

PARTICIPACIÓN INFANTIL EN LA CONSERVACIÓN DEL PATRIMONIO PROPUESTA EDUCATIVA EN LOS PANTANOS DE CENTLA

Child Participation in Heritage Conservation

Educative Proposal in Pantanos de Centla

IGNACIO ALEJANDRO GUZMÁN HERNÁNDEZ*

VALERIA ESCOBAR RUIZ**

RESUMEN

El objetivo de este artículo es exponer la manera en que la participación infantil en la conservación del patrimonio debe ser aplicada al modelo educativo actual incluyendo una visión centrada en las necesidades de las comunidades, que es ejemplificada con una propuesta inicial basada en una prueba piloto en la comunidad maya-chontal de Quintín Arauz, Centla, Tabasco. Para ello, se expone la literatura sobre las variables de interés (patrimonio, comunidad, patrimonialización, memoria, participación infantil, educación alternativa y necesidades de la comunidad), agrupadas en tres temáticas: 1) la necesidad de la participación de los niños y niñas en la conservación del patrimonio; 2) el modelo educativo centrado en las necesidades de la comunidad, y 3) hacia una transmisión del conocimiento pluridireccional. Se plantea una propuesta inicial de actividades para la comunidad explicando la necesidad de continuar el proceso investigación-acción participativa con una muestra representativa de la comunidad objetivo. En cuanto a los resultados, se presenta sucintamente la evolución de los conceptos y variables, así como el contexto de la comunidad maya-chontal de Quintín Arauz, Centla, Tabasco, las problemáticas y oportunidades del modelo educativo. Se plantea un ejemplo como propuesta inicial de currículo con talleres y una organización infantojuvenil pensando en que debe proponerse y aplicarse desde dentro, empleando la transmisión pluridireccional del conocimiento con la contribución y cooperación de los integrantes de la comunidad. Una de las implicaciones de la propuesta es que se debe considerar los cambios inevitables de todo grupo social y modificarse según las necesidades expuestas por sus integrantes con una muestra mayor. El valor del estudio consiste en que se atienden las necesidades educativas de las niñas y los niños en comunidades rurales proporcionando elementos para políticas

* Universitat Politècnica de Catalunya. Correo electrónico: ignacio.alejandro.guzman@upc.edu
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6351-754X>

** Universidad Autónoma de Barcelona. Correo electrónico: v_esc_r@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6569-4555>

públicas contextualizadas y específicas coherentes con las necesidades. Procesos como el planteado permitirán involucrar a todos los integrantes en la toma de decisiones, incluyendo a las niñas y los niños como sujetos de derechos con voz en lo que concierne a su comunidad. Se concluye que es necesario incorporar en la educación las necesidades y actividades del contexto específico, identificar aquello no implícito que para las/os niñas/os es importante y que sean catalizadores del cambio. La propuesta planteada debe realimentarse y diagnosticarse constantemente para adaptarse lo mejor posible a lo que sus integrantes consideran relevante. Las políticas públicas deberían mejorar la articulación y la dirección de proyectos de este tipo para que tengan un impacto mayor en las comunidades.

PALABRAS CLAVE: PATRIMONIO, INFANCIA, EDUCACIÓN, PARTICIPACIÓN, RESERVA DE LA BIÓSFERA PANTANOS DE CENTLA.

ABSTRACT

The objective of this paper is to expose how children's participation in heritage conservation should be applied to the current educational model, including a vision focused on the needs of the communities, exemplified with an initial proposal based on a pilot test in the Maya-Chontal community of Quintín Arauz, Centla, Tabasco. To this end, the literature on the variables of interest (heritage, community, patrimonialization, memory, child participation, alternative education and community needs) is presented, grouped into three themes: 1) The need for children's participation in the conservation of the heritage. 2) The educational model centered on the needs of the community. 3) Towards a multidirectional transmission of knowledge. An initial proposal of activities for the community is proposed, explaining the need to continue the participatory action-research process with a representative sample of the target community. As for the results, the evolution of the concepts and variables is briefly presented, as well as the context of the Maya-Chontal community of Quintín Arauz, Centla, Tabasco, problems and opportunities of the educational model. An example is proposed as an initial proposal for a curriculum with workshops and a children's and youth organization, thinking that it should be proposed and applied from within, using the multidirectional transmission of knowledge with the contribution and cooperation of the members of the

community. One of the implications of the proposal is that it must take into account the inevitable changes of any social group and be modified to the needs expressed by its members with a larger sample. The value of the study is that it addresses the educational needs of children in rural communities, providing elements for contextualized and specific public policies consistent with the needs. Processes such as the one proposed will allow all members to be involved in decision-making, including children as subjects of rights who have a voice in what concerns their community. The conclusion is that it is necessary to incorporate the needs and activities of the specific context into education, identify what is not implicit that is important for children and that are catalysts for change. The proposed proposal must be constantly fed back and diagnosed in order to adapt as best as possible to what its members consider relevant. Public policies should improve the articulation and direction of projects of this type so that they have a greater impact on the communities.

KEYWORDS: HERITAGE, CHILDHOOD, EDUCATION, PARTICIPATION, PANTANOS DE CENTLA BIOSPHERE RESERVE.

Fecha de recepción: 1 de junio de 2022.
Dictamen 1: 11 de julio de 2022.
Dictamen 2: 17 de agosto de 2022.
<https://doi.org/10.21696/rndl122320221467>

INTRODUCCIÓN

El presente artículo se centra en el planteamiento de una propuesta alternativa al modelo educativo actual en una comunidad ubicada en los Pantanos de Centla, en Tabasco (México), con la finalidad de fomentar la participación de las niñas y los niños en el cuidado del patrimonio. Se describen las variables patrimonio, comunidad, patrimonialización, memoria, participación infantil, educación alternativa y necesidades de la comunidad, desde la perspectiva de inclusión de las/os niñas/os en actividades que favorezcan la identificación del patrimonio desde su visión, y la forma en que esto aporta al desarrollo de su comunidad.

Etimológicamente, *patrimonio* proviene del latín *patri*, padre, y *monium*, recibido, refiriéndose a lo obtenido por línea paterna; aquello que la comunidad hereda, defiende, mantiene, conserva y transmite por generaciones. Desde un punto de vista del derecho, el patrimonio representa un conjunto de bienes pertenecientes a una persona y que son susceptibles a estimación económica. No obstante, el término ha evolucionado considerando al patrimonio histórico, natural, material e inmaterial; este último puede ser intangible y ser o no valorado de forma económica, contando siempre con una apreciación social, personal y comunitaria.

Esto supone que comunidad y patrimonio se entrelazan, ya que la comunidad comparte un complejo conjunto de historia, intereses, costumbres, hábitos, normas, símbolos, códigos, realidad espiritual, física y sentimientos de pertenencia (Pitre-Redondo *et al.*, 2017; Socarrás, 2004), además de una localización geográfica específica regida por normas económicas, políticas y sociales establecidas en función de los intereses y necesidades comunes entre los integrantes de ese espacio (Causse, 2009). Hablamos, entonces, de una comunidad patrimonial, compuesta por personas que aprecian características determinadas del patrimonio cultural protegiendo la conservación y la herencia a las nuevas generaciones (Consejo de Europa, 2005).

El proceso de incorporación de valores socialmente construidos se conoce como patrimonialización; incluye elementos como espacio, tiempo, costumbres y valores; permite hacer una relación entre territorio y cultura, que se vuelven referencias de identidad perdurables (Bustos, 2004). Es decir, para poder determinar que algo es patrimonio se requiere interpretarlo a través de investigación, conservación y difusión, que expliquen el legado histórico, cultural y natural.

La patrimonialización es hecha por los integrantes de la comunidad, se adapta al desarrollo y evolución social, y, por lo tanto, lo que es visto como patrimonio se transforma constantemente, no tiene un recorrido específico porque evoluciona.

En este proceso, el patrimonio ha pasado de ser interpretado como un elemento monumentalista a una construcción social adquirida por procesos simbólicos, en la que los términos identidad y memoria son cada vez más relevantes (Zúñiga, 2017).

A lo largo de la historia, esta evolución del concepto patrimonio ha hecho indispensable la inclusión de la noción de patrimonio como lugares de memoria, con elementos materiales e inmateriales, planteando la memoria como un deber de la sociedad que va cambiando de significado a través del tiempo (Zúñiga, 2017). El término memoria tiene múltiples concepciones en relación con el patrimonio y la patrimonialización; la Real Academia Española la define como “monumento para recuerdo o gloria de algo”, “obra pía o aniversario que instituye o funda alguien y en que se conserva su memoria”, “relación de algunos acaecimientos particulares, que se escriben para ilustrar la historia”, etcétera. Surge, por ello, el término “memoria del mundo”, definido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) como:

La memoria colectiva y documentada de los pueblos del mundo —su patrimonio documental— que, a su vez, representa buena parte del patrimonio cultural mundial. Traza la evolución del pensamiento, de los descubrimientos y de los logros de la sociedad humana. Es el legado del pasado a la comunidad mundial presente y futura (cit. en Edmondson, 2002).

La memoria del mundo nos permite ser conscientes de lo que fuimos y somos, dar sentido a nuestro proceder y transmitirlo a las nuevas generaciones; pero, sobre todo, permite a las/os niñas/os de hoy comprender su entorno, darle valor a lo que les rodea y participar en lo que concierne a su comunidad. En palabras de De Suremain (2019):

La participación de los niños en la apropiación y transmisión del patrimonio no es mecánica ni pasiva. De manera inesperada y a menudo asombrosa, el imaginario y la práctica patrimonial de los niños revelan lo no implícito y lo no dicho del patrimonio de los adultos (p. 128).

Considerando que la niñez es un grupo social de prioritaria atención para las políticas públicas en México (Camarena *et al.*, 2020), es importante tomarla en cuenta como un agente activo involucrado en lo concerniente a su educación.

La Agenda de la Infancia y la Adolescencia 2019-2024 del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el artículo 4 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) plantean la necesidad de garantizar de

manera plena los derechos de las/os niñas/os relacionados con salud, alimentación, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral. Es indispensable guiar el diseño, ejecución, seguimiento y evaluación de las políticas públicas tanto en ambientes urbanos como rurales dirigidas a la niñez considerando factores socioambientales y geográficos que determinen la manera en que se logra la inserción de las/los niñas/os al contexto educativo (Camarena *et al.*, 2020).

Sin embargo, en las zonas rurales existe gran disparidad de integración debido a la homogeneización y centralización de la educación. Al presente, el modelo educativo está basado en “exigencias uniformizadoras y cognitivo-profesionalizantes de la revolución industrial” (Merino, 2008) dejando de lado las características de la comunidad. Diversos esfuerzos se han realizado en México para mejorar el desempeño de las/os niñas/os en las escuelas, como es el caso de las escuelas multigrado dirigidas al medio rural, donde los estudiantes están dispersos en distintas localidades, en las que se atiende en un mismo grupo a estudiantes de diferentes grados (INEE, 2017). Esto implica una diversidad de edades, experiencias de vida, niveles de desarrollo y maduración que genera dificultades en los docentes, tales como atención simultánea de varios grados, presiones administrativas, dificultad en el dominio de técnicas e instrumentos de evaluación y sobrecarga de trabajo (Ruiz, 2022), así como ausentismo escolar y baja participación de los padres en las escuelas (posiblemente debido a condiciones laborales de las familias en los campos agrícolas) (Tinajero y Solís, 2019).

En el caso de las escuelas indígenas, el modelo de gestión de las escuelas multigrado es inoperante y poco inclusivo; las autoridades consideran que los estudiantes no alcanzan el logro académico suficiente y postulan mejorar los aprendizajes, todas remitiendo a Español y Matemáticas, por lo que se debe incorporar un esquema en el que el colectivo docente plantee las dimensiones de la vida de sus escuelas desde la inclusión (Tinajero y Solís, 2019).

En este sentido, consideramos que la falta de contextualización del currículo sigue siendo un problema, por lo que hemos indagado en la educación basada en las necesidades de la comunidad como un modelo alternativo regido por tres ejes: 1) escuelas configuradas por la comunidad; 2) educación en, por y para la comunidad, y 3) escuelas comunitarias (Merino, 2009).

A modo de ejemplo, para esta propuesta inicial basada en una prueba piloto, se seleccionó una escuela de la comunidad maya-chontal de Quintín Arauz, Centla, Tabasco, ubicada dentro de la Reserva de la Biósfera Pantanos de Centla (véase la figura 1), por considerarla un buen punto de inicio por varias razones: la

importancia medioambiental de la zona, las desigualdades educativas y las condiciones de aislamiento geográfico del poblado.

FIGURA 1. UBICACIÓN GEOGRÁFICA EL Poblado QUINTÍN ARAUZ, TABASCO, MÉXICO



Fuente: elaboración propia.

En primer lugar, el patrimonio medioambiental de los Pantanos de Centla, conformado por 302 706 hectáreas, es de gran importancia, no solo para las más de 24 000 personas que habitan en él (Medrano-Pérez *et al.*, 2021), sino también para el resto del país; incluso en la esfera internacional es considerado sitio Ramsar (Barba *et al.*, 2014).

Desde un punto de vista educativo, Tabasco se encuentra en el octavo lugar con mayor porcentaje de población entre 6 y 14 años que no sabe leer ni escribir; en específico en Quintín Arauz, un 4.4 por ciento de la población entre 8 y 14 años no sabe leer ni escribir. El estado también tiene un alto porcentaje de deserción escolar, que se incrementa de un 0.2 por ciento en el nivel primaria a un 9.1 por ciento en el nivel medio superior. La situación es más grave en la localidad de Quintín Arauz, donde la inasistencia pasa de 1.48 por ciento en la población de 6 a 11 años a un 97 por ciento en la población de 15 a 17 años. La deserción escolar también está ligada a una alta proporción de población económicamente activa desde edades muy tempranas; el 71 por ciento de las personas mayores de 12 años trabaja en diversos sectores (INEGI, 2020).

Por último, es importante anotar que, geográficamente, la comunidad de Quintín Arauz se ubica en la Reserva de la Biosfera Pantanos de Centla, en el municipio de Centla, estado de Tabasco, en México, y cuenta con 1 283 habitantes (INEGI, 2020). Es de difícil acceso, ya que primero hay que llegar al poblado Rivera Alta, a 50 minutos de la cabecera municipal, Frontera, Tabasco, para después atravesar en alguna embarcación y caminar aproximadamente 40 minutos hasta llegar al centro del poblado. Esta característica de “aislamiento” geográfico, en

conjunción con sus características poblacionales y educativas, sugiere que el caso de estudio puede ser idóneo para la aplicación de una prueba piloto.

La población de Quintín Arauz está distribuida casi por igual entre hombres y mujeres: 50.3 y 49.7 por ciento, respectivamente. Los años de estudio promedio es de 8.4, equivalente a segundo año de secundaria y solo el 28 por ciento cuenta con escolaridad básica terminada. Aproximadamente, el siete por ciento de la población mayor de 15 años es analfabeta, del cual 39 por ciento son hombres y 61 por ciento son mujeres (INEGI, 2020). En total, el 46.8 por ciento es población indígena, principalmente mayas-chontales, que suelen ser pescadores-agricultores, muy en contacto con la cultura del agua (Carabias, 2000). Por lo menos 36.5 por ciento de la población habla una lengua indígena; sin embargo, en la escuela no se les enseña ninguna y muchas veces la enseñanza de estas lenguas indígenas en los hogares carece de una organización bien estructurada (Delfín, 2014). Esto también puede favorecer que las familias indígenas no envíen a sus hijos a la escuela, al resultarles ajena e impuesta, sin tomar en cuenta sus tradiciones, dinámicas y a la comunidad en general (Sandoval-Forero y Montoya-Arce, 2013).

En el último censo (INEGI, 2020) se contabilizaron 342 viviendas, de las cuales el 98.8 por ciento contaba con electricidad y servicio de agua entubada, pero solo un 55.2 por ciento con algún servicio de teléfono, ya fuera fijo o celular, y solo un 6.14 por ciento de las viviendas tenía internet. En general, se han realizado muchos esfuerzos dentro de toda la Reserva de la Biosfera, sin embargo, al ser dispersas, no han podido tener un impacto positivo o significativo en la población, valores, bienes y servicios que la Reserva ofrece, posiblemente por falta de presupuesto, desarticulación gubernamental, entre otros (De la Rosa, 2016).

Las principales problemáticas en esta población son los altos índices de deserción escolar, la falta de escuelas de educación avanzada (Carabias, 2000), los altos niveles de desnutrición en niños y niñas de 0 a 3 años (INEGI *et al.*, 2020), la alta prevalencia de madres adolescentes en el estado (en 2015 se reportó 17.9 por ciento de partos en mujeres menores de 20 años en Tabasco) (GEPEA Tabasco, 2021) y la educación de roles tradicionales en que las niñas tienden a dedicarse a tareas de hogar y los niños y niñas a incorporarse a la fuerza laboral desde muy pequeños.

Las/os niñas/os se involucran y participan en diversas actividades, tanto lúdicas como comerciales, como es el caso de la pesca de la jaiba, en la que es común que se empleen niñas/os de 8 a 14 años, que en un principio la ven como un juego para después verla como una actividad redituable o de apoyo para la familia (Carabias, 2000). Las actividades agrícolas son parte de las actividades principales en la región;

hay un uso casi nulo de insumos y maquinarias, y utilizan esencialmente la fuerza de trabajo familiar, apoyado por las/os niñas/os de la familia para producir con la mínima inversión económica.

La propuesta surge de la pregunta planteada acerca de la manera en que la niñez es incluida en las políticas públicas de reducción de pobreza y desarrollo y la participación de esta población en iniciativas patrimoniales locales que movilicen a las/os niñas/os permitiendo fusionar dominios habitualmente separados (patrimonio, infancia y desarrollo), para comprender el lugar de la infancia y el papel de esta en diversas configuraciones patrimoniales.

El objetivo de este artículo es exponer cómo la participación infantil en la conservación del patrimonio debe ser aplicada al modelo educativo actual incluyendo una visión centrada en las necesidades de las comunidades, exemplificada con una propuesta inicial basada en una prueba piloto en la comunidad maya-chontal de Quintín Arauz, Centla, Tabasco.

El planteamiento incluye una discusión sobre la necesidad de la participación de las/os niñas/os en la conservación del patrimonio, el modelo educativo centrado en las necesidades de la comunidad, las formas de transmisión del conocimiento y la explicación de la propuesta de aplicación en la comunidad maya-chontal de Quintín Arauz, Centla, Tabasco. La temática se discutió el 18 de febrero de 2022 en la mesa redonda titulada “La niñez y su participación en el cuidado del patrimonio medioambiental”, con la participación del doctor en etnología Charles-Édouard de Suremain, director de Investigación CNRS, IRD-MNHN-París, UMR-Paloc 208; el biólogo Juan Carlos Romero Gil, coordinador para el manejo de la Reserva de la Biosfera Pantanos de Centla y el Área de Protección de Flora y Fauna Cañón de Usumacinta, Comisión Nacional de Áreas Naturales Protegidas (CONANP); la doctora María de Guadalupe Reyes Domínguez, profesora-investigadora de la Facultad de Ciencias Antropológicas de la Universidad Autónoma de Yucatán, y la doctora Neyra Patricia Alvarado Solís, profesora-investigadora del Programa de Estudios Antropológicos de El Colegio de San Luis. Sus comentarios fueron tomados en cuenta para la realización del presente artículo.

A través de esta revisión, no pretendemos abarcar la complejidad de los temas involucrados, sino esbozar un panorama general de la situación específica, usando como ejemplo la propuesta en Pantanos de Centla, que puede servir de base para futuros proyectos.

En los siguientes párrafos se describirán las temáticas, a fin de detallar la importancia de las propuestas dirigidas a la participación infantil en la educación de las

comunidades y de introducir las bases de la idea de la propuesta inicial basada en una prueba piloto en la comunidad maya-chontal de Quintín Arauz, Centla, Tabasco.

LA NECESIDAD DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS/OS NIÑAS/OS EN LA CONSERVACIÓN DEL PATRIMONIO

Para explicar la propuesta educativa para Pantanos de Centla es necesario exponer por qué es apremiante incluir a las/os niñas/os en las decisiones y proyectos futuros que permitan preservar el patrimonio, haciendo una revisión de conceptos y estudios.

La definición de patrimonio, tangible e intangible, nos remite a una memoria de lo que entendemos como patrimonio (Sepúlveda, 2010), así como a un lugar que puede dar identidad a un grupo de personas o pueblos enteros (Parreiras, 2009), con lo que se deja sesgada la definición original del patrimonio.

En otro sentido, es igual de importante comprender qué entienden las/os niñas/os por patrimonio, así como su papel en la conservación de este y en el proceso de patrimonialización.

Entender el patrimonio y la memoria desde su mirada inquieta es una oportunidad para nosotros los adultos de descubrir otros registros, otros códigos, otras formas de entender nuestro entorno y, por qué no, de entendernos a nosotros/as mismos/as (De la Jara, 2013).

Sin embargo, hay mucho más que solo una mirada inquieta; las/os niñas/os tienen intereses, motivaciones, percepciones, interpretaciones, pensamientos que evolucionan y permiten su aprendizaje y desarrollo. Una cualidad importante es la curiosidad, que es una energía o estado motivacional que los lleva a explorar el medio que los rodea como una etapa orgánica que se desarrolla debido a la influencia social y que avanza al nivel intelectual (Román, 2016). Por lo tanto, las/os niñas/os tienen una visión muy compleja que abre oportunidades para las interpretaciones actuales del patrimonio.

Realizar investigaciones considerando las opiniones de las/os niñas/os de forma dinámica en su vida cotidiana permitirá descubrir lo que para ellas/os es patrimonio y lo que es conveniente preservar en la memoria cultural. Existen diversas estrategias y materiales para apreciar la mirada de las/os niñas/os en este tema, por ejemplo, juegos, entrevistas y otras técnicas que facilitan su libre expresión (De la Jara, 2013).

En años recientes se le ha dado más importancia a la preservación del patrimonio cultural para promover el desarrollo sostenible (López Fernández *et al.*, 2021), así como

al papel que puede tener la enseñanza y la infancia. Las Naciones Unidas, en su Agenda 2030 para un desarrollo sustentable (Long, 2019), busca fortalecer esfuerzos para proteger el patrimonio natural y cultural para ciudades y comunidades sustentables.

Para Cambil y Fernández (2017), la patrimonialización funciona no solo para que las/os niñas/os analicen y estudien elementos y recursos de su alrededor, sino también para darles relación de pertenencia, propiedad e identidad entre pobladores y su ambiente. Este proceso ayuda al desarrollo de habilidades y conocimientos relacionados con el tiempo histórico y promueve la ciudadanía y la apropiación del espacio (Ferreras-Listán *et al.*, 2019; Santiesteban-Fernández *et al.*, 2020).

Entonces, el reto para las comunidades es incluir a las/os niñas/os en el proceso de patrimonialización, escucharlos sin imponer preconcepciones adultocéntricas del patrimonio.

EL MODELO EDUCATIVO CENTRADO EN LAS NECESIDADES DE LA COMUNIDAD

Un error común es planear la educación de manera universal, sin contemplar que cada comunidad tiene necesidades y oportunidades de desarrollo propias. El caso de análisis de los Pantanos de Centla no es la excepción; las condiciones geográficas, históricas, sociales, económicas y culturales del colectivo requieren adecuaciones específicas que permitan su progreso, considerando en todo momento las decisiones e interpretaciones de lo que merece ser apreciado por los integrantes de la comunidad.

La educación en México está garantizada en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, por el artículo 3º, que establece que esta debe de ser obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica (CPEUM, 1917). Desde 2019, esto incluye de nivel preescolar a nivel medio superior (DOF, 2019). Sin embargo, en la realidad muchos de estos puntos no se cumplen; por ejemplo, solo el 63.3 por ciento de las/os niñas/os entre 3 y 5 años asisten a la escuela, así como el 95.5 por ciento de la población entre 6 y 11 años, el 90.5 por ciento entre 12 y 14 años y el 45.3 por ciento entre 15 a 24 años (INEGI, 2020). De igual forma, es difícil que las comunidades indígenas mexicanas, así como otros grupos marginados, tengan un acceso eficiente y equitativo a la educación (Barrera-Osorio *et al.*, 2009) limitando de este servicio a quienes más lo necesitan.

La escuela tradicional ha caído en un atrincheramiento de la escuela sobre sí misma y el desarrollo de una cultura escolar desconectada de la cultura social, que configura

una institución burocrática y academicista (Merino, 2009), lo cual dificulta que la escuela tenga la capacidad de responder a las necesidades sociales de la comunidad en la que está inserta. La escuela es el núcleo existencial y cultural en y de la comunidad. Sin embargo, la escuela actual no se ha adaptado a los cambios sociales; las reformas se han centrado en la modificación de aspectos organizativos y metodológicos relacionados con el currículo general pero no enfocados en cada comunidad.

Es indispensable que la formación científica y profesional se complemente con una educación social que incluya el impulso, el desarrollo y la gestión de la convivencia, es decir, se debe adaptar a las necesidades socioeducativas no curriculares generadas en este mundo multicultural, globalizado y globalizador.

Merino (2009) plantea que la escuela camina desconectada de la comunidad y que la educación debe dirigirse a la educación del individuo en sus propias circunstancias considerando ámbitos extraescolares como la educación social y popular. Esto representa retos difíciles de superar, ya que requiere más que solo modificaciones organizativas y metodológicas. Los principales retos son incluir una educación integral, cambiar la visión de la escuela como una empresa de producción de científicos y trabajadores por la del humano como ser complejo y multidireccional y procurar el modelo humanista-educativo.

Diversos esfuerzos se han hecho en el mundo para cambiar la visión actual de la educación; uno de estos es la administración escolar descentralizada (AED), que pretende distribuir la autoridad para la toma de decisiones permitiendo que los padres, directores, maestros, estudiantes y otros integrantes de la comunidad sean quienes tengan un mayor control de la gestión educativa. Este modelo trae ciertos beneficios como un uso más efectivo de los recursos y dirigidos a las necesidades, un entorno escolar más abierto y agradable, mayor satisfacción con las decisiones, mejor desempeño estudiantil y resultados de aprendizaje (Barrera-Osorio *et al.*, 2009). Sin embargo, como vemos, la visión central sigue siendo la que Merino (2009) menciona que debe cambiarse.

En México se han empleado dos reformas que consideran la visión de la AED: el Programa de Apoyo a la Gestión Escolar (AGE) (Dirección General de Educación Básica, 2022) y el Programa Escuelas de Calidad (PEC) (Secretaría de Educación Pública, 2022). En el AGE, los padres de familia participan en la toma de decisiones de la escuela acerca de la rehabilitación del mobiliario escolar y el mantenimiento de las distintas áreas de la escuela. Este programa se ha orientado a la mejora de infraestructura, materiales educativos y capacitación de los instructores.

El PEC es una iniciativa de reforma de la gestión institucional y escolar que busca involucrar los gobiernos federal, estatal y municipal, formando una comunidad escolar que tome decisiones educativas en función del apoyo académico y financiero recibido. Estas reformas hacen posible que los padres de familia se integren en la rehabilitación del mobiliario escolar y el mantenimiento de los espacios educativos mediante donaciones a fin de que las asociaciones de padres decidan la mejor manera de gastar los recursos; sin embargo, la inversión se ha limitado a las mejoras de las instalaciones.

Es necesario sentar las bases estructurales de educación justa y equitativa para que en cada escuela de México se respete el derecho de niñas/os y jóvenes de recibir una educación integral y de calidad. Se debe tomar en consideración el entorno de los centros educativos, ya que no todas las escuelas, maestros, niñas/os o jóvenes del país necesitan exactamente las mismas condiciones. Esto hace necesario generar iniciativas que reconozcan la diversidad de nuestro pueblo y el establecimiento de un modelo de enseñanza basado en las necesidades de cada comunidad (Navarro, 2019).

Centrándonos en la idea de establecer una educación equitativa y en la de que las condiciones y necesidades de los individuos dependen del entorno, planteamos la importancia del sentimiento de pertenencia en el ámbito educativo. La pertenencia es la identificación subjetiva de una persona con respecto de un grupo, donde se siente cómoda, bienvenida y aceptada. Pretender el establecimiento de un modelo de educación idéntico en cada parte del país no apuesta por fortalecer la pertenencia de las comunidades ni por favorecer las actividades propias de una región.

A partir de aquí abordaremos el caso específico de los grupos indígenas, que cuentan con sus propios sistemas de organización que regulan la vida social, económica, política y cultural de la comunidad, usando como ejes básicos la reciprocidad y la colaboración entre sus integrantes (Gallardo, 2012). Sin embargo, las políticas públicas paternalistas visualizan a los grupos indígenas como sujetos del desarrollo, y no como actores que tienen su propia cosmovisión de la vida y del propio desarrollo o bienestar (Gallardo, 2012).

La propuesta curricular para la educación indígena obligatoria de 2016 ha sido objeto de críticas por parte del personal de educación indígena de los estados porque esta tiene una visión de homogeneización e integración. Por esta razón, las figuras educativas del colectivo indígena han planteado puntos principales que deben ser tomados en cuenta en las políticas de educación para los pueblos indígenas en México; estos son: que cada pueblo originario tenga programas de estudio propios, que se respete el derecho infantil de aprender su propia lengua,

que los contenidos tengan una perspectiva local cultural y lingüística, que se dé continuidad al diseño de programas en lenguas originarias y que se fortalezcan los marcos curriculares respetando la diversidad y el contexto en que se aplican. El INEE sigue solicitando “fortalecer el enfoque de inclusión, equidad y no discriminación en la política educativa nacional, con énfasis en la atención y participación de la población indígena” (INEE, 2018).

La mirada de los pueblos indígenas en la investigación educativa tiene una fuerte base; sin embargo, las decisiones tomadas por figuras políticas consideran las propuestas poco factibles desde el punto de vista económico y, por lo tanto, ignoran los avances del colectivo indígena en la educación (Mendoza, 2017).

Por estas razones, consideramos que propuestas como la que se presenta en este artículo son valiosas y necesarias para fortalecer el sentido de pertenencia en las comunidades y proveer a las/os niñas/os herramientas y conocimientos útiles para que ellas/os mismas/os puedan aplicarlos en pro del desarrollo de su entorno.

HACIA UNA TRANSMISIÓN DEL CONOCIMIENTO PLURIDIRECCIONAL

Para abordar la propuesta educativa planteada en los Pantanos de Centla es sustancial determinar la forma idónea de transmitir el conocimiento, eliminando la visión autoritaria de la enseñanza y aplicando técnicas más efectivas para un aprendizaje significativo y un aporte social del que las/os niñas/os formen parte.

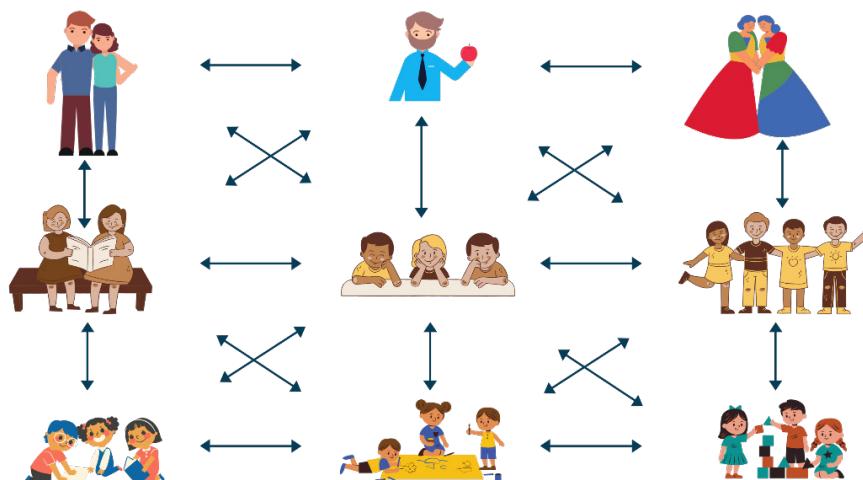
Existen numerosos análisis que tratan la efectividad de las estrategias y técnicas de enseñanza, aunque muy pocos que estudian la naturaleza de esta (Cebrián y Vain, 2008; Villarroel, 1995). Se transmiten diversas cosas, como conceptos, relatos, cultura y costumbres, con la idea de pasarlos de un recipiente lleno a uno vacío, es decir, pensando que las/os niñas/os, que son los receptores de dicha transmisión, carecen por completo de dichos conocimientos, sin valorar o, muchas veces, siquiera escuchar lo que ellas/os pueden llegar a aportar a su enseñanza y la de sus compañeros y lo que pueden descubrir por ellos mismos, con las herramientas adecuadas, dejando atrás una antropología adultocéntrica que podría limitar la transmisión del conocimiento.

Otra característica de la educación en México es que tiende a ser transmitida prioritariamente de manera vertical, es decir, en la que un profesor imparte conocimiento a un grupo de alumnas/os y estas/os se limitan a interiorizarlo. Esta manera de transmisión implica una tasa de difusión muy lenta, en comparación

con cuando se complementa con transmisión pluridireccional, es decir, vertical, horizontal (entre niños y niñas) y/o oblicua (intergeneracional) (Pardo de Santayana *et al.*, 2014), como se observa en la figura 2.

En la transmisión pluridireccional, el conocimiento tiende a ser más uniforme dentro del grupo y se evita mantener errores que se producen a partir de la variación personal (Cavalli-Sforza y Feldman, 1981). Sin embargo, suele ser subestimado el papel que desempeñan las/os niñas/os en la transmisión del conocimiento (Harris, 1999; Mateos, 2020), por lo que la participación infantil tiende a ser ignorada en la enseñanza estandarizada de la educación pública, aun cuando está demostrada una mayor estabilidad y apropiación del conocimiento cuando se realiza de forma pluridireccional, es decir, cuando las/los niñas/os participan activamente en su aprendizaje, tanto formal como informalmente (Morin, 2010). Otra ventaja de hacer una enseñanza pluridireccional es que los estudiantes pierden la timidez para desarrollar actividades en el aula (UNESCO, 2017), ya que la horizontalidad está basada en la ayuda mutua, lejos de toda relación de dependencia y dominio (Santos, 2006). Esto no significa que la enseñanza vertical sea mala, sino que debe ser complementada y enriquecida.

FIGURA 2. DIAGRAMA DE TRANSMISIÓN PLURIDIRECCIONAL DEL CONOCIMIENTO



Es muy importante, desde nuestro punto de vista, que se reforme el sistema educativo actual de México contemplando este enfoque de transmisión pluridireccional

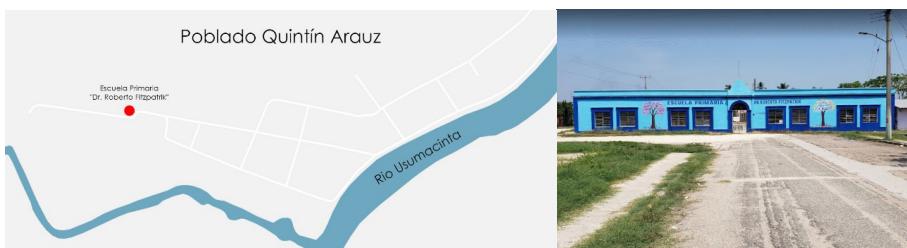
tanto para lograr mejores resultados como para favorecer la participación activa de la infancia en la sociedad, desde edades muy tempranas.

En la presente propuesta, la transmisión vertical es llevada a cabo mediante diversos talleres y clases convencionales; mientras la transmisión oblicua y horizontal se favorece con la creación de una organización infantojuvenil, en la que se aplicarán y compartirán de manera práctica y útil los conocimientos y técnicas aprendidos.

EXPLICACIÓN DE LA PROPUESTA

La propuesta está dirigida a niñas/os de edad escolar que acuden a la escuela primaria Roberto Fitzpatrick de la comunidad maya-chontal de Quintín Arauz, Centla, Tabasco (véase la figura 3). Se requiere la participación de profesores, padres de familia, expertos en las temáticas de interés para la comunidad que se encuentren incluidos en las actividades comunitarias y mantengan contacto con los habitantes del poblado. Es importante que no sea un aporte implantado desde fuera, sino que sean los mismos integrantes de la comunidad, niñas/os y adultos, los que tomen las decisiones.

FIGURA 3. UBICACIÓN DE LA ESCUELA ROBERTO FITZPATRIK
EN EL POBLADO QUINTÍN ARAUZ Y FOTOGRAFÍA DE LA FACHADA



Fuente: Google Maps y fotografía de los autores.

Para llevar a cabo este tipo de proyectos, es importante considerar la recolección de datos mediante instrumentos y técnicas que permitan hacer tangible la eficacia de la aplicación. De igual modo, las técnicas empleadas permitirán recoger toda la información necesaria a través de registros que logren conservar y plasmar todo lo investigado. Las técnicas de recolección que usar más comunes son: observación, entrevista, grupos de discusión y bitácora de campo.

En este caso, se propone una prueba piloto que comprende cinco temas de interés, que no son estáticos, sino que deben establecerse en conjunto con la comunidad para determinar la importancia de estos. Se trata de un estudio cualitativo con planteamiento de investigación-acción participativa. Este tipo de diseño pretende responder preguntas sobre problemáticas o situaciones de un grupo o comunidad, ya que en la observación de una problemática desde dentro es más factible detectar las necesidades y actuar de acuerdo con la manera que los miembros de la comunidad consideren más adecuada, además de que son ellos quienes tienen el control en la toma de decisiones, tratando de incluir a todos los involucrados, tanto adultos como niñas/os.

La finalidad de la investigación-acción es comprender y resolver problemáticas particulares de un colectivo, por ejemplo, de un grupo, una organización o una comunidad; a través del aporte de información, pretende guiar la toma de decisiones para cambios en la estructura del colectivo de interés, permitiendo a los integrantes de la comunidad ser conscientes de su papel en el proceso de transformación y de la toma de decisiones para detectar necesidades, identificar las prácticas que requieren cambiarse, decidir los procesos que aplicar e implementar los resultados. La investigación-acción tiene dos diseños básicos, el práctico y el participativo. Para esta propuesta, hemos decidido emplear el diseño participativo, ya que estudia temas sociales que influyen en la comunidad, resalta la importancia de la colaboración equitativa de todos los integrantes, se enfoca en cambios que ayuden a mejorar el desarrollo y el nivel de vida de los individuos y emancipa a los participantes y al investigador.

El procedimiento para la investigación-acción participativa es un ciclo que incluye las siguientes fases: 1) detección, clarificación y diagnóstico del problema de investigación; 2) formulación de un plan o programa para resolver el problema o introducir el cambio; 3) implementación del plan o programa y evaluación de resultados, y 4) realimentación, que conduce a un nuevo diagnóstico y una nueva espiral de reflexión y acción.

Respetando la idea general de incluir una transmisión pluridireccional del conocimiento, la propuesta se divide en dos tipos de actividades, a saber: 1) talleres impartidos por representantes de la comunidad expertos en el tema de interés, e invitados que aporten al conocimiento y aplicación de estrategias didácticas de transmisión de las temáticas, y 2) una organización infantojuvenil que pretende llevar adelante actividades por y para las/los niñas/os y jóvenes, quienes serán los principales coordinadores, y que, a través de la práctica y aplicación en campo, reforzencen y ejecuten los conocimientos adquiridos en los talleres, de tal manera que contribuyan al desarrollo de su comunidad a través de la cooperación con sus pares.

A manera de ejemplo, presentamos el tipo de actividades (talleres y organización infantojuvenil) que pueden implementarse para incluir la transmisión pluridireccional del conocimiento, las necesidades de la comunidad y la participación de las/os niñas/os en el cuidado del patrimonio. Es importante enfatizar que tanto la identificación de las temáticas como las actividades propuestas y su implementación deben ser decisiones de los participantes de la comunidad.

Actividades propuestas para la comunidad maya-chontal de Quintín Arauz, Centla, Tabasco

El proceso de investigación-acción participativa requiere la opinión de un número representativo de los integrantes de la comunidad. Es un proceso de observación, análisis, interpretación y selección de mejoras para solucionar el problema planteado, repitiéndose cíclicamente para introducir la mejora de forma satisfactoria. Por lo tanto, para poder determinar si las actividades propuestas son adecuadas, es necesario comenzar el trabajo dentro de la comunidad. En este artículo, las temáticas fueron seleccionadas con las opiniones de una muestra de 10 niñas/os de entre 5 y 12 años que viven en el municipio de Centla, Tabasco, recolectadas por convocatoria en redes sociales. Las preguntas incluyeron qué les gusta del lugar donde viven, sus preocupaciones y qué cambiarían ellos de su comunidad. No fue posible acceder a un mayor número de participantes debido a la pandemia de COVID-19.

Igualmente, consideramos que las temáticas planteadas no son fijas; se deben discutir y seleccionar en función de las necesidades de la comunidad. Las respuestas de estas/os 10 niñas/os son un ejemplo, y se englobaron en cinco temáticas: medio ambiente, alimentación, turismo, vivienda y cultura. Cabe resaltar que esto solo para plantear la propuesta inicial para fines de este artículo porque, como ya se ha mencionado, el proceso de investigación-acción participativa requerirá hacerlo formalmente, en conjunto con la comunidad y con un mayor número de participantes. Para cada tema se presentarán las actividades en dos sentidos: talleres (transmisión vertical del conocimiento) y organización infantojuvenil (transmisión horizontal y oblicua).

Los talleres deberán integrarse al currículo como parte de las actividades comunitarias y la organización permitirá el involucramiento y la práctica de lo aprendido en los talleres. Esta propuesta inicial está dirigida a niñas/os de primaria en edades comprendidas entre 5 y 12 años aproximadamente. El grado de responsabilidad de las/os niñas/os, sobre todo en la organización, dependerá de las necesidades de su comunidad.

La organización infantojuvenil debe establecerse formalmente. A modo de ejemplo, la figura 4 muestra una imagen que podría representar al grupo, tomando en cuenta que el manatí es un animal de preocupación especial en la zona de Pantanos de Centla y que diversas acciones se están llevando a cabo para preservarlo. No obstante, la imagen definitiva debe ser propuesta por las/os niñas/os de la comunidad.

FIGURA 4. PROPUESTA DE LOGOTIPO,
ORGANIZACIÓN INFANTO-JUVENIL PROTECTORES DE CENTLA



Nota de la imagen: Elaboración propia a partir de las propuestas de niñas y niños de la comunidad

Se mencionarán a continuación los objetivos de las temáticas, talleres y actividades para la organización infantojuvenil.

Temática 1. Medio ambiente

El objetivo de abordar esta temática es favorecer el aprendizaje sobre la conservación del medio ambiente, a través del conocimiento de las especies endémicas y formas sustentables de cuidado del ecosistema.

a) Talleres:

- Reconocimiento científico de la flora y fauna.
- Estrategias de cuidado del agua y el suelo.
- Identificación de especies endémicas y prácticas especiales para el cuidado del ecosistema.

b) Organización infantojuvenil:

- Excursiones.
- Aplicación en campo.
- Participar en tareas de limpieza del ecosistema.
- Aplicación de métodos específicos de cuidado del ecosistema.

Temática 2. Alimentación

El objetivo principal es aprender estrategias de cultivo, ganadería y pesca que no dañen el ecosistema, a través de la enseñanza y práctica de técnicas sustentables y amigables con el medio ambiente.

a) Talleres:

- Pesca sustentable.
- Rotación de cultivos.
- Ganadería sustentable.

b) Organización infantojuvenil:

- Siembra, cuidado y cosecha de frutas y verduras.
- Implementación de huertos caseros y estanques de autoproducción compartidos con la comunidad.
- Mercados campesinos y mercado del trueque.

Temática 3. Turismo

Esta tiene como objetivo reconocer el potencial turístico de la comunidad y conocer los beneficios de este tipo de actividades para su desarrollo, a través de actividades de participación directa de las/os niñas/os y con los visitantes.

a) Talleres:

- Actividades turísticas de la región.
- Rutas y recorridos en lancha y/o a pie.
- Zona de manglares.
- Conocimiento de Casa del Agua (Uyotot'Já).

b) Organización infantojuvenil:

- Implementación de sitios de información dirigidos por los niños y niñas.
- Involucramiento de las/os niñas/os en talleres para turistas.
- Apoyo como guías turísticos.

Temática 4. Vivienda

En esta se pretende abordar las técnicas constructivas de la región, a través del conocimiento de los materiales típicos, y, a su vez, la aplicación en espacios de interacción de las/os niñas/os.

a) Talleres:

- Valoración de la construcción vernácula.
- Fabricación de materiales (adobe, manglar, macuilis, pukté, guano redondo y tasiste).

b) Organización infantojuvenil:

- Construcción de espacios productivos (huertos, gallineros, casa de masotas o animales de granja).
- Concurso de casas de muñecos utilizando materiales de la región.
- Elaboración de espacios lúdicos.

Temática 5. Cultura

El principal objetivo de abordarla es enriquecer el sentimiento de identidad y pertenencia de prácticas culturales propias de la región, a través de la implementación de estas en actividades cotidianas y organización de eventos culturales.

a) Talleres:

- Valoración y conocimiento de la riqueza multicultural (idioma, danzas, costumbres).

b) Organización infantojuvenil:

- Implementación del idioma en los sitios de información, huertos, materiales, etcétera.
- Implementación de teatro público con exhibiciones de danzas típicas.
- Eventos que favorezcan costumbres de la región.

Basados en la revisión de la literatura y en las entrevistas a algunas/os niñas/os del municipio de Centla, se determinaron las temáticas mencionadas. Sin embargo, se debe insistir en que el diseño de investigación-acción participativa requiere el uso de herramientas de identificación de las principales necesidades y temas prioritarios para la comunidad; por lo tanto, como se mencionó, esta propuesta presenta ejemplos de temáticas y actividades que podrían aplicarse.

Estas temáticas deberán integrarse en el currículo como la asignatura Actividades Comunitarias, en la que se impartirán los talleres y deben complementarse con la organización infantojuvenil en actividades extracurriculares que vinculen lo teórico con lo práctico. De esta forma, dar valor a lo que las/os niñas/os aprecian y comparten, fortalecer sus sentimientos de pertenencia y estima por su patrimonio y dejarles a las nuevas generaciones una herencia cultural basada en sus propias necesidades.

CONCLUSIONES

El alcance de este estudio es exploratorio. La revisión de los esfuerzos en la esfera nacional, y en específico en las comunidades, permitió plantear un panorama general de las oportunidades para integrar a las/os niñas/os en las decisiones en relación con su educación y con la conservación de su patrimonio. El ejemplo expuesto es un parteaguas para futuras investigaciones en el campo, como propuesta inicial basada en la comunidad maya-chontal de Quintín Arauz, Centla, Tabasco, pero que da lugar al inicio de un proceso de investigación-acción participativa. Esperamos, con ello, motivar a otros investigadores a continuar con propuestas como esta y, a la larga, evaluar sus ventajas y desventajas para la educación de las/os niñas/os en cada comunidad, que tienen sus propias necesidades y áreas de interés en relación con su región.

Las políticas públicas deben respetar e interesarse por los derechos de los menores, en específico el derecho a la educación, que debe transformarse para tomar en cuenta abiertamente a los alumnos y los profesores. El reto más grande es eliminar los problemas de autoridad, ya que puede parecer que la participación de las/os niñas/os es justa y democrática, mientras sigue intacta la base estructural tradicional autocrática (Hart, 1993). Esta visión debe guiar la toma de decisiones en los procesos de las políticas públicas del Estado mexicano (Cantoral y López, 2018).

Como se mencionó en un principio, la educación es uno de los temas centrales del desarrollo en México, que, a pesar de los esfuerzos, aún presenta deficiencias cuando se requiere aplicar a un contexto específico alejado de la escuela tradicional, como es el caso de las comunidades indígenas o comunidades marginadas por factores sociales, geográficos o culturales. Estos esfuerzos de las autoridades por “mejorar” la calidad educativa en estas comunidades incluyen cambios para las asignaturas de Español y Matemáticas, por ser parte de la educación “uniformizadora” a la que estamos acostumbrados, sin tomar en cuenta las diferencias culturales que pueden ser oportunidades de desarrollo.

Se requiere revalorar la educación tradicional para comprender las necesidades y las actividades de la región determinadas por los mismos integrantes de la comunidad, en colaboración con la Secretaría de Educación. En este sentido, las/os niñas/os son actores clave, que deben participar, ser incluidos y escuchados en las decisiones y ser catalizadores del cambio. Si bien los adultos van a inducir la participación de las/os niñas/os, debe aprovecharse la capacidad imaginaria y la revelación de lo no implícito que para las/os niñas/os puede ser importante. En palabras de Hart (1993):

[...] necesitamos proyectos comunitarios conjuntos en los que los niños y los mayores ofrezcan mutuamente las energías y las percepciones de su propia generación. La colaboración productiva entre los jóvenes y los mayores debe ser el núcleo de cualquier sociedad democrática que desee mejorar, mientras ofrece continuidad entre el pasado, el presente y el futuro (p. 44).

Esta continuidad entre el pasado, presente y futuro caracteriza al patrimonio; ya que es cambiante y dependiente de la situación y el contexto, puede ser distinto entre grupos sociales. Abrir espacios de diálogo para que los colectivos decidan sobre las oportunidades reales, abriendo la mente a que las/os niñas/os pueden aportarnos mucho más de lo que los adultos podríamos imaginar. Tomando en cuenta este aspecto, la propuesta no debe considerarse una realidad absoluta, sino que debe ser realimentada y diagnosticada por sus integrantes de forma constante para adaptarse a los cambios inevitables de todo grupo social.

La propuesta inicial referida en este estudio busca incluir un currículo específico para la comunidad maya-chontal de Quintín Arauz, Centla, Tabasco, pensando en un modelo centrado en las necesidades de la comunidad, que sea propuesto y aplicado desde dentro y que emplee la transmisión pluridireccional del conocimiento. Esto hará partícipes a las/os niñas/os, pues la organización infantojuvenil que proponemos busca que ellos contribuyan y cooperen para su propio desarrollo y el de su colectividad, es decir, que refuerzen la pertenencia y el sentimiento de aportar al progreso de su comunidad.

Algunas acciones se han llevado a cabo de manera similar; por ejemplo, intervenciones en educación ambiental con niñas/os como “Los pijijes”, en Comalcalco, Tabasco (López Hernández y Rodríguez, 2008), educación ambiental con niños indígenas yokot'an de Olcuatitán, Nacajuca, Tabasco (Sánchez *et al.*, 2009) y estudios sobre conocimiento de la biodiversidad faunística en niños de primaria de tres comunidades del Área Natural Protegida Laguna de Términos, Campeche (Rodas-Trejo *et al.*, 2020).

Debido a que los Pantanos de Centla son un área protegida catalogada como Reserva de la Biósfera, las acciones y las políticas públicas hasta ahora implementadas se han basado principalmente en la preservación del ecosistema. Por esta razón, muchas de las actividades que se deberían incluir en esta propuesta alternativa de educación están enfocadas a ese tema; sin embargo, los habitantes de la comunidad tienen otras necesidades que pueden reforzarse y trabajarse desde este modelo. De este modo, se deben trabajar los lazos entre el entorno natural y el

entorno social, aprender de lo que nos rodea para fortalecer los valores culturales, sociales y ambientales de la comunidad, logrando cuidarlo, preservarlo y logrando la sustentabilidad de este (López Hernández *et al.*, 2016).

Queda mucho por hacer para fortalecer las estrategias educativas centradas en contextos específicos. Es necesario abrir oportunidades para que las/os niñas/os puedan expresarse libremente, haciéndolos partícipes del cuidado del patrimonio, entendiendo qué significa este patrimonio para ellos. En el caso específico de los Pantanos de Centla, se debe entender el medio ambiente como un todo complejo y desbiologizarlo comprendiendo el contexto general de todos los que forman parte de ese espacio.

Surgen muchos retos para poder llevar a cabo este tipo de proyectos. Principalmente, las políticas públicas deberían mejorar la articulación y la dirección de proyectos de este tipo para que tengan un impacto mayor en las comunidades, así como considerar espacios de diálogo para tomar decisiones acerca de lo que se debe incluir en el tiempo destinado a estas actividades. Además de incorporarlos en el currículo como “actividades comunitarias” que requieran un proceso de toma de decisiones y aplicación en talleres, e integrar actividades extracurriculares que vinculen lo teórico con lo práctico por medio de la organización infantojuvenil.

Esto solo será posible si las instituciones y las autoridades tienen la flexibilidad para incluir en el currículo estas actividades considerando el potencial social y productivo de cada comunidad, permitiendo la participación activa de sus miembros para generar un currículo flexible reconstruido desde dentro con una dinámica didáctica abierta al entorno social y natural.

De esta manera, las políticas públicas para la participación infantil se vinculan a través de un modelo de educación alternativa basado en las necesidades de la comunidad, que ayude a identificar lo importante para las/os niñas/os, lo que consideran su patrimonio y lo que vale la pena conservar en su memoria histórica. No perdamos de vista que las/os niñas/os participan activamente en la apropiación de su entorno, pueden decidir en pro de su derecho a la educación, enaltecer a su comunidad y sentirse integrados en las decisiones.

BIBLIOGRAFÍA

- BARBA, Everardo; Valadez, Francisco, y Pinkus, Miguel Ángel (2014). Revisión de la problemática socioambiental de la Reserva de la Biosfera Pantanos de Centla, Tabasco. *Investigación y Ciencia* (60), 50-57. <https://investigacion.uaa.mx/RevistaIyC/archivo/revista60/Articulo%205.pdf>
- BARRERA-OSORIO, Felipe; Fasih, Tazeen; Patrinos, Harry Anthony, y Santibáñez, Lucrecia. (2009). *Toma de decisiones descentralizada en la escuela: la teoría y la evidencia sobre la administración escolar descentralizada*. Banco Mundial.
- BUSTOS, Roberto. (2004). Patrimonialización de valores territoriales. Turismo, sistemas productivos y desarrollo local. *Aportes y Transferencias*, 8(2), 11-24. <http://nulan.mdp.edu.ar/287/1/Apo2004a8v2pp11-24.pdf>
- CAMARENA, Beatriz Olivia; Yáñez, Adrián, y Valenzuela, Ana Isabel. (2020). Contexto económico y políticas públicas integrales en atención a la niñez en condiciones socio-ambientales de riesgo. *Revista Vértice Universitario*. <https://doi.org/10.36792/rvu.vi88.24>
- CAMBIL, María de la Encarnación, y Fernández, Antonio Rafael. (2017). El concepto actual de patrimonio cultural y su valor educativo: fundamentación teórica y aplicación práctica. *Educación y Patrimonio Cultural* (27).
- CANTORAL, Karla, y López, Zuleima del Carmen. (2018). El interés superior del niño como principio rector de las políticas públicas en México: función justificativa y directiva. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 29(1), 51-67. <https://doi.org/10.15359/rldh.29-1.3>
- CARABIAS, Julia. (2000). *Programa de Manejo Reserva de la Biosfera Pantanos de Centla*. Secretaría de Medio Ambiente.
- CAUSSE, Mercedes. (2009). El concepto de comunidad desde el punto de vista sociohistórico-cultural y lingüístico. *Ciencia en su PC* (3), 12-21. <https://www.redalyc.org/pdf/1813/181321553002.pdf>
- CAVALLI-SFORZA, Luigi Luca, y Feldman, Marcus W. (1981). *Cultural transmission and evolution: A quantitative approach*. Princeton University Press.
- CEBRIÁN, Manuel, y Vain, Pablo Daniel. (2008). Una mirada acerca del rol docente universitario, desde las prácticas de la enseñanza en entornos no presenciales. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación* (32), 117-129. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61282/37296>
- Consejo de Europa. (2005). Convenio Marco del Consejo de Europa sobre el valor del patrimonio cultural para la sociedad. Consejo de Europa (Tratados del Consejo de Europa, 199). <https://rm.coe.int/16806a18d3>

- CPEUM (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos). (1917). Artículo 3º.
<https://pda.georgetown.edu/Constitutions/Mexico/mexico1917.html>
- DE LA JARA, Irene. (2013). *Infancia y patrimonio: los objetos queridos*. Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, Museo de la Educación Gabriela Mistral Chile.
https://www.museodelaeducacion.gob.cl/sites/www.museodelaeducacion.gob.cl/files/images/articles-55091_archivo_01.pdf
- DE LA ROSA, Mayra Isabel. (2016). *Evaluando la eficacia de un área protegida costera ante el cambio del uso del suelo; la Reserva de la Biosfera Pantanos de Centla, México* [tesis de maestría, El Colegio de la Frontera Sur]. Repositorio institucional de ECOSUR. https://ecosur.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1017/2050/1/100000056661_documento.pdf
- DELFÍN, Martha. (2014). La enseñanza pública de las lenguas indígenas en México en los albores del siglo XXI. *Pacarina del Sur. Revista de Pensamiento Crítico Latinoamericano* (19). <http://pacarinadelsur.com/dossier-11/932-la-ensenanza-publica-de-las-lenguas-indigenas-en-mexico-en-los-albores-del-siglo-xxi>
- DE SUREMAIN, Charles-Édouard. (2019). Los “oficios” del niño guía. Niñez, imaginario y prácticas del patrimonio en México. *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales* (61), 114-129. <https://desacatos.ciesas.edu.mx/index.php/Desacatos/article/view/2136/1492>
- Dirección General de Educación Básica. (2022). Apoyo a la gestión escolar. https://dgeb.edomex.gob.mx/apoyo_gestion_escolar
- DOF (Diario Oficial de la Federación). (2019). Reforma al Artículo 3º Constitucional.
- EDMONDSON, Ray. (2002). *Memoria del mundo: directrices para la salvaguardia del patrimonio documental*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125637_spa
- FERRERAS-LISTÁN, Mario; Puig-Gutiérrez, María; Moreno-Fernández, Olga, y Rodríguez-Marín, Fátima. (2019). The relevance of citizenship, sustainability and heritage education in early childhood and primary education in Spain. *Pedagogika*, 13(2), 61-81. <https://doi.org/10.15823/p.2019.134.4>
- GALLARDO, Enrique David. (2012). Lo público en los procesos comunitarios de los pueblos indígenas en México. *Polis. Revista Latinoamericana* (31), 1-13. <https://journals.openedition.org/polis/3650>
- GEPEA Tabasco. (2021). *Informe sobre la Estrategia Nacional y Estatal para la Prevención del Embarazo en Adolescentes*. Grupo Estatal para la Prevención del Embarazo en Adolescentes, Gobierno de Tabasco.

- HARRIS, Judith Rich. (1999). *Pourquoi nos enfants deviennent ce qu'ils sont: de la véritable influence des parents sur la personnalité de leurs enfants*. Éditions Robert Laffont.
- HART, Roger. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. *Innocenti Essay* (4), 3-46. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ie_participation_spa.pdf
- INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación). (2017). *Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (ProNAEME)*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/3.-PRONAEME.pdf>
- INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación). (2018). *La educación obligatoria en México. Informe 2018*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I243.pdf>
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía). (2020). Censo de Población y Vivienda 2020. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- INEGI, INSP y SS (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, Instituto Nacional de Salud Pública y Secretaría de Salud) (2020). *ENSANUT: Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2018-19*. Resultados Nacionales. Instituto Nacional de Estadística y Geografía, Instituto Nacional de Salud Pública, Secretaría de Salud. https://ensanut.insp.mx/encuestas/ensanut2018/doctos/informes/ensanut_2018_informe_final.pdf
- LONG, Jessica. (2019). The United Nations' 2030 Agenda for Sustainable Development and the Impact of the Accounting Industry. *Honors College Theses* (260), 5-31. <https://core.ac.uk/download/pdf/231832031.pdf>
- LÓPEZ FERNÁNDEZ, José A.; Medina, Silvia; López, Miguel, y García-Morís, Roberto. (2021). Perceptions of Heritage among Students of Early Childhood and Primary Education. *Sustainability*, 13(19), 1-16. <https://www.mdpi.com/2071-1050/13/19/10636/pdf?version=1632706327>
- LÓPEZ HERNÁNDEZ, Eduardo S., y Rodríguez, Ana Rosa. (2008). Intervenciones en educación ambiental con niños y niñas: Los pijijes. Comalcalco, Tabasco. *Horizonte Sanitario*, 7(1), 29-45. <https://doi.org/10.19136/hs.a7n1.210>
- LÓPEZ HERNÁNDEZ, Eduardo S.; Rodríguez, Ana R., y López, Erick Arturo. (2016, noviembre 8-11). Edificación de pueblo-escuela maya-chontal. Patrimonio biocultural, conservación y educación ambiental [ponencia]. 1er. Congreso Nacional de Educación Ambiental para la Sustentabilidad. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. <https://fdocuments.mx/document/edificacion-de-pueblo-escuela-maya-chontal-okpdf-patrimonio-biocultural-conservacion.html?page=1>

- MARRERO, Lexter Josué. (2003). El entorno universitario y las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. ¿Hacia dónde vamos? *Docencia Universitaria*, 4(2), 9-30. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_docu/article/view/4561
- MATEOS, Andrea. (2020). La literatura infantil como medio para educar en valores. Análisis de cuentos. *Papeles Salmantinos de Educación* (24), 31-53. <https://revistas.upsa.es/index.php/papeleseducacion/article/view/109/63>
- MEDRANO-PÉREZ, Ojilve R.; Payano-Almánzar, Reynaldo, y López-Jiménez, Leonardo Noriel. (2021). Caracterización geomorfológica e hidroclimatológica de la Reserva de la Biósfera Pantanos de Centla, México. *Acta Universitaria* (31), 1-19. <https://doi.org/10.15174/au.2021.2846>
- MENDOZA, Rosa Guadalupe. (2017). Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena. *Perfiles Educativos*, 39(158), 52-69. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2018/07/180704.pdf>
- MERINO, José V. (2008). El movimiento de las escuelas centradas en la comunidad. *Cuadernos de Pensamiento* (21), 221-264. http://www.fuesp.com/pdfs_revistas/cp/revistas%20completas/cpe-21.pdf
- MERINO, José V. (2009). La escuela centrada en la comunidad. Un modelo de escuela inclusiva para el siglo XXI. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 33-52. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120033A/15367>
- MORIN, Olivier (2010). Pourquoi les enfants ont-ils des traditions? *Terrain. Anthropologie & Sciences Humaines* (55), 20-39. <https://doi.org/10.4000/terrain.14042>
- NAVARRO, Manuel Alberto. (2019). *La educación actual en México. Propuestas para su desarrollo*. Sin pie de imprenta. Manuscrito.
- PARDO DE SANTAYANA, Manuel; Morales, Ramón; Aceituno-Mata, Laura, y Molina, María (eds.). (2014). *Inventario español de los conocimientos tradicionales relativos a la biodiversidad*. Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente.
- PARREIRAS, María Lourdes (2009). Cartografías de la memoria: la educación patrimonial como instrumento de las comunidades en crisis, una interacción productiva. En *Actas del III Congreso de Educación, Museos y Patrimonio. Aprendizaje en espacios alternativos de educación patrimonial* (pp. 18-39). DIBAM, Comité de Educación y Acción Cultural Chile.
- PITRE-REDONDO, Remedios, Cardona-Arbeláez, Diego, y Hernández-Palma, Hugo. (2017). Proyección del emprendimiento indígena como mecanismo de competitividad en el postconflicto colombiano. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 7(2), 231-240. <https://doi.org/10.19053/20278306.v7.n2.2017.6068>

- RODAS-TREJO, Jenner; Ocampo-González, Paola, y Rau-Acuña, Jaime. (2020). Estudio sobre conocimiento de la biodiversidad faunística en niños de primaria de tres comunidades del Área Natural Protegida Laguna de Términos, Campeche, México. *Acta Universitaria* (30), 1-17. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41669751055>
- ROMÁN, Jenny Viviana. (2016). La curiosidad en el desarrollo cognitivo: análisis teórico. *Folios de Humanidades y Pedagogía* (6), 1-20. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/FHP/article/view/6416/5328>
- RUIZ, Amanda Cano. (2022). ¿Cómo evaluar aprendizajes en el aula multigrado? Dilemas y propuestas de docentes rurales. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* (13), e1556-e1556.
- SÁNCHEZ, Karina; López Hernández, Eduardo, y Rodríguez Luna, Ana Rosa. (2009). Educación ambiental con niños indígenas yokot'an de Olcuatitán, Nacajuca, Tabasco. *Horizonte Sanitario*, 8(3), 25-33.
- SANDOVAL-FORERO, Eduardo Andrés, y Montoya-Arce, B. Jaciel. (2013). La educación indígena en el Estado de México. *Papeles de Población*, 19(75), 239-266. <https://rppoblacion.uaemex.mx/article/view/8407/7118>
- SANTISTEBAN-FERNÁNDEZ, Antoni; González-Monfort, Neus, y Pages-Blanch, Joan. (2020). Critical citizenship education and heritage education. En Emilio José Delgado y José María Cuenca López (coords.), *Handbook of research on citizenship and heritage education* (pp. 26-42). IGI Global.
- SANTOS, Marcos. (2006). La horizontalidad de las relaciones humanas y la tolerancia. *Utopía y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social* (34), 79-90. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/2748/2748>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Programas Escuelas de Calidad*. Secretaría de Educación Pública.
- SEPÚLVEDA, Fidel. (2010). *Patrimonio, identidad, tradición y creatividad*. Ediciones de la Dirección de Bibliotecas Archivos y Museos.
- SOCARRÁS, Elena. (2004). Participación, cultura y comunidad. En Cecilia Linares, Pedro Emilio Moras y Bisel Rivero (comps.), *La participación. Diálogo y debate en el contexto cubano* (pp. 173-180). Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello.
- TINAJERO, María Guadalupe, y Solís, Sharon Stephanie. (2019). Inclusión y gestión escolar en escuelas indígenas de México. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 147-168. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.945>

UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). (2017). *74 buenas prácticas docentes: experiencias con tecnología en aulas peruanas*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Representación de UNESCO en Perú, Fundación Telefónica. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259496>

VILLARROEL, César. (1995). La enseñanza universitaria: de la transmisión del saber a la construcción del conocimiento. *Educación Superior y Sociedad*, 6(1), 103-122. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000101691>

ZÚÑIGA, Paulina. (2017). Patrimonio y memoria: una relación en el tiempo. *Revista de Historia y Geografía* (36), 189-194. <https://doi.org/10.29344/07194145.36.340>