

Vázquez Olvera, Carlos

La participación infantil como motor del origen y desarrollo de los museos escolares
Cuicuilco, Vol. 15, Núm. 44, septiembre-diciembre, 2008, pp. 111-134
Escuela Nacional de Antropología e Historia
México

Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35112197006>

Cuicuilco

Cuicuilco

ISSN (Versión impresa): 0185-1659

revistacuicuilco.enah@inah.gob.mx

Escuela Nacional de Antropología e Historia

México

¿Cómo citar?

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista

La participación infantil como motor del origen y desarrollo de los museos escolares

Carlos Vázquez Olvera

Coordinación Nacional de Museos y Exposiciones-INAH

RESUMEN: el presente ensayo tiene como objetivo un primer acercamiento al levantamiento, sistematización y análisis de las ideas que dieron origen y sustento al Programa de Museos Escolares del Instituto Nacional de Antropología e Historia. Con ello se pretende colaborar en el rescate de la memoria de aquellos personajes claves, productores y ejecutores de proyectos museográficos, cuyo objetivo esencial fue la participación comunitaria en las tareas sustantivas de los museos que marcaron un camino a seguir no sólo para México, sino también para otros países. Como en otras áreas del quehacer museológico, esta temática de programas institucionales dirigidos a niños y jóvenes ha sido poco abordada y por las nuevas generaciones desconocida.

ABSTRACT: In a first stage, this essay has as an objective, search, sistematization and analysis of the ideas that originated and sustianed the Scholar Museums Program of the National Institute of Anthropolgoy and History. The pretention is to collaborate in the recovering of the memory of those key actors who produced and executed the museological projects that had as an objective communitary participation as a main activity of the museum, and whose work had impanct in Mexico and abroad. This subject, institutional programs focused on children and young people, has not been studied in deep, and for the new generations is unknown.

PALABRAS CLAVE: ecomuseos, patrimonio cultural, museo, museos comunitarios, museos escolares, museografía, museología, nueva museología.

KEY WORDS: ecomuseums, cultural heritage, museum, community museums, scholar museums, museography, museology, new museology.

INTRODUCCIÓN

En el proceso del levantamiento de datos¹ de mi proyecto de investigación sobre actores sociales que han destacado por su labor en la conceptualización

1 El cuestionario para el levantamiento de datos se lo apliqué a Iker Larrauri desde abril de 1996 a octubre de 1997.

y desarrollo de proyectos museológicos² que han incidido en el desarrollo de nuestra disciplina, titulado *Museógrafos mexicanos*, conocí con mayor detalle el Programa de Museos Escolares y Comunitarios, pensado y consolidado por un equipo de profesionales dirigido por Iker Larrauri Prado. Han pasado varios años y en pláticas con colegas valoré aun más la importancia del Programa, por ello le dediqué tiempo para conocerlo a detalle, al igual que a la búsqueda de material gráfico; supe entonces que la antropóloga Rosa María Souza fue parte del equipo y una de sus directoras. Por ello decidí entrevistarla para conocer a detalle cómo fueron la aplicación y las experiencias durante esos años de trabajo en las escuelas de las comunidades a las que llegaron.

Mi interés en este ensayo es que el lector pueda “escucharlos” durante su recorrido por este tema, y compartir tanto información que ya he dado a conocer del museógrafo Larrauri,³ como material inédito recopilado recientemente y transmitido por la profesora Souza.

Es importante contextualizar el momento histórico durante el cual tuvo vigencia el Programa, así como las reflexiones de los profesionales del campo de los museos. Entre los museólogos europeos que aportaron sus ideas para la consolidación de la museología destacan George Henri Riviere, quien en las décadas de 1970 y 1980 con sus definiciones sobre museo, museología y museografía participó activamente en el Consejo Internacional de Museos (ICOM), organismo dependiente de la UNESCO; sin mencionarlos a todos, otros museólogos que contribuyeron al fortalecimiento de la disciplina fueron André Desvallées, J. Gabus, D. F. Cameron y Vinos Sofka. De ellos surgieron nuevas ideas, independientemente del papel tradicional de la disciplina y del museo, que se expresaron y plasmaron en una orientación teórica denominada nueva museología⁴ con una diversidad de corrientes e ideas que Paule Doucet entendió como:

Una experiencia colectiva de reconocimiento, de salvaguarda, de gestión y de proyección en el porvenir del patrimonio más vital para la supervivencia de una colectividad, el de las capacidades y competencias de individuos, grupos y organismos con la acción democrática en el espacio público [v. Alonso Fernández, Luis:84].

Los especialistas europeos, sensibles a esta nueva corriente y aglutinados en el ICOM, organizaron la Onceava Conferencia General en 1971, en Grenoble y París, para reflexionar sobre el tema *El museo al servicio del hombre, hoy y mañana*.

² El primer proyecto tuvo como producto mi tesis de maestría y el libro *El Museo Nacional de Historia en voz de sus directores*.

³ Las notas referidas a Carlos Vázquez Olvera [2005a] son citas de las entrevistas publicadas que realicé al museógrafo Larrauri.

⁴ V., para abundar en el tema, Luis Alonso Fernández.

A esta reunión se le considera un hito, ya que a partir de ella se replantearon las funciones del propio organismo y emergieron propuestas de acción en el campo de los museos sobre su papel social y educativo, así como su rol en la acción social a realizar en el desarrollo de las comunidades dentro del contexto donde están insertos. De ella se derivó, también, el concepto de *ecomuseos*. George Henri Riviere define al ecomuseo como un instrumento que tanto la población como el poder público planifican, desarrollan y explotan conjuntamente. Estos actores sociales participan, en primer lugar, con su propio patrimonio cultural, sus aspiraciones y facultades; y, en segundo lugar, con los profesionales, facilidades y recursos para articular y lograr un producto que sea

Un espejo en el que esa población se mira, para reconocerse en él, donde busca la explicación del territorio al que está unido, junto al de las poblaciones que las han precedido, en la discontinuidad o la continuidad de las generaciones, Un espejo que esa población presenta a sus huéspedes, para hacerse comprender mejor, en el respeto a su trabajo, sus comportamientos, su intimidad [Riviere, 1993:191].

Los profesionales de museos latinoamericanos se reunieron en Santiago de Chile en mayo de 1972 para reflexionar sobre el papel contemporáneo de los museos en el área. Entre las resoluciones tomadas destacan la importancia del museo como la institución que debe estar al servicio de su comunidad, así como la necesidad de “participar en la formación de la conciencia de las comunidades a las cuales sirve”. A través de esta conciencia, se dijo, el museo

puede contribuir a llevar a la acción a dichas comunidades, proyectando su actividad en el ámbito histórico que debe rematar en la problemática actual; es decir, anudando el pasado con el presente y comprometiéndose con los cambios estructurales imperantes y provocando otros dentro de la realidad nacional respectiva [Lacouture, 1989:20].

Entre los principios rectores que se emitieron para la propuesta del *museo integral*⁵ sobresale la idea de su constitución en la conjunción de temas y colecciones para las exhibiciones en una interrelación con el contexto sociocultural y natural; bajo esta idea el papel de la interdisciplinariedad se planteó como fundamental. Asimismo, entre los puntos resolutivos se pueden enunciar: la intensificación de las funciones de los museos en el rescate del patrimonio cultural para un servicio social y de esta manera evitar su dispersión fuera del ámbito latinoamericano; facilitar el acceso a investigadores al estudio del patrimonio bajo custodia de las diversas instituciones sociales como las académicas, religiosas y gubernamentales; actualizar los diversos sistemas y técnicas museográficas para facilitar el diálogo entre el objeto y el individuo

⁵ V., para acercarse a la realidad mexicana, Carlos Vázquez Olvera [2004:321-326].

visitante; establecer y aplicar sistemas de evaluación para comprobar la eficacia de la relación de la institución museo con su contexto; y, por último y muy importante, la necesidad que se percibió de formar, capacitar y actualizar al personal especializado en las tareas sustantivas de los museos en centros de formación de personal ubicados en América Latina,⁶ con posibilidades de ser complementada en países fuera de la región.

La mesa redonda ubicó a los museos, de nuevo, como “instituciones permanentes al servicio de la comunidad, que adquieren, comunican y, sobre todo, exponen para fines de estudio, educación, de delectación y de cultura, testimonios representativos de la evolución de la naturaleza y del hombre” [Lacouture, 1989:23].

El tiempo pasó y a pesar de los contados esfuerzos en la concepción y desarrollo de proyectos que destacan por su orientación participativa, en la siguiente idea del museólogo mexicano Felipe Lacouture se sistematizan los resultados: “Han transcurrido 20 años y seguimos con la parcelación de la realidad en unidades ultraespecializadas y sin fomentar la participación de las comunidades para detentar y desarrollar su propio patrimonio” [Vázquez ,2004:321].

EL PROYECTO DE MUSEOS ESCOLARES

Los especialistas mexicanos desarrollaron una serie de proyectos museológicos innovadores y propositivos, entre los cuales destacan los impulsados por el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH). Un ejemplo es el

⁶ El gobierno mexicano estableció con la Organización de Estados Americanos (oea) un convenio en noviembre de 1972 para organizar el Curso Interamericano de Restauración de Bienes Culturales. La sede que se escogió fue el conjunto de talleres del entonces Centro Paul Coremans, actualmente Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía “Manuel del Castillo Negrete” (encrym), bajo el objetivo preciso de formar y capacitar a especialistas de los Estados miembros en la restauración arquitectónica que redundarían en un mejor ejercicio de sus funciones.

El desarrollo del programa se concibió para llevarse a cabo en nueve meses, es decir, en tres trimestres, ya que los especialistas latinoamericanos que venían a México a formarse y a capacitarse eran personas con experiencia, un gran porcentaje de ellos directores de museos de Latinoamérica y becarios mexicanos. Cada país seleccionaba a sus candidatos y pagaba el costo de los traslados y la estancia; por su parte, México aportaba la infraestructura material y a los especialistas. Los becarios, además de su aprendizaje y aportes del Centro, contribuyeron con sus conocimientos y experiencias al Curso.

El Curso Interamericano de Capacitación Museográfica se estructuró originalmente en cuatro áreas básicas: Organización y administración de museos, El museo y sus funciones, Montaje museográfico, Diseño museográfico y Conservación. La primera generación de becarios latinoamericanos fue la de 1972, y le siguieron: 1973, 1973-1974, 1974-1975, 1975-1976, 1976-1977, 1977-1978 con un total de 150 estudiantes; de estos, 48 fueron nacionales y 102 de 19 países de Latinoamérica, 58% hombres y 42% mujeres.

Museo sobre rieles, iniciativa que contó con el apoyo —cuando existía— de Ferrocarriles Nacionales de México, que donó algunos vagones para adaptarlos como espacios de exhibición e instalar en ellos exposiciones viajeras con temática arqueológica, histórica y etnográfica armadas con colecciones de las reproducciones del INAH y objetos de algunos grupos étnicos; los vagones se enganchaban en el recorrido de las rutas para ir deteniéndose por unas semanas en cada estación. Por su parte, el Museo Nacional de Antropología conceptualizó y llevó a cabo el proyecto Casa del museo en zonas marginales de la Ciudad de México; la idea era mostrar “que los museos son centros de actividades de ocio (distracción y creación) que, al presentar vestigios del ‘pasado’, ayudan a elaborar el ‘presente’, y que pueden formar parte de la vida cotidiana” [Ordoñez, C., 2002:294].

Asimismo, desde su Dirección de Museos y Exposiciones, el INAH planeó y desarrolló el Programa de Museos Escolares y Comunitarios. Fue en julio de 1972 cuando sus especialistas iniciaron el programa con antecedentes en la Escuela Nacional de Antropología e Historia,⁷ institución donde estuvieron en interrelación algunos estudiantes que destacarían en las áreas de antropología y museografía, particularmente el doctor Guillermo Bonfil Batalla⁸ y el museógrafo Iker Larrauri Prado.⁹ En su proceso de consolidación profesional coincidieron nuevamente cuando Bonfil fue nombrado director general del INAH:

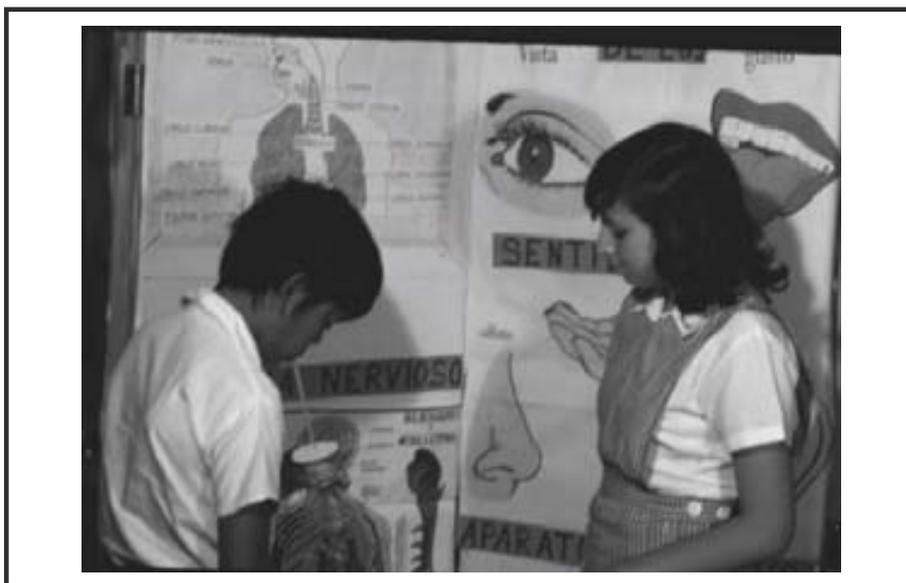
Quando entró Guillermo Bonfil me invitó a colaborar ahí porque, desde que éramos estudiantes, él y todo este grupo siempre estábamos criticando lo que se hacía y diciendo lo que se debería de hacer con el Instituto, con la investigación y todo esto. De pronto lo nombraron director; nos llamó y dijo: “Ahora es cuando.” “Oye pero si ya pasaron tantos años.” “No, no, ésta es la oportunidad de que tratemos

⁷ En esta institución, a inicios de los años cincuenta, surgió la nueva propuesta de la carrera de museografía con alumnos como Alfonso Soto Soria, Mario Vázquez e Iker Larrauri. Entre sus maestros destacaron: el doctor Daniel F. Rubín de la Borbolla, Miguel Covarrubias, don Pablo Martínez del Río, el doctor Ignacio Bernal, Pedro Armillas, Roberto Waitlaner, Eduardo Noguera, Juan de la Encina, Mateo Saldaña, Jorge Vivó, Eusebio Dávalos, Wigberto Jiménez Moreno, entre otros. La orientación teórica estuvo a cargo del doctor Rubín de la Borbolla y las instalaciones museográficas las dirigió Miguel Covarrubias. Además de las dos materias mencionadas, el plan de estudios incluía algunas que se llevaban ordinariamente en antropología, arqueología y etnografía, asimismo, museografía, historia del arte general, maquetas, dibujo constructivo, análisis de materiales, laboratorios y talleres de restauración y fotografía. La experiencia formativa no pasó del quinto semestre, entre otros factores por ser pocos alumnos y muy alto el gasto en maestros, y sobre todo como profesión nueva, era prácticamente inexistente el campo de trabajo; institucionalmente, con esa generación el inah cubriría y saturaría el mercado de trabajo.

⁸ Director General del Instituto Nacional de Antropología e Historia durante el gobierno del presidente Luis Echeverría Álvarez de 1970 a 1976

⁹ Para profundizar en el estudio del personaje v. Carlos Vázquez Olvera, Carlos [2005a].

Foto 1.
Escolares visitantes.



Fuente: Fototeca CNME

de hacer todo lo que siempre pensamos que debería ser el Instituto[...]" Después me volvió a llamar Guillermo y me dijo que no me había querido comprometer con un puesto, pero que me quería encargar que le proyectara un programa para los museos escolares: "Tienes que pensarlo" [Vázquez, 2005a:91].

La labor del doctor Bonfil como académico y funcionario fue notable. Sus proyectos se identificaron por la inclusión de las manifestaciones culturales de sectores subalternos y por un "trabajo serio de reflexión, de conceptualización y de discusión con colegas, funcionarios y líderes sindicales" [Pérez, 2004:4]. Sus proyectos se distinguieron por la inclusión, en ellos, de la participación social y la búsqueda de una

participación creativa, que ponga en juego todas las capacidades individuales y sociales, tanto en la concepción como en la ejecución de las actividades encaminadas al desarrollo. No se trata de que la gente aprenda por imitación, sino de que desarrolle, saque de sí y acredite el enorme caudal de sus potencialidades creativas. Es un proceso interno, endógeno, en el que se insertarán oportunamente y conforme resulten necesarios los conocimientos y habilidades desarrollados por sociedades tecnológicamente más avanzadas.¹⁰

¹⁰ Ponencia dictada en el First International Seminar on Science and Technology in the Transformation on the World. Belgrado, Yugoslavia, 22 al 27 de octubre de 1979 en Bonfil Batalla, Guillermo [1995:483]

A su vez, planteaba que aquellas instituciones se adecuaran a la organización y condiciones de los grupos cuyo control e integración fuera por, y a través de, los miembros de las comunidades, con apoyo de las ciencias sociales surgidas de las propias comunidades para recopilar y sistematizar los conocimientos tradicionales de su realidad sociohistórica con una sustentación teóricometodológica, y difundirlo dentro y fuera de ellas para su legitimización; los especialistas propuestos por Bonfil debían, unos, emerger del interior de las comunidades (serían portadores del conocimiento tradicional, conocedores y reproductores de su propio patrimonio cultural), y otros debían estar formados en instituciones académicas externas. Con ello buscaba que el conocimiento social propio generado en forma institucional desempeñara el papel “que se le asigna a las ciencias sociales en los programas de desarrollo. No sólo en los programas oficiales impuestos desde fuera, sino fundamentalmente en la gestación de proyectos propios” [*ibid.*:501]. Este enfoque se aplicaría a algunas de sus propuestas museológicas en la formulación y aplicación de los proyectos del Programa de Museos Escolares y Comunitarios, posteriormente en el Museo Nacional de Culturas Populares (MNCP),¹¹ en sus funciones fundamentales de recopilación, investigación, conservación y difusión de los conocimientos del patrimonio cultural de las comunidades y de éste mismo en nuevos espacios expositivos.

Al asumir sus responsabilidades administrativas,¹² este grupo encargado de dirigir la red de museos del INAH estructuró la primera política de museos de la institución [Vázquez Olvera, Carlos, 2005:351-363]. En esa época estaba formada por cuatro museos nacionales, tres de ellos integrados con colecciones originarias de todo el país, y el cuarto con temática arqueológica y etnográfica. Resalta la diversidad de características de los 27 museos regionales, 18 de ellos localizados en capitales de los estados y el resto distribuidos en otras ciudades. Los ocho museos locales que había pretendían dar una visión general del lugar donde se localizaban, sitios con una densidad poblacional que iba de 10 mil a 25 mil habitantes y en cuyas manos se destinaba su formación y manejo. Por su parte, los museos de sitio ubicados en los 27 monumentos y zonas estaban enfocados a la historia o arqueología.

En el documento quedó claramente definida la función social de los museos de la institución:

¹¹ Sobre el concepto de cultura popular y las acciones dirigidas a promover su desarrollo o transformación, así como la concepción original del proyecto del mncp dirigida a ello mediante una participación más activa de los sectores sociales populares, consultar: Bonfil Batalla, Guillermo y Blanco José Joaquín et al. [1982] y Pérez Ruiz, Maya Lorena [1999].

¹² Iker Larrauri Prado fue en ese entonces el director de Museos y Exposiciones del inah, actualmente Coordinación Nacional de Museos y Exposiciones.

Foto 2.
Detalle de los elementos museográficos



Fuente: Fototeca CNME

Los museos del INAH, además de presentar los logros de distintas culturas en épocas diferentes, deben servir para captar y reflejar los de la comunidad en la que actúan, convirtiéndose así en instrumentos para rescatar, conservar y comunicar no solamente lo que a juicio de los estudiosos tienen un valor señalado, sino también aquello que interesa y es apreciado dentro de la misma comunidad. Los museos deben servir no sólo para llevar la cultura al pueblo, sino también para que en ellos se capte y exprese la cultura del pueblo [*ibid.*:358].

La propia política de museos contemplaba la creación de museos escolares a través de un programa que se proponía la integración

de un museo en cada escuela mediante la participación de alumnos y maestros, fomentando con esta actividad el reconocimiento y valoración de los bienes culturales y ambientales y la comprensión de la realidad a partir de la observación directa y el manejo de ejemplares que los niños coleccionan además de la información que obtienen dentro de su área inmediata de contacto y acción [*ibid.*:352].

Entre los conceptualizadores de la política de museos y del Programa de Museos Escolares y Comunitarios¹³ ya existían antecedentes de trabajo de campo en las comunidades rurales del país:

¹³ Para abundar en el tema consultar Larrauri, Iker, "Los museos escolares. Un programa de educación práctica" [1975].

El Programa de los Museos Escolares y Comunitarios se organizó con base en la experiencia que había adquirido en el manejo de programas, en actividades anteriores. Especialmente en el programa de mejoramiento rural de CONASUPO[... Era] un programa para construir graneros en los ejidos y pequeñas propiedades rurales que producían maíz y frijol[...] El programa se promovía y ponía en práctica de abajo hacia arriba, consistía en hacer contacto directo con los campesinos, con los ejidatarios; hablar con ellos, convencerlos de las bondades y beneficios que les podía traer si dedicaban su tiempo a construir cada granero y a ver qué tecnología era la que dominaba[...] instruirlos en la manera de construir, y después asesorarlos y vigilarlos estando permanentemente junto a ellos durante la obra [Vázquez, 2005a:92-93].

Con estas experiencias en el Programa de Museos Escolares y Comunitarios quedaron plasmados tres grandes objetivos a alcanzar: uno, participación amplia de la población en la protección y conservación de su patrimonio cultural; dos, un cambio en la relación del museo con su público visitante para hacer de éste un instrumento de uso popular; y tres dotar a las escuelas de materiales didácticos auxiliares. Entre sus postulados estructurales se pretendía una cobertura nacional mediante una acción permanente, cuyas actividades estaban coordinadas de manera conjunta entre alumnos y profesores con el apoyo de los otros sectores sociales de las comunidades a través de una participación voluntaria, y como una parte integrante más de cada escuela; la formación, organización y manejo de cada museo correspondía a los alumnos, y sus profesores intervenían únicamente como asesores de estos; por su parte el INAH tenía como responsabilidades la promoción y asesorías hasta que los museos escolares se consolidaran para asegurar su continuidad.

Desde la Dirección Nacional de Museos y Exposiciones (DNME) el programa se manejaba a través de un departamento¹⁴ que coordinaba tres secciones: el área administrativa, la de investigación y asesoría y la de promoción. A su vez, recibían apoyo de las áreas de diseño y producción de materiales museográficos. Entre las diversas especialidades contaban con profesores normalistas, museógrafos, diseñadores, técnicos en montaje, etcétera.

Formamos parte de un grupo de maestros que ingresamos en 1972, a un llamado de Iker Larrauri, en aquel entonces director de museos. En el Centro de Estudios Avanzados del Politécnico éramos un grupo de casi 50 maestros que elaboramos los libros de texto gratuitos de la reforma educativa de 1972... Ahí fue donde conocimos a Mariana Yampolsky... fue el contacto con Iker Larrauri, quien nos llamó a las maestras que acudimos y nos integramos

¹⁴ Al concentrarse el museógrafo Larrauri en sus tareas de director de museos, la Coordinación del Programa de Museos Escolares estuvo a cargo del actor Carlos Fernández. En las subsecuentes administraciones los coordinadores fueron Rodolfo Peltier y Rosa María Souza.

al Instituto de Antropología, concretamente a Museos Escolares... Entramos con el conocimiento de la educación y de los proyectos educativos del libro de texto con la idea de aplicarlos a los museos escolares, que Guillermo Bonfil Batalla, director del INAH, e Iker querían echar a andar.¹⁵

Los especialistas seleccionados para tal efecto fueron, a su vez, capacitados en antropología y en áreas sustantivas del INAH como la museología y museografía en el entonces Centro Paul Coremans, antecedente de la ENCRYM.

El primero que nos dio una orientación antropológica fue el doctor Piña Chán, después Beatriz Barba de Piña Chán, la doctora Johana Faulhaber, Carlos Navarrete y Leonardo Manrique, es decir, cubrimos las especialidades del campo de la antropología: el antropólogo social, antropólogo físico, el arqueólogo y, lógico, nos basábamos mucho en el libro *México profundo* de (Guillermo) Bonfil. También nos auxiliaron historiadores como don Luis González y González y la base era su libro *Pueblo en vilo y La microhistoria de una comunidad*. Para mí fueron libros de cabecera porque don Luis González y González también nos dio un tinte importante para conocer el papel de los historiadores en las comunidades y del rescate de la historia de la comunidad.

En lo personal no hubo una sola gente que yo le preguntara y no me explicara, la propia maestra Johana Faulhaber, de Investigaciones Antropológicas de la UNAM, me explicaba cómo tener cuidado con los fósiles encontrados en las comunidades, y se interesó tanto que nos acompañó en muchas ocasiones (Rosa María Souza).

En cuanto a la coordinación regional, en cada estado de la república quedó constituida una jefatura de promoción a la que se le dio autonomía dependiendo cada una de las propias características socioculturales y económicas de la región en contacto con la coordinación del programa. Por otra parte, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y las direcciones estatales de educación comisionaban las plazas de los profesores normalistas, la mayoría de ellos de enseñanza primaria.

Se necesitaban maestros interesados, es decir, tener los mejores maestros en cuanto a su labor como maestro de grupo y como conocedores de sus comunidades. Hici-

¹⁵ Serie de entrevistas realizadas a la antropóloga Rosa María Souza en la Ciudad de México en marzo de 2006.

El Programa de Museos Escolares logró consolidarse por su gran valor durante dos direcciones generales del inah, la del doctor Guillermo Bonfil Batalla y, con algunas fricciones, en la del profesor Gastón García Cantú en el periodo del presidente José López Portillo de 1976 a 1982; sin embargo, a la siguiente, a cargo del doctor Enrique Florescano, durante el gobierno de Miguel de la Madrid de 1982 a 1994, el proyecto se canceló. La antropóloga Souza coordinó el programa durante la gestión del profesor García Cantú. En esa época funcionaban aproximadamente 400 museos, particularmente en los estados de Chihuahua, Hidalgo, Jalisco, México, Morelos, Nuevo León y Oaxaca.

Foto 3.
Escolares estudiando la colección expuesta



Fuente: Fototeca CNME

mos diferentes pruebas de perfiles de maestros que tuvieran un arraigo y un prestigio en la comunidad... Como INAH nos tocó capacitarlos como promotores, se les llamó promotores sociales. No era un maestro que iba a divulgar simplemente lo que eran los libros de texto o los museos, iba a hacer una promoción social a través de la investigación participativa, que era uno de los métodos educativos que quisimos, en este caso, introducir (Rosa María Souza).

A los profesores comisionados también se les capacitó en los diversos campos responsabilidad del INAH mediante cursos que tuvieron valor escalafonario; de esta manera se formaron como promotores sociales y museógrafos dentro de las nuevas propuestas museográficas.

El propio Iker, Miguel (Alfonso) Madrid¹⁶ y el propio (arquitecto Felipe) Lacouture¹⁷ con diferentes museógrafos, inclusive con Mario Vázquez¹⁸ y Coral Ordóñez que estaba en el Museo de Antropología, nos capacitaron en museos escolares para saber qué era un museógrafo, un diseñador gráfico o un arquitecto restaurador; ahí lo descubrimos (Rosa María Souza).

En la capacitación de los profesores comisionados que la institución les brindó,¹⁹ los mismos directivos se incorporaron a esta tarea y se les proporcionaron herramientas para su trabajo cotidiano en las comunidades:

Cada promotor tenía dos auxiliares, era una cadena. Los primeros promotores los capacitamos nosotros y nosotros nos capacitamos con ellos: discutimos los principios, la manera de actuar, toda la intención del programa; salimos juntos a trabajar en los primeros museos escolares y todos aprendimos. De cada tercia de promotores uno se quedaba a cargo de su área y los otros dos iban a buscar otras dos áreas acompañados cada uno de otros dos neófitos; entonces, los que ya iban con experiencia y los neófitos hacían el programa y cuando terminaban el de la experiencia se quedaba manejando aquello y los neófitos ya habían aprendido, y se iban a buscar otro sitio con dos más cada uno. Se iba multiplicando el área, cada uno debía atender ocho escuelas, se veían dos diarias y tenía un día para preparar sus materiales y arreglar sus cosas. En los recorridos él solo debía cubrir dos escuelas diarias en una población o varias poblaciones vecinas; él tenía que organizar su espacio, pero el promedio era éste. A la semana siguiente volvía a recorrerlo y empezaba a realizar intercambios entre museos escolares: los de esta escuela había hecho una colección, por ejemplo, de minerales o de piedritas, lo que fuera, y les sobraban algunas; con ellas hacían una coleccioncita y se la daban de obsequio al otro museo, y aquél les respondía con una colección de hojitas (Rosa María Souza).

Todos estos elementos funcionando en conjunto consolidaban la filosofía del programa:

¹⁶ Exalumno argentino de los Cursos Interamericanos de Capacitación Museográfica que se dedicó a la docencia y desarrollo profesional en diversas instituciones de nuestra disciplina. Actualmente es director del Museo de Arte Contemporáneo de Yucatán.

¹⁷ Para abundar en la historia de vida de este personaje, v. Carlos Vázquez Olvera [2004].

¹⁸ Museógrafo mexicano que laboró en el antiguo Museo Nacional; participó en la planeación y montaje del Museo Nacional de Antropología, institución donde fue museógrafo hasta su jubilación, llegó a ser director del mismo.

¹⁹ La antropóloga Souza manifestó la influencia del maestro Rafael Ramírez quien dedicó su vida profesional a la tarea de construir la teoría y la práctica de la escuela rural mexicana. V. Bibliografía.

Los niños meterían al museo lo que ellos quisieran, lo que les gustara o interesara; no había límite ni nada que estableciera qué debían ellos coleccionar. Se juntaban y decidían qué coleccionar: Las iniciativas de unos las tomaban los otros, y la condición era que llevaran su libreta de registro y cualquiera que aportara algo al museo se registrara inmediatamente, y el otro, el que llevaba la pieza, tenía que decir la procedencia, dónde la había encontrado, dónde la había conseguido, a quién perteneció antes, etc., todos los datos que pudiera dar, no era nada más dejar la pieza ahí y ya, sino que tenían que dar todos los datos y hacer una descripción para el registro: es una cosa de tal tamaño, de tal medida, está hecha de tal cosa, tiene esta inscripción, y así nace el amor por los objetos [Vázquez, 2005a:94].

En una segunda orientación, debida al cambio administrativo, se sostuvo la idea del papel activo del niño en las funciones sustantivas del museo, circunscrito a la acción educativa del museo con las orientaciones de la reforma educativa del Estado del año 1972. Los libros de texto se contemplaban como la base de las actividades y los museos como generadores de materiales para cubrir los objetivos didácticos a través de la difusión del patrimonio cultural local y nacional en sus propuestas museográficas. El cambio quedó plasmado en el *Programa de Museos Escolares* donde se propuso a estos museos como “motivador de acción, investigación, aprendizaje y conocimiento de los valores culturales, entendidos éstos como toda obra humana”. Desde esta perspectiva, los principios que se plantearon para la acción fueron los siguientes:

- La educación integral debe favorecer el desenvolvimiento integral que comprende los aspectos físicos e intelectuales, por lo que debe tender a desarrollar todas las potencialidades de la personalidad.
- La educación científica debe estar basada no sólo en los avances y aportaciones de la ciencia, sino también en acciones que contribuyan a desarrollar en los escolares una actitud científica con capacidad para examinar, analizar y criticar objetivamente los fenómenos de la naturaleza y de la sociedad.
- La educación democrática constituye una tarea permanente del hombre, y de ella depende el desarrollo de su vida en todos los órdenes.
- La educación nacional debe luchar por conservar las tradiciones y los auténticos valores de nuestra cultura [*Programa de Museos Escolares*, 1978:3-4].

LA APLICACIÓN DE LA PROPUESTA MUSEOGRÁFICA

Las circunstancias bajo las cuales se llevaron a cabo las actividades de los especialistas capacitados fueron muy adversas debido a la marginación en la que encontraron a la mayoría de las comunidades y particularmente sus escuelas hacia las cuales iban dirigidas las acciones.

Las capitales eran los últimos lugares a los que entrábamos, llegamos a las escuelas rurales donde había escuelas de organización completa, es decir, que imparten de primero a sexto grado, de organización incompleta en las que hay de primero a tercero, unitarias en las cuales en una sola aula están niños de primero y, conforme van leyendo, escribiendo y sabiendo las tablas calculas tercero - cuarto año, y escuelas en que básicamente asistían niños indígenas y que el maestro era indígena... teníamos que adaptarnos a ellos, incorporarnos a su sistema de vida y, ver qué podía ofrecer un museo o un libro a los niños que caminan dos o tres horas sin alimento, en esta situación decías: "Aquí no va a haber un museo nunca, ni va a haber libros, hay que traerles de comer", porque ni siquiera desayuno escolar les llevaban (Rosa María Souza).

Entre algunos de los recursos que se usaron para presentar el programa a los docentes fue el uso de folletos y de un rotafolio²⁰ que ilustraba paso a paso el desarrollo del proyecto museográfico:

A través del folleto explicábamos cuáles eran los objetivos, metas, funciones, las actividades y a dónde queríamos llegar, todo esto en un trabajo de gabinete; nosotros conociendo a qué comunidad entrábamos, con qué conflictos nos podíamos topar, desde el conocimiento etnográfico de la comunidad, en su caso de la zona arqueológica, del punto de vista lingüístico (Rosa María Souza).

Un elemento sustantivo para el funcionamiento de los museos escolares fue la formación, en cada uno, de un Consejo mixto donde estaban representados los alumnos, uno por grado, los profesores, promotores de museos y miembros de la comunidad, generalmente padres de familia; los miembros del consejo coordinarían entonces los planes, tareas, acciones y funciones de los museos en cada una de las escuelas. Desde el Consejo se definía, por ejemplo, el nombre del museo a través de un proceso de votaciones de la escuela, cuyos votos se recibían en una caja y después se hacía el conteo:

Pedían que se votara proponiendo nombres; había nombres de todo tipo, y los orientamos a que sus propuestas tuvieran un significado, un soporte serio porque había desde Chespirito²¹ que estaba de moda, el Chapulín Colorado, entonces los museos se llamaban Chapulín Colorado, y se quedó Chapulín Colorado, ¿por qué?, porque ganó, y a ver ¡no le pongas a un museo Chapulín Colorado!; recibí todas la reprimendas necesarias, pero se les daba una justificación: "¿No se quería que los niños participaran?" (Rosa María Souza).

Cualquier espacio libre en una escuela era de gran utilidad y se lograba adaptar asignándole una nueva función como espacio museográfico:

²⁰ Elaborado por Saúl Martínez, diseñador de la dnme.

²¹ Personaje popular de la empresa Televisa creado y representado por el cómico Roberto Gómez Bolaños.

Imagen 1.
Ejemplos de las láminas del rotafolio que explican los pasos del proceso de trabajo



Fuente: Fototeca CNME

Circuitico número 44, septiembre-diciembre, 2008

De preferencia siempre buscábamos este salón donde guardaban todo lo que no servía en la escuela; pedíamos ese salón para museo escolar y teníamos que adaptarnos al espacio que había, pero sobre todo con la idea de decirles: “Cualquier espacio puede funcionar y funcionar bien.” De hecho costaba más trabajo un espacio que en algunas comunidades utilizábamos, es decir, baños que no se usaban; tapábamos y colocábamos las bancas. Hacíamos un “plano del museo” con los elementos museográficos posibles, algunos contruidos en la escuela, que le daban otro aspecto, simplemente al limpiarla y pintarla (Rosa María Souza).

En cuanto a la recopilación de las colecciones que formaron el contenido de la diversidad de museos, el equipo de la DNME, sustentado en las propuestas académicas de los libros de texto, se presentaba ante las comunidades, y a través de explicaciones apoyadas en un rotafolio, en ocasiones con apoyo de títeres, les proporcionaba los lineamientos. La temática que orientaba los contenidos y las acciones era la siguiente:

Era sobre el hombre, su ambiente y su cultura, de acuerdo al programa escolar vigente, el hombre y sus obras, el hombre y la naturaleza y lo que él ha creado, el creador de cultura. Todo es cultura, a veces decíamos: “Todo el museo es cultura, pero también el patrimonio natural es importante cuidarlo”. En esto nos teníamos que ir hacia el programa de Educación Primaria de los libros de texto y hacíamos que hubiera diferencia en por qué no se llamaba historia y civismo sino historia del patrimonio cultural de la comunidad, de la región y del estado y, por lo tanto del patrimonio cultural del país. Ya también en los términos del patrimonio cultural y patrimonio natural señalamos como cuidar su medio ambiente.

Logramos explicar el porqué hablábamos del patrimonio cultural, cuál era el papel del Instituto, porqué se repartieron los folletos, la propia Ley de Monumentos y Zonas Arqueológicas,²² es decir, cuál era el papel del Instituto de Antropología y por qué el Instituto había visto a las escuelas como conservadoras del patrimonio cultural y natural de México, sobre todo su papel como la institución encargado de dar a conocer, valorar y difundir el patrimonio cultural de México. Esto quedó muy latente en los niños, para mi era muy importante y, muy sensibilizados los maestros, porque Antropología no era muy cercana a las comunidades (Rosa María Souza).

Las colecciones que los niños integraban eran muy diversas, “la mayoría eran dibujos de niños, maquetas de plastilina o de barro, los juguetitos, como el trompo y corcholatas para hacer carritos o el tren de la Revolución Mexicana, todo esto hecho por ellos”. Por otro lado, obtenían objetos de las familias de los niños o documentos valiosos para la propia comunidad: “nos fueron dando documentos antiguos, objetos de los familiares, documentos de tenen-

²² Para profundizar en cualquier detalle de la Ley consultar: Olivé Negrete, Julio César [2003:313-333].

cia de la tierra de sus pequeñas propiedades, que les decíamos: ‘Se puede fotocopiar, usted tenga su original, pero lo vamos a mostrar como pieza del mes’” (Rosa María Souza). Esta actividad de recopilación de las colecciones dentro de la propia comunidad permitió que algunos de sus miembros, como los ancianos, se acercaran y se incorporaran a las tareas de los museos y, por otro lado, que los escolares salieran de sus aulas a investigar, desde el levantamiento de datos y de colecciones hasta su incorporación en sus propuestas de guiones temáticos, y de esta manera también su integración a la comunidad. Todos los objetos eran registrados por los niños en su libreta de inventarios, ningún objeto ingresaba al museo sin su registro previo. De esta manera se tenía un control exacto y algunos objetos podían, entonces, prestarse a otras escuelas para incorporarlas a sus exposiciones.

El programa enfrentó, también, el reto siempre discutido de cómo exponer patrimonio cultural o natural vivo en “contextos muertos”, es decir, ¿cómo recontextualizar las colecciones que fueron extraídas de sus contextos naturales o culturales para incluirlas en un contexto museográfico? Para ello la asesoría de expertos fue vital:

Las veces que invitamos a Juan Manuel Gutiérrez Vázquez, coordinador de los libros de texto del Centro de Estudios Avanzados decía: “¡No!, si el ambiente no es naturaleza muerta, es la vida, no es la muerte y ustedes están poniendo en los museos la muerte”, situación que decía: “Bueno, no podemos tener lagartijas, víboras en un museo escolar, pero si un microsistema”, como nos lo explicaba el microbiólogo, quien nos decía: “No quiero plantas disecadas, animales muertos, quiero la vida”. Fue muy importante (Rosa María Souza).

La elaboración del cedulaario, como del resto de los elementos museográficos, dependía de los recursos económicos o de las circunstancias, así que podían imprimirse de diversas formas:

Con las cédulas las imprimíamos en ciertos tamaños, eran manuscritas, solo cuando se llegaba a una inauguración y a veces había apoyo desde las oficinas centrales y eran hechas a máquina o en otra calidad de presentación. A veces a mi me gustaba más una cédula hecha con la letra de un niño que hecha con máquina de escribir, eso nos llevó a veces a pequeñas fricciones, pero yo creo que tenía más validez “De tu puño y letra” como dicen, hecho por niños y revisadas por el grupo de asesores (Rosa María Souza).

El denominador común en relación con las limitantes para el funcionamiento óptimo de los proyectos siempre fue la falta de presupuestos y la consecuente carencia de recursos económicos, en el mejor de los casos la limitación de éstos. En contados proyectos, cuando a algunos de los museos escolares les abrieron las puertas de sus instalaciones para el montaje de una

Foto 4.
Estudiante recopilando su colección de historia natural
en trabajo de campo



Fuente: Fototeca CNME

exposición temporal, los gobiernos estatales llegaron a donar materiales para la fabricación de bases, capelos, cedulario, etc. “Cuando acudíamos a los palacios de gobierno a montar alguna exposición les exigíamos la elaboración de todos los objetos museográficos que debía contener el museo” (Rosa María Souza). Estos elementos, a su vez, se reciclaban y adaptaban en los museos de sus respectivas comunidades. Por su parte, los miembros de la comunidad, interesados también, participaban con la donación de materiales para la fabricación de los elementos museográficos:

Lo regalaban a la dirección de la escuela porque era el vínculo y la autoridad, y nosotros atrás decíamos: “Sí, sí es útil, sí promuévalo”, “Que me regalan no se cuántos tablones” “Perfecto, acéptelos”, “¿Pero yo que hago? ¿Dónde lo pongo?”, “tráigalos y aquí los vamos elaborando”; se les pedía también que si había carpinteros nos apoyaran. Los propios artesanos al ver las réplicas de INAH decían: “Yo también la puedo hacer” y nos llegaron a hacer réplicas muy interesantes de la zona.

Estoy hablando inclusive de estas cajas de empaque que a veces tenían las comunidades grandes que las donaban al museo y nos decían: “A ver si les sirven”, les respondíamos: “Todo nos sirve” (Rosa María Souza).

El reto en la adaptación de la diversidad de material se dirigía, entonces, a los diseñadores y museógrafos de la DNME, quienes hacían sus propuestas:

La tarea era precisamente del grupo del personal de Museos Escolares de la Ciudad de México; para ellos mis respetos porque de cosas que decías: “¿Y esto cómo lo hago?”, tenían creatividad y disposición los compañeros para decir: “Bueno, esto es lo mejor que se pudo lograr y esto es un elemento museográfico” (Rosa María Souza).

De esta forma la creatividad en el equipo fue su mejor aliada:

Había entonces estos dos grandes contrastes pero la realidad es que en las escuelas no había los elementos museográficos adecuados, se adaptaban. Lo que más encontrábamos eran los costales de yute o petates, con estos creábamos las propias mamparas porque nos salían económicos y la propia comunidad las elaboraba, siempre dirigidos por los promotores de museos, estos a su vez ayudados por el grupo técnico de Museos Escolares, que diseñaban y mandaban los diseños con medidas como altura y volumen... Contamos también con pequeños objetos que la propia comunidad aportaba y con esto que teníamos buscamos cómo crear elementos museográficos (Rosa María Souza).

Concluido el montaje hecho por los niños, asesorados por sus profesores, se llevaba a cabo la tarea de difusión, algunas veces con carteles sencillos que la DNME elaboraba, y llegaba a ser un evento tan importante como sus fiestas patronales:

Se inauguraba con todas las autoridades educativas, el presidente municipal, de vez en cuando llegó un gobernador cuando así lo consideraba o mandaba a sus representantes; esto ayudaba a que tratáramos de que, aparte del recurso humano que nos prestaban, hubiera un poco más de ayuda a las escuelas.

Era como una fiesta escolar, como la del 10 de mayo o las ceremonias cívicas, se convertía además en un evento ceremonial, en una fiesta y, la comunidad por supuesto que participaba, tú motiva un niño y mueve a su papás, a los papás de sus papás, a los tíos y a los abuelos; entonces lo que hacíamos era motivar al niño y el museo se llenaba porque “¿Cómo que no vas a venir?”, y por supuesto que iba (Rosa María Souza).

El Programa de Museos Escolares fue teniendo éxito y conociéndose por otros actores sociales, por ejemplo, los presidentes municipales se mostraron interesados en fomentarlos dentro de sus comunidades, algunas veces por interés de estas mismas y otras por un proceso de legitimización ante ellas. Fue así como la DNME recibió constantemente solicitudes de creación de museos a las cuales le fue difícil negarse:

Nos desviamos de nuestros principios —cosa de la que me arrepiento mucho—, pero había tal presión por parte de las poblaciones que querían tener un museo

Foto 5.
Limpieza de la colección previa al montaje



Fuente: Fototeca CNME

y llegaban a la Dirección de Museos, que no era posible negarse con muchas de ellas. Tenían local, colección, un comité formado, pedían nada más un apoyo para hacer todo esto. Y como nosotros éramos Museos Locales y Escolares, finalmente todos nos caían... [Vázquez, 2005a:98-99].

La amplitud de las funciones y actividades del programa provocaron fricciones con otras áreas sustantivas del INAH y con la Ley Federal sobre Monumentos y Zonas Arqueológicas, Artísticas e Históricas que en su Artículo 30 señala:

Toda clase de trabajos materiales para descubrir o explorar monumentos arqueológicos únicamente serán realizados por el Instituto Nacional de Antropología e Historia o por instituciones científicas o de reconocida solvencia moral, previa Autorización [Olivé, 2003:318].

Algunas de las escuelas que contaban con su museo comunitario estaban insertas en regiones cuya riqueza patrimonial también incluía monumentos arqueológicos; al llevarles la DNME reproducciones de piezas de diferentes zonas del país, algunos artesanos preguntaban a los responsables del programa el por qué ellos no podían reproducir su propio patrimonio, y ade-

más empezaron a llevar a los niños y a sus padres muestras de algunos objetos encontrados en sus parcelas de labor, conservados en sus casas, para ser incluidos con orgullo en las colecciones de los museos como muestras de su patrimonio cultural.

El que no se quitaran las piezas de su lugar era el enfoque de los museos escolares, “Las piezas arqueológicas que tengan en su casa llévenlas a la escuela, el mejor custodio del patrimonio cultural es la escuela”. Eso le dio mucha confianza a la comunidad, y cuando veían que la infraestructura del Instituto, que no llevábamos más que el interés por hacer resaltar su comunidad, empezaron a llegar piezas arqueológicas, que mucha gente decía: “eso se tiene que decomisar”. Empezaron todas las cuestiones legales, así que también de la Dirección de Asuntos Jurídicos del INAH obtuvimos un excelente asesoramiento jurídico, que no teníamos (Rosa María Souza).

Los conflictos y cuestionamientos al programa por parte de los arqueólogos de la institución bajo su propia normatividad fueron constantes:

Funcionó muy bien, sorprendentemente bien hasta que se derrumbó por una razón: porque el punto de mayor interés, el más difícil, era que los niños empezaran a manejar material arqueológico, que lo tienen ahí —no en todos lados—, pero es muy común que se encuentre material arqueológico; allí empezó la oposición rabiosa y la incompreensión total de los arqueólogos. Prohibieron que los niños tocaran material arqueológico, no se dan cuenta de cómo manejan los niños los objetos. Decían que los enseñaríamos a saquear si despertábamos su interés en la arqueología y una serie de cosas que tú decías “Bueno por favor, ¿no son ustedes antropólogos?, qué mentalidad”. No todos, desde luego, pero muchos se opusieron a esto y con una fuerza y decisión enorme. Les explicaba que ya habían solicitado de secundarias que formáramos clubes de arqueología entre los jóvenes, que era importante que entendieran lo que era la arqueología, para qué sirve, cómo se hace, qué resultados se obtienen de ella. Entonces ahí se atoró el programa [Vázquez, 2005a:95-96].

En cada uno de los cambios sexenales de gobierno el equipo debía actualizar ante la SEP las comisiones de los profesores adscritos al INAH. El argumento en contra de su estancia en la institución se sustentaba en la imperiosa necesidad de un maestro en aulas necesitadas de ellos; poco a poco las autoridades fueron cancelando las comisiones y reintegrando a los profesores a sus escuelas de adscripción. De igual manera, los recursos hacia el proyecto poco a poco menguaron hasta que dejaron de fluir.

El programa se canceló, en gran parte, por las circunstancias enunciadas, quedándole a la institución una deuda hacia las comunidades que atendió:

Los pendientes están con esos niños que quizá ya sean adultos, con las escuelas, con las comunidades de no darles una explicación del por qué nos retiramos, lo intentamos pero se tuvo que dar a nivel institucional. Pocas veces las instituciones

explican, cambian funcionarios, vienen funcionarios, pero como institución tienes una obligación decir por qué se quitan las cosas, por qué se abandonan, por qué no se continúan o por qué no se enriquecen. El instituto hace mucho con lo que hace y con gente extraordinaria (Rosa María Souza).

REFLEXIONES

Guillermo Bonfil, en otro de sus libros clásicos, planteó para este siglo XXI que si “somos un país pluricultural y creamos a partir de nuestra cultura, el Estado y la sociedad deberán organizarse de tal manera que la diversidad tenga cauces legítimos para expresarse y florecer” [1991:19]. Por otra parte, investigadores contemporáneos como Néstor García Canclini proponen una reconceptualización en torno al concepto de patrimonio cultural para concebirlo como un espacio de disputa económica, política y simbólica, cruzado por las acciones de tres tipos de agentes sociales: el sector privado, el Estado y los movimientos sociales. Por otro lado, también se reformula en términos de capital cultural para obtener de ello

la ventaja de representarlo no como un conjunto de bienes estables neutros, con valores y sentidos fijados, sino como un *proceso* social que, como el otro capital se acumula, se renueva, produce rendimientos que los diversos sectores se apropian en forma desigual [García, 1997:60].

De experiencias mexicanas en proyectos museológicos donde ha destacado la participación de la sociedad civil, como el Programa de Museos Escolares, que han recibido reconocimientos no solamente del campo de los museos, sino de instituciones internacionales como la UNESCO, y con apoyo de estas formulaciones, pueden derivarse una serie de cuestionamientos aplicados a la conceptualización de nuevas propuestas tanto teóricas como de gestión cultural que permitan perfeccionar aquellos proyectos culturales que han surgido de la preponderante participación de los sectores subalternos en apoyo de la salvaguarda y manejo de su propio patrimonio. Asimismo, pueden servir de sustento a políticas culturales de los diversos niveles de gobierno para atender a una parte importante de la población como son los niños y jóvenes de este país, que han quedado excluidos y por consecuencia desatendidos en un alto porcentaje de los programas de las diferentes instituciones culturales.

¿Cómo concebir, entonces, diferentes políticas culturales y particularmente aquellas que abarcan las funciones sustantivas de los museos como la recopilación, investigación, conservación y difusión del patrimonio cultural de las diferentes regiones del país, que les permitan a sus habitantes reconocerse dentro de la diversidad cultural y de sus diferencias sociales? ¿Bajo qué lineamientos deben orientarse las instituciones de los diferentes niveles de gobierno? ¿Con qué criterios las nuevas políticas que legitimen no solamente

aquellas manifestaciones concebidas como “cultas” y bellas producidas por los sectores hegemónicos en una profunda desigualdad con aquellas producidas por los sectores subalternos? ¿Cómo canalizar tanto los recursos económicos y humanos en estos proyectos que permitan distribuir los presupuestos y acciones de las instituciones culturales de una manera más equitativa y no solamente concentrarse en megaproyectos que sólo benefician a los habitantes de zonas urbanas y que han dejado desprotegidos a amplios sectores marginados urbanos y sobre todo rurales? ¿Cómo incluir en éstas a proyectos que estén dirigidos a la población infantil en el conocimiento y revaloración de su propio patrimonio para convertirse en agentes relevantes de su salvaguarda en sucesivas generaciones?

BIBLIOGRAFÍA

Alonso Fernández, Luis

1999 *Introducción a la nueva museología*, España, Alianza Editorial, Arte y Música.

Bonfil Batalla, Guillermo y José Blanco

1982 *Culturas populares y política cultural*, México, Museo de Culturas Populares/ SEP.

Bonfil Batalla, Guillermo

1987 *México profundo. Una civilización negada*, México, SEP/ CIESAS, Foro 2000.

1991 *Pensar nuestra cultura*, México, Alianza Editorial, Estudios.

1995 *Obras escogidas de Guillermo Bonfil Batalla*, México, INAH, INI, Conaculta, Fideicomiso Fondo Nacional de Fomento Ejidal, Secretaría de la Reforma Agraria, CIESAS.

García Canclini, Néstor

1997 “El patrimonio cultural de México y la construcción imaginaria de lo nacional”, en Florescano, Enrique, *El patrimonio nacional de México*, tomo. I, México, CONACULTA/ FCE.

Lacouture Fornelli, Felipe

1989 “La nueva museología, conceptos básicos y declaraciones”, *Artes Plásticas*, vol. 2, núm. 8, mayo, México, UNAM.

Larrauri, Iker

1975 “Los museos escolares. Un programa de educación práctica”, en *Boletín del INAH*, Época II, octubre-diciembre.

Olivé Negrete, Julio César (Coord.)

2003 *INAH una historia*, vol. II, México, INAH.

Ordoñez, C.

2002 “Un museo en una barraca mexicana”, en Bolaños, María (ed.), *La Memoria del mundo. Cien años de Museología 1900-200*, España, Ediciones Trea, S. L.

Pérez Ruiz, Maya Lorena

1999 El sentido de las cosas. La cultura popular en los museos contemporáneos, Col. Científica, núm. 397 México, INAH.

- 2004 "En su voz. Aportaciones de Guillermo Bonfil a la museología mexicana", *Diario de Campo*, Cuadernos de Antropología y Patrimonio Cultural, enero-febrero.

Ramírez, Rafael

- 1976 *La escuela rural mexicana*, SEPSETENTAS, núm. 290, México, SEP.

Riviere, George Henri.

- 1993 *La museología. Curso de museología/textos y testimonios*, España, Akal, Artes y Estética 30.

SEP-INAH

- 1978 *Programa de Museos Escolares*, México.

Vázquez Olvera, Carlos

- 2004 *Felipe Lacouture Fornelli, museólogo mexicano*, México, INAH.

- 2005a *Iker Larrauri Prado, museógrafo mexicano*, México, INAH.

- 2005b *Alfonso Soto Soria, museógrafo mexicano*, México, INAH.

- 2007 "El programa de museos escolares", *Gaceta de Museos*, núm. 40, febrero-mayo, México, Coordinación Nacional de Museos y Exposiciones, INAH.