada experiencia de educación patrimonial posee distintos resultados: libros de texto y guía del maestro para educación básica para niños de 6 a 7 años, planes de manejo comunitario de los recursos culturales previo a declaratorias de patrimonio cultural, identificación comunitaria de bienes patrimoniales locales; investigación básica del patrimonio cultural y desarrollo de ofertas educativas; propuestas metodológicas de investigación-acción participativa y el desarrollo teórico de la pedagogía social para el patrimonio cultural.

Se pone en valor el patrimonio cultural del norte de México, construido y caracterizado geohistóricamente en forma diferente al centro y sur del país. Se resalta la importancia de la participación social en la investigación, evaluación, recuperación del patrimonio cultural y su vinculación al desarrollo local turístico, productivo, entre otros.

1.- Educar en cultura

En general, existe consenso que en los *territorios rurales* de América Latina se requieren esfuerzos de apoyo para su desarrollo en todos sus sentidos, es decir, en salud, medio ambiente, patrimonio cultural, educación, etc. Especialmente, en la actualidad, los programas de sustentabilidad están fortalecidos y con apogeo en el mundo rural, no así los programas de desarrollo cultural, aunque poseen también

múltiples experiencias consolidadas en todo México, como son los museos comunitarios, casas del pueblo o de la cultura municipal y programas de fortalecimiento de la cultura popular, o bien; el trabajo comunitario, para la protección integral del patrimonio cultural material e inmaterial.

No obstante, aun se promueve de manera independiente la gestión ambiental, la gestión del patrimonio cultural, y la “formación integral humana a través de la ciencia y los valores esenciales de nuestra sociedad”, a través, de la gestión educativa formal o básica (de preescolar a bachillerato). Para estos tres ámbitos de gestión, la comunidad atiende en la práctica, diferentes intereses y demandas, que bajo las políticas de desarrollo sectorial deben comprobar competencias, alcances, metas y recursos financieros.

Por ello, muchos de los esfuerzos de gestión para el desarrollo, están desperdiciados, son ineficientes e ineficaces y, además, contradictorios. También, carecen de un proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los ámbitos y sentidos (evaluación, seguimiento, planeación, análisis y diseño curricular, etc.).

Por otra parte, en el debate del binomio de educación y cultura, se muestran múltiples relaciones y contradicciones, ya demostradas en otros trabajos (MANCERA-VALENCIA, 1999) y a manera de síntesis, la educación formal u oficial es una nueva forma de colonización y de implementación de la nueva ideología fundada en la ciencia y la tecnología: “hoy, la dominación se perpetúa y amplía no solo por medio de la tecnología, sino como tecnología” (MARCUSE; HEBERMAS, 1986: 61) y por el contrario, diversos esfuerzos gestados desde la educación no formal, se promueven procesos descolonizadores y de reconstrucción de la ciencia y la técnica, al servicio de la comunidad y su desarrollo integral y sustentable, donde la cultura¹ es la *praxis*, el *corpus* y el *ánimus* de forma holística de la vida.

¹ Según Guillermo Bonfil Batalla (1991), [...] *la cultura es el conjunto de símbolos, valores, actitudes, habilidades, conocimientos, significados, formas de comunicación y de organizaciones sociales, y bienes materiales, que hacen posible la vida de una sociedad y le permiten transformarse y reproducirse como tal, de una generación a las siguientes* [...], y, según, Gilberto Giménez, [...] *en cuanto estilo de vida, la cultura implica el conjunto de modelos de representación y de acción que de algún modo orientan y regulan el uso de tecnologías materiales, la organización de la vida social, y las formas de pensamiento de un grupo. En este sentido, el concepto, abarca desde la llamada cultura material y las técnicas corporales, hasta las categorías mentales más abstractas que organizan el lenguaje, el juicio, los gustos y la acción socialmente orientada. Consecuentemente, cabría introducir en este mismo apartado una subdivisión (metodológicamente muy importante) entre formas objetivadas y formas subjetivadas de la cultura [...] o entre símbolos objetivados y formas simbólicas interiorizadas* [...] (1999: 120). Comparto ambas conceptualizaciones, en tanto que la discusión sobre este concepto, no está acabada, y permanentemente definirán contradicciones tan como sucede dentro de la propia cultura. Sin embargo, el dominio de la subjetividad es contendente y con ello, la objetividad cultural se manifiesta de manera compleja, al grado que ningún recorte de la realidad como son la educación, la economía, la salud, el medioambiente, el desarrollo, escapa de ella.

De lo anterior, se explica el subtítulo de este apartado, educar en cultura. Es decir, significa romper sentidos normados tanto académicos como del episteme dominante. Esto implica (MANCERA-VALENCIA, 2002: 27):

1. Conceder la importancia de los saberes y conocimientos locales (etnociencias y cultura popular); mostrando una actitud crítica a la ciencia, de su envoltura centralizadora y epistémica clásica, que resulta compleja y altamente opresora.
2. La construcción de conocimientos surgidos de lo concreto, fundado en las incertidumbres y visto de manera compleja.
3. El reposicionamiento de la cultura como eje de articulador de los concreto.
4. El reposicionamiento del saber descentralizando de las instituciones y los gremios.
5. La geografía de los procesos socioculturales, como vía interpretativa y metodológica de la complejidad sociocultural.

Con estas premisas, se han realizado diversos acercamientos al desarrollo cultural comunitario y ambientalmente planificado.

2.- La trinchera del desarrollo comunitario y el patrimonio cultural

En este tiempo de creciente globalización y supresión de lo heterogéneo, la protección, conservación, interpretación, estudio de la diversidad y del patrimonio cultural de cualquier país o región es un importante desafío. Para la adecuada gestión de ese patrimonio es esencial comunicar su significado y la necesidad de su conservación, estudio y protección en coordinación con las comunidades poseedoras.

En este sentido, el acceso físico, intelectual y/o emotivo, sensato y bien gestionado a los bienes del patrimonio cultural, tanto de los locales como de los diferentes visitantes interesados, constituyen al mismo tiempo, un derecho y un privilegio, que conlleva la responsabilidad de respetar los valores, intereses y manifestaciones de las comunidades anfitrionas y administradoras, así como la obligación de respetar sus paisajes, su cultura y sus formas de vida. Tema, sin duda, educativo y que en la educación formal está ausente.

No obstante, desde este marco, las propuestas de desarrollo comunitario para la conservación, protección y estudio del patrimonio cultural, han tenido un proceso poco sistematizado, a pesar de que se alimentan de muchas experiencias teóricas y prácticas, como es la pedagogía crítica y social o el uso y diseño de metodologías participativas para el desarrollo comunitario. Visto así, el desarrollar la gestión del patrimonio cultural desde la comunidad, significa mirar hacia adentro, o bien, observar las entrañas de la identidad; esta es la seguridad de lo que significa educar en cultura y

posicionar la vanguardia de lo humano, en todo lo que hace para consigo mismo y su sociedad que lo sustenta.

Personalmente, son varias las experiencias y oportunidades de impulsar procesos de educación no formal, léase *pedagogía social en la planeación comunitaria para el desarrollo cultural y sustentabilidad ambiental*, en comunidades rurales de Chihuahua.

Todas las experiencias, que citaremos, las consideramos como *modelos de intervención educativa y comunitaria*, que aún requieren en general, donde se practican estas acciones, sistematizarse como un *proceso social de aprendizaje y enseñanza no formal*, donde el objeto de estudio es el desarrollo cultural y la sustentabilidad ambiental comunitaria. Y todas ellas, impulsadas en diversos municipios del Estado de Chihuahua y en coordinación con distintos ámbitos del gobierno y la iniciativa privada.

Así, lo que aquí ofrecemos, es un primer acercamiento a esta evaluación de modelos de intervención socio-comunitaria para el manejo de los recursos culturales y naturales de Chihuahua.

Cultura y manejo sustentable de los recursos culturales de pueblos indios de la Sierra Tarahumara

Este modelo de desarrollo socio-comunitario se centra con el desarrollo del proyecto “Cultura y manejo Sustentable de los Recursos Naturales de los Pueblos Indios de la Sierra Tarahumara” durante 1994-1995, el cual fue financiado por la subdirección de Investigación del Instituto Nacional Indigenista, hoy Comisión Nacional de Desarrollo de los Pueblos Indios, en donde uno de sus objetivos principales era la “planeación sustentable del uso y manejo de los recursos naturales en comunidades indígenas rarámuri” a partir de *talleres de autoreflexión comunitaria para la identificación y análisis del sistema de necesidades*, de *conocimientos tradicionales en agrosistemas y agroforestería y la vinculación que poseen con su cultura*.

El proyecto se desarrolló en cinco comunidades indígenas: Nakazorachi del Ejido Sewerachi, Mpio. Guachochi; El Mochomo, Mpio. Guazapares; Bawinocachi, Ejido Panalachi, Mpio. Bocoyna, San Luis Majimachi, también del municipio de Bocoyna.

Los logros se relacionan con la *planeación territorial comunitaria* de sus recursos naturales, la *identificación del sistema de necesidades*, vinculados a proyectos donde los *saberes tradicionales (etnociencia)* y técnicas agroforestales permiten una mejor conservación de los recursos culturales y naturales de sus comunidades. (MANCERA-VALENCIA, 1998; HERRERA, *et al.* 1995).

Educación Patrimonial en el municipio de Allende, Chihuahua

El proyecto se desarrolló entre los años del 2002 al 2004 y desde el Centro de Investigación y Docencia (CID) y en coordinación del Municipio de Allende (AYUNTAMIENTO 2001-2004). En este proyecto participaron promotores y animadores culturales, miembros del Cabildo, funcionarios del Ayuntamiento y docentes de distintos niveles educativos del municipio y profesoras (es) investigadoras (es) del CID.

En el proyecto inicial se consideraba “la necesidad de vincular la educación con la protección de su patrimonio regional”. Por su parte, la presidencia municipal se encontraba convencida por mejorar las condiciones educativas de su región y que contribuyera positivamente al desarrollo de la investigación educativa y el de la protección de los recursos culturales de Allende.

Posterior a estas consideraciones se planteó que los propósitos generales del Proyecto de Educación Patrimonial residirían en que:

- a) Lo pedagógico tuviera un sustento y contenido regional,
- b) Partiera de las condiciones culturales locales,
- c) Incluyera las necesidades del desarrollo regional,
- d) En donde lo educativo, tuviera un papel preponderante,
- e) Que no descuidara los intereses estatales y nacionales de este aspecto, y;
- f) Que fuera incluyente, donde la participación del colectivo sea predominante.

Asimismo, la definición del proyecto se constituyó como punto de partida de lo que posteriormente se llevaría a cabo de manera concreta con los participantes, ya que los objetivos se redefinieron de acuerdo a las necesidades y percepciones que encontraron los habitantes de Allende respecto a *su patrimonio cultural*, así como a las estrategias metodológicas seleccionadas, como es la *educación no formal y la investigación acción-participativa*, asunto que requería ser condensado, obviamente, con los participantes.

Ante los anteriores propósitos generales se definieron el objetivo general y objetivos específicos del anteproyecto, los cuales necesariamente y de acuerdo a lo anteriormente dicho, se consideraba ineludible que la construcción de esta propuesta de intervención pedagógica sería con la participación de ciudadanos del municipio de Allende. De esta forma se construyó el “Objetivo General: Elaborar un programa de intervención educativa que apoye la *construcción de conocimientos y actitudes de reconocimiento al patrimonio cultural* que contribuya al *desarrollo humano sostenido* de los habitantes del municipio de Allende a través de una *metodología participativa* que involucre a los *sujetos sociales locales*”.

Los logros de este proyecto fueron la publicación y reproducción de dos materiales para educación primaria: libro para niños y niñas de 3^a año y una guía del maestro, en el que se manifiestan los compromisos pedagógicos, de aprendizajes y de construcción de estrategias de docencia para la conservación del patrimonio natural, tangible e intangible del municipio de Allende. Así, *el eje del conocimiento y de aprendizaje fue el patrimonio cultural local*. No las ciencias ni los principios curriculares oficiales. (MANCERA-VALENCIA, F., *et al.* 2004a; 2004b, ROMERO G. y AMADOR G., 2007).

Planes de Manejo para la protección del patrimonio cultural

En los últimos diez años, la necesidad de involucrar a las poblaciones campesinas e indígenas en la conservación y protección del patrimonio cultural arqueológico, paleontológico y monumental (casas, templos, misiones), así como elementos del orden documental (archivos, fotografías, etc.), trajo consigo el desarrollo de Planes de Manejo, que permiten dar una certeza social y administrativa del uso, manejo, conservación y protección de los bienes culturales colectivos y que se consideran prioritarios para la nación. Por eso se comprende, que la intervención social en estos contextos se requiere de la aprobación, como sucede con la Áreas Naturales Protegidas, de las autoridades federales, que, para el caso, es el Instituto Nacional de Antropología e Historia.

En este sentido, se ha trabajado en el diseño de talleres de autodiagnóstico, utilizando algunas herramientas derivadas de la Planeación Estratégica, que las ciencias económico administrativas han difundido y aplicado para múltiples procesos de gestión para la administración pública y privada. En concreto, se utiliza el análisis F.O.D.A, que consiste en reunir información tanto del entorno como de la propia organización, institución o empresa. Para nuestro interés, es la comunidad, que convive con el patrimonio cultural.

Su objetivo es lograr la mejor relación entre las tendencias e intereses que se perciben en lo externo y en lo interno de la comunidad en relación al patrimonio de interés, y el potencial propio en el interior de la comunidad.

Es importante aclarar que los factores externos son las Oportunidades y las Amenazas; y los valores internos las Fortalezas y las Debilidades. Palabras que componen la abreviatura F.O.D.A. En este sentido, se desarrolla un proceso de planeación estratégica con dos fines:

- a. Incrementar las fortalezas, aprovechar las oportunidades que significa convivir con el patrimonio cultural nacional, y;
- b. Disminuir las debilidades y minimizar el impacto de las amenazas que puedan influir negativamente en la conservación y protección de la herencia cultural.

La aplicación de este instrumento, vinculado al desarrollo de la cartografía comunitaria y el análisis de sistema de necesidades, permite la identificación de estrategias, acciones, actividades y responsabilidades colectivas para atender las amenazas y las debilidades. Esto es un proceso educativo con aprendizajes significativos, muy enriquecedores entre operadores de los sitios, promotores culturales, investigadores y, obviamente, los campesinos o indígenas, que frecuentan y observan cotidianamente el patrimonio cultural.

En concreto, se han desarrollado² planes de manejo en sitios: “El Arenal” ubicado en el Bolsón de Mapimí, municipio de Jiménez, y que posee una gran diversidad en patrimonio paleontológico y arqueológico (ICHICULT, 2010).

Los sitios históricos de Valle de Allende, Santa Bárbara y El Carrizal, municipio de Villa Ahumada, que pertenecen al Camino Real de Tierra Adentro, hoy itinerario cultural, considerado Patrimonio Cultural de la Humanidad.

Los sitios arqueológicos de Paquimé, y de las Casas Acantilado ubicados en el “Cañón del Embudo” municipio de Madera (INAH, 2010) y en la “Cueva de la Olla, ubicado en el Municipio de Casas Grandes (INAH, 2011).

Las consecuencias de estos procesos educativos de planeación interinstitucional y comunitario para el desarrollo y protección del patrimonio cultural, son programas de trabajo de atención de corto mediano y largo plazo.

3.- Teorías y metodologías para el desarrollo cultural y la sustentabilidad ambiental comunitaria

A lo largo del tiempo, estas experiencias permiten identificar y aplicar el uso de teorías y metodologías específicas, para lograr procesos de participación y decisión comunitaria. Entre estos están teoría y metodología de la investigación acción-participativa, el desarrollo y planeación de talleres y análisis del sistema de necesidades. (MANCERA-VALENCIA, 2006) Los cuales se explican a continuación.

La investigación acción-participativa

La vía metodológica de la investigación acción-participativa, es una alternativa en la investigación social, donde es posible articular múltiples procesos pedagógicos y educativos. Sin duda, esta metodología se enlaza perfectamente a las formas, utopías y

² Estas experiencias aun no se sistematizan con fines de publicación, se encuentra en informes entregados a las instituciones financiadoras como el Instituto Chihuahuense de la Cultura o el Instituto Nacional de Antropología e Historia.

propósitos de la educación no formal, considerada como principal espacio educativo donde se desarrollan los modelos de intervención sociocomunitaria, para el manejo y uso de los recursos culturales y naturales, y en general, a todas las propuestas que se desarrollan en enfoques participativos.

Diferentes autores han desarrollado por separado esta metodología en dos vertientes; investigación-acción e investigación-participativa. Félix Angulo (1990: 40) define el proceso de investigación acción a partir de la distinción entre “actos de investigación” y “acto sustantivo”. Un acto de investigación es “una acción para promover una interrogación, una pregunta sobre la realidad”. Un acto sustantivo es “una educación para provocar algún cambio deseable en el mundo o en otras personas”. Por ello considera que la “investigación-acción es un tipo de investigación (y es) necesariamente un acto sustantivo; es decir, el acto de interrogación es emprendido con la obligación de beneficiar a otro y no solo a la comunidad de investigadores académicos (ANGULO, 1990: 40).

De esta forma la investigación-acción se construye por plantear interrogaciones y cambios. En este proceso afirman Carr y Kemmis (1986; ANGULO, *op.cit.*) que investigación es acción:

[...] es una forma de indagación auto-reflexiva llevada a cabo por los participantes en las situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de las propias prácticas, su comprensión sobre sí mismas y las situaciones en la que son llevadas a cabo. No se limita a mejorar su conocimiento y juicio práctico, sino que más allá de sus posibilidades crítico-interpretativas, la investigación acción está también comprometida, tanto con la transformación de las prácticas individuales y colectivas, como con la transformación de las situaciones en la que los participantes interactúan. Como compromiso ético de servicio a la comunidad, la investigación acción que se constituye como un proceso que, naciendo de los intereses y los problemas de la comunidad quiere la participación democrática de todos los implicados en la acción. La investigación, como un proceso democrático de transformación. El proceso de investigación acción es un proceso en espiral de reflexión, en el que se pretende relacionar dialécticamente la comprensión retrospectiva y la acción prospectiva. Es decir, la reflexión a través del discurso retrospectivo de los participantes sobre lo observado, da lugar a una nueva acción informada a una nueva acción en perspectiva.

En otro sentido, pero no desvinculado de la investigación acción, Boris Yopo (1984) al caracterizar a la investigación participativa, la ubica como una alternativa metodológica, que:

[...] visualiza la realidad como una totalidad donde se interrelacionan múltiples procesos y donde se remarca la relevancia del conocimiento científico como generador de una conciencia crítica de la realidad; asegura la unidad esencial de la teoría y la práctica en proceso de generación de un conocimiento transformado enriqueciendo los procesos metodológicos; a través de procesos de conocimiento crítico de la realidad, pretende su transformación social; capta los

elementos fundamentales dispersos y presentes en la realidad y en cultura popular, en evolución sistemática de los mismos para optar como instrumento de conocimiento crítico y transformación social; visualiza la investigación y la educación como momentos de un mismo proceso, vale decir, la investigación social se transforma en un quehacer de aprendizaje colectivo; su estrategia metodológica permite que las decisiones se tomen colectivamente; el problema se define en función de una realidad concreta y compartida; los grupos sociales definen la programación del estudio y las formas de encararlo, con sus modalidades de gestión y evaluación de un proyecto concreto de acción para el desarrollo tecno-social de la propia comunidad o región.

Desarrollo y planeación de talleres

En todas las comunidades se desarrollaron y planificaron talleres, los cuales consideramos adecuados porque: “El trabajo del taller da lugar a una serie de relaciones que permiten a los sujetos, ir tomando conciencia de los modelos internalizados, a la vez que posibilitan una nueva internalización a partir del diálogo y el intercambio de experiencias mediante diferentes modelos de pensar, sentir y actuar” (BARABTARLO, 1995).

Las sesiones llevadas a cabo a través de los talleres de diagnóstico, de análisis FODA o de cartografía comunitaria, se consideran momentos para realizar múltiples actividades de investigación, por lo que permite caracterizar:

- i. La necesidad de auto-diagnosticar y autoevaluar las experiencias en el desarrollo comunitario y los errores cometidos en el proceso.
- ii. La percepción del entorno del desarrollo regional (globalización, intereses comerciales y turísticos, impactos posibles al patrimonio cultural regional, impactos socioculturales locales: educativos, salud, medio ambiente, políticos, etc.).
- iii. La experiencia local frente a la sensibilización y conocimiento del patrimonio cultural y natural.
- iv. El papel de la educación en el marco de la globalización, desarrollo regional y el patrimonio cultural y natural.
- v. El conocimiento e impactos sobre el patrimonio cultural y natural a nivel local, municipal y regional.
- vi. Reconocer y sensibilizar colectivamente, mediante procedimientos de recorridos de campo o paseos culturales, la diversidad patrimonial del municipio.
- vii. Identificación del tema de interés e importancia colectiva sobre el patrimonio cultural.
- viii. Aplicación de propuestas teóricas pedagógicas fundadas en el constructivismo, específicamente de Lev Vigotzky.

- ix. Diagnóstico directo (cuestionario y/o encuesta) de los intereses del resto de los pobladores del municipio en relación con el patrimonio cultural que posee.

Análisis de sistema de necesidades

Para comprender el concepto de sistema de necesidades, necesariamente debemos adentrarnos al conocimiento de los sujetos sociales que lo portan. De esta manera, el papel del análisis de los sujetos sociales para la elaboración de metodología y construcción de los instrumentos de evaluación de impactos culturales de programas de desarrollo radica principalmente en la identificación y análisis de aquellos indicadores culturales que caen, ya no en los elementos objetivos de la necesidad humana, sino en los elementos subjetivos que los construyen y dinamizan.

Este primer planteamiento señala que es directamente en la subjetividad social en donde se concentran e influyen, en forma directa o indirecta, los objetivos e intereses de proyectos de desarrollo, provocando cambios de reforzamiento o desmembramiento de las redes sociales y comunitarias, debilitamiento de conocimientos tradicionales para el uso y manejo de los recursos naturales, ahora alterados ambientalmente, y que sus fenómenos y consecuencias sobrepasan sus prácticas culturales (MANCERA-VALENCIA y HERRERA, 1998: pág. 49).

De manera general, la categoría aquí identificada como *sujetos sociales*, los podemos considerar como formas particulares de expresión social y se constituyen por un “vasto y complejo proceso de producción de experiencias” (ZEMELMAN, 1992) que les permiten evaluar al presente como condición primaria, no estática y sí dinámico, que ve en él las posibilidades del futuro y de lo porvenir.

Así, las experiencias no son solo en los sujetos sociales prácticas colectivas, sino que constituyen fragmentos de la realidad determinados por los complejos sistemas de necesidades que individual o colectivamente, se tienen que solucionar. Es decir, el análisis de los sujetos sociales se dirige a “captar” los microdinamismos sociales en que la subjetividad colectiva se genera y se expresa, (...), es en esos microdinamismos (presente en cualquier tipo de movimiento) en donde es posible captar la riqueza y complejidad de la constitución de la subjetividad colectiva” (ZEMELMAN, 1992).

Por su parte, en el sistema de necesidades se encuentra el fundamento mismo de la dinámica económica y social, en que se apoya la conciencia social de los Hombres (...)” (ZEMELMAN, 1992), por ello las *formas y medios de resolver y satisfacer las necesidades* transitan por el sustrato más elemental de *lo objetivo* (los elementos y cosas que definen la carencia y la escasez) y *lo subjetivo* (la percepción de las necesidades y los comportamientos y formas de solucionarlas) remitiéndolas a prácticas de la subsistencia y a la reproducción social y cultural (...): la necesidad no alude solo a la sobrevivencia

material, sino también a la necesidad del colectivo de reproducirse como tal; la experiencia ya no es solo el despliegue de prácticas potencialmente colectivas, si no la capacidad de la lucha de recuperación de la memoria histórica por parte de un grupo” (ZEMELMAN, 1989: 55).

De esta manera, identificar aquellos indicadores que representan y configuran el sistema de necesidades de cualquier comunidad marginal rural o urbana nos trasladaría a dar una comprensión del sistema complejo, en lo “real” de la vida cotidiana o del presente, en donde se ponen en juego las estrategias colectivas e individuales de reproducción, las opciones y viabilidades que dicta la experiencia frente a los retos que ofrecen los proyectos impuestos, o consensados en la comunidad.

La complejidad de evaluar e interpretar el sistema de necesidades y los impactos culturales de los programas de desarrollo que pueden impulsar cualquier agencia gubernamental o no gubernamental, reside en que cada elemento y proceso social está articulado íntimamente a la vida cotidiana, en donde se mezclan los aspectos del patrimonio cultural, el medio ambiente y el territorio; remitiendo de inmediato, a lo que es la subjetividad social para resolver los problemas cotidianos; para la vida en las rancherías (del semidesierto, desierto o en los bosques templados de Chihuahua), es de carácter urgente, de supervivencia, resolverlos, es decir, van enlazados a la solución de las necesidades, que se presentan en su espacio, en su territorio.

Insistimos, los impactos culturales, provocados por programas de desarrollo, no serán realmente entendidos y evaluados, si no se realiza en función del sistema de necesidades, el cual no deja de ser complejo a niveles familiares, individuales y sin duda, sociales. Esta característica manifiesta la gran fragilidad de los elementos que lo componen por las múltiples encadenaciones que manifiestan el sistema de necesidades (MANERA-VALENCIA, 1998a: 82).

El sistema de necesidades permite entender la posibilidad del *microdesarrollo* de los pueblos o comunidades con quien hemos trabajado, porque implica identificar las prácticas de uso y manejo de los recursos culturales y naturales, sus posibilidades en el marco de sus costumbres y saberes tradicionales, consecuentes a las posibles alternativas organizacionales que resultan determinantes para elaborar propuestas o proyectos socioculturales y medioambientales.

En suma, el sistema de necesidades de los pueblos y comunidades nos permite entender las formas comunitarias y colectivas para resolver sus problemas cotidianos. Divididos en subsistemas que representan el conjunto de actividades productivas para la subsistencia, y que transforman, sus recursos ambientales por medio de tecnologías, e incluyen a su vez, recursos culturales que fortalecen y reproducen la vida simbólica y emotiva (MANCERA-VALENCIA, 1998a; 1998b; 2006; 2010).

4.- Conclusiones

La experiencia ha mostrado que la aplicación de la investigación acción-participativa, el desarrollo y planeación de talleres con fines de autodiagnóstico hacen posible que se constituyan como elementos teórico-prácticos indispensables para lograr procesos socio-comunitarios de implicaciones, significativas a nivel comunitario, tanto para el manejo de los recursos culturales y como naturales.

Ambos recursos deben plantearse en procesos de planeación integral y participativa. Son propuestas ya probadas y “tradicionales” en toda América Latina, y tienen hoy día una demanda para todos aquellos que intenten plantear intervenciones pedagógicas, y experiencias educativas significativas con fines de desarrollo comunitario, en grupos marginados o pueblos con culturas distintas a la occidental.

La educación no formal, popular y social no carece de metodología y teoría. Se alimenta, se nutre, permanentemente con la gente que quiere aprender-enseñar sus saberes y sus formas sencillas de vivir una vida compleja. De esto, es lo carece la educación formal.

Referencias bibliográficas

Angulo Rasco, F. J. 1990. “Investigación-acción y currículo: una nueva perspectiva en la investigación educativa”, en *Investigación en la Escuela. Revista de Investigación e Innovación Escolar*, nº. 11, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, España, 1990, págs. 39-49.

Barabtarlo, A. “El docente como intelectual orgánico. Su proceso de socialización”, en *Siglo XXI Perspectivas de la educación en América Latina*, año I, enero-abril, México, D.F., 1995.

Barragán López E. *Más allá de los caminos. Los Rancheros del portero Herrera*. Zamora, Mich., El Colegio de Michoacán, 1990.

Bonfil Batalla, G. *Pensar Nuestra Cultura*. Alianza editorial, México, D.F. 1991.

Carr, W. y Kemmis, S. *Becoming critical: Knowing through research*. The Falmer Press, London, Trad. Martínez Roca. Barcelona, España.

Angulo Rasco, Félix, J. 1990. “Investigación-acción y currículo: una nueva perspectiva en la investigación educativa”, en *Investigación en la Escuela. Revista de Investigación Escolar*, nº. 11, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, España, 2001, págs. 39-49.

Claudio Asaad. *La máscara en la telaraña: la identidad cultural en Internet. Un análisis comparativo entre Argentina y Brasil*. Universidad Nacional de Rio Cuarto. Departamento de Ciencias de la Comunicación. Buenos Aires, Argentina, 2003.

Cohen, E. y Franco R. *Evaluación de Proyectos Sociales*. Siglo XXI. México, 1991.

Coombs, P.H. y Ahmed, M. *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*. Tecnos, Madrid, España, 1975.

Figa Sastrenger, M^a. E. *et al. De la Utopía a la Acción. Cuatro experiencias de proporción popular*. Universidad Iberoamericana México, D.F., 1995.

Florescano, E. “El patrimonio cultural y la política de la cultura”, en E. Florescano (Comp.). *El Patrimonio cultural de México*, FCE. México, D.F., 1993, págs. 9-18.

Giménez, G. 1999. “La investigación cultural en México. Una aproximación”, en *Perfiles Latinoamericanos*, n° 15. México, 1999, págs. 119-138.

Habermas, J. *Ciencia y Técnica como ideología*. Tecnos. Madrid, 1986.

Herrera Bautista, A.; Mancera-Valencia F. J. y Núñez A. *Planes de Manejo Sustentable de los recursos naturales de los pueblos indios de la Sierra Tarahumara*. Instituto Nacional Indigenista. Subdirección de Investigación. México, D.F., 1995.

Leef, E. (Coord.). *Cultura y Manejo Sustentable de los Recursos Naturales*. Edit. Miguel Ángel Porrúa y Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades. UNAM. México, D.F., 1993.

Leef, E. (Coord.). *Cultura y Manejo Sustentable de los Recursos Naturales*. Edit. Miguel Ángel Porrúa y Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades. UNAM. México, D.F., 1994.

Mancera-Valencia, F. J. y Herrera, B. A. “Talleres de planeación comunitaria en pueblos indios de la Sierra Tarahumara”, en *I Encuentro de Promotores Capacitadores Campesinos para el Desarrollo sustentable*. Memorias, Centro de Capacitación y Desarrollo Sustentable. SEMARNAP, México, D.F., 1996, pág. 25-32.

Mancera-Valencia, F. J. “Educación comunitaria y popular en pueblos indios de la Sierra Tarahumara, experiencias para el microdesarrollo”, en *Cuadernos de Trabajo*, n° 35. Aspectos en educación bilingüe y especial: una perspectiva desde la frontera norte de México. UACJ, Cd. Juárez, Chihuahua, 1998a.

Mancera-Valencia, F. J. *Monitoreo de Impactos Culturales en Pueblos Indios de la Sierra Tarahumara*. Tesis. Colegio de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM. México, D.F., 1998b.

Mancera-Valencia, F. J. “Educación y Cultura: relaciones y contradicciones”, en *Acoyah. Revista del Centro de Investigación y Docencia*, n° 14, abril-mayo, Chihuahua, México, 1999, págs. 47-51.

Mancera-Valencia, F. J. “El maestr@ del futuro: las relaciones del saber-poder”, en *Acoyah. Revista del Centro de Investigación y Docencia*, n° 26, agosto-octubre, Chihuahua, México, 2002, págs. 23-27.

Mancera-Valencia, F. J.; Amador Guzmán, P.; Ruiz López, S. y Álvarez. L. H. *Anteproyecto de Intervención Pedagógica en el Municipio de Allende*. Centro de Investigación y Docencia. Documento. Chihuahua, Chih. México, Mimeo, 2002.

Mancera-Valencia F. J. (Coord.). *Allende: Nuestro Patrimonio Cultural. Ayuntamiento de Allende*. Estado de Chihuahua. Méx. CONACULTA-Programa Municipal de Desarrollo Cultural, Instituto Chihuahuense de la Cultura, Centro de Investigación y Docencia-SEECH., 2004a.

Mancera-Valencia F. J. (Coord.). *Programa de Educación Patrimonial del Municipio de Allende, para 3er. Grado de Educación Primaria*. Ayuntamiento de Allende.

CONACULTA- Programa Municipal de Desarrollo Cultural, Instituto Chihuahuense de la Cultura, Centro de Investigación y Docencia-SEECH, 2004b.

Mancera-Valencia F. J. “Modelos de intervención socio-comunitaria para la apropiación del patrimonio cultural”, en *Gestión del Patrimonio y Participación Social*. INAH. INAH-CONAULTA. Dirección de Operación de Sitios. México, D.F., 2006, págs. 35-48.

Mancera-Valencia F. J. y Loya, M. J. “Entre la comunidad y el desierto protegido: diagnóstico del sistema de necesidades del ejido de Nuevo Lajitas del área de Protección de Flora y Fauna Cañón de Santa Elena, municipio de Manuel Benavides, Chihuahua”, en V. Orozco (Coord.). *Chihuahua Hoy. Visiones de su historia, economía, política y cultura*. UACJ. UACH. ICHICULT, Ciudad Juárez, México, 2010, págs.426-454.

Montero Mendoza, M^a. T. *Investigación educativa: los enfoques participativos*. Cuadernos de Trabajo n° 37, Serie Educación, Centro de Estudios Regionales. UACJ Cd. Juárez, Chihuahua, México, 1998.

Romero Gutiérrez R. I. y Amador Guzmán, P. M. 2007. “Praxis pedagógica y apropiación del patrimonio cultural”, en *Acoyauh. Revista del Centro de Investigación y Docencia*, n° 40, diciembre, Chihuahua, México, 2007, págs. 10-14.

Salinas Amescua, B. y Safa Barraza, E. “Educación de Adultos, Popular y Comunitaria”, en *Investigación educativa en los ochenta. Perspectiva para los Noventa. Estados de conocimiento, II Congreso Nacional de Investigación Educativa, Cuadernos 26*, México, 1993.

Vigotsky, Lev S. *Pensamiento y lenguaje*. Edit. Progreso, 1938.

Yopo P. B. “Metodología de la Investigación participativa”, en *Cuadernos del CREFAL*, n° 16, 5ª Edición CREFAL. Patzcuaro Michoacán, México, 1984.

Zemeleman, H. *Crítica epistemológica de los indicadores*. Centro de estudios Sociológicos. Colegio de México. Jornadas 114 México, D.F., 2000.

Zemelman, H. *Metodología para el análisis de los sujetos sociales*. Colegio de México, 2004.

Zemelman, H. *De la Historia a la política*. Siglo XXI. Editores Universidad de las Naciones México, 2004.

