Reflexión crítica sobre la educación patrimonial en el Museo de las Culturas de Oaxaca, México, desde las voces de las niñeces y la decolonialidad

Critical reflection on heritage education at the Museum of Cultures of Oaxaca, Mexico, from the voices of children and decoloniality

Daniel Barrera Fernández*, Marco Antonio Hernández**, Itzel Velasco López***

Resumen

El presente artículo examina la relación entre la educación patrimonial y la construcción de significados en las niñas y niños que visitan el Museo de las Culturas de Oaxaca, México, incluyendo una visión decolonial. Se analiza cómo los programas de mediación institucional, a menudo anclados en una visión académica, entran en tensión con las subjetividades de los niños y las niñas locales de educación primaria. A través de un enfoque cualitativo centrado en la escucha activa —23 entrevistas semiestructuradas—, los resultados sugieren que las niñeces logran establecer vínculos afectivos y ligados a la contemporaneidad con el patrimonio de los pueblos originarios a pesar de la rigidez de los discursos oficiales. Se concluye que es necesario dar el paso hacia una museografía decolonial que reconozca a las culturas originarias como presentes vivos y a la infancia como un actor social con plena capacidad interpretativa.

Palabras clave • decolonialidad, museo, niñeces, Oaxaca, pueblos originarios

* **Daniel Barrera Fernández** | Doctor en Urbanismo. Estudio, gestión y conservación del patrimonio material e inmaterial. Urbanismo en centros históricos, turismo cultural y urbano, eventos, movilidad activa. Universidad de Sevilla • https://orcid.org/0000-0002-2670-5370 • dbarrera@us.es

* **Marco Antonio Hernández** | Doctor en Antropología. Estudio, gestión y conservación del patrimonio material e inmaterial. Arqueometría, urbanismo en centros históricos, turismo cultural y urbano. Universidad de Sevilla • https://orcid.org/0000-0002-4741-410X • mhernandez4@us.es

* **Itzel Velasco López** | Doctora. en Educación, Arte y Cultura. Educación y mediación en museos, interpretación del patrimonio cultural, educación patrimonial, gestión de museos, vinculación entre museo y comunidad. Instituto Nacional de Antropología e Historia México • https://orcid.org/0009-0001-9378-7257 • itvelvelasco1909@gmail.com

Fecha de recepción: 28 de mayo de 2026 • Fecha de aceptación: 15 de agosto de 2026.

Citar este artículo como: Barrera Fernández, D., Hernández, M. A., Velasco López, I. (2026). Reflexión crítica sobre la educación patrimonial en el Museo de las Culturas de Oaxaca, México, desde las voces de las niñeces y la decolonialidad. Revista *Nodo*, 21 (41), julio-diciembre, pp. 50-63. doi: 10.54104/nodo.v21n41.2470

Abstract

This article examines the relationship between heritage education and the construction of meaning in children visiting the Museum of Cultures of Oaxaca, Mexico, incorporating a decolonial perspective. It analyzes how institutional mediation programs, often grounded in an academic approach, clash with the subjectivities of local primary school children. Through a qualitative approach centered on active listening —23 semi-structured interviews—, the results suggest that children are able to establish affective and contemporary connections with the heritage of Indigenous peoples, despite the rigidity of official narratives. The article concludes that it is necessary to move towards a decolonial museography that recognizes Indigenous cultures as living entities and children as social actors with full interpretive capacity.

Keywords • decoloniality, museum, childhood, Oaxaca, indigenous people

Introducción

El museo contemporáneo, en su función como mediador del patrimonio, se enfrenta en la actualidad al desafío de cuestionar sus propias bases epistemológicas, especialmente en contextos donde la herencia colonial sigue configurando las relaciones sociales. En el caso de México —específicamente en el estado de Oaxaca, caracterizado por su profunda raíz indígena—, esta tensión se materializa en el Museo de las Culturas de Oaxaca. Ubicado en el exconvento de Santo Domingo de Guzmán, en el centro histórico, esta institución no sólo resguarda un acervo arqueológico y etnográfico de valor excepcional, sino que habita un espacio arquitectónico que simboliza, en sí mismo, la superposición de la cultura colonizadora sobre las civilizaciones originarias.

La educación patrimonial ha sido entendida tradicionalmente como una herramienta unidireccional para la formación de ciudadanos y ciudadanas a través de la transmisión de datos históricos. No obstante, bajo el enfoque del pensamiento crítico y decolonial, surge la necesidad de preguntarse sobre qué patrimonio se enseña y desde qué posición de poder se transmite. Con frecuencia, los programas educativos museísticos relegan a los pueblos originarios a un papel de actores del pasado, transformando su cultura en un objeto de estudio arqueológico, distante y despojado de su dinamismo actual. En este contexto, las niñeces suelen ser tratadas como receptores pasivos de narrativas limitadas con guiones museográficos cerrados, restringiendo su capacidad para relacionarse con el patrimonio desde su propia realidad cotidiana.

Esta investigación se aleja de las visiones que sitúan a las niñeces como un grupo en formación o carente de criterio, para reconocerlas como un conjunto de actores sociales con capacidad de agencia. A través del análisis de las dimensiones emocionales, sensoriales y de valores, este estudio pretende demostrar que la escucha activa permite emerger significados que la museografía tradicional suele ignorar. Al integrar estas voces, el artículo propone una reflexión necesaria sobre la urgencia de decolonizar el saber patrimonial y transitar hacia modelos de mediación horizontales, donde el museo deje de ser un templo de verdades cerradas para convertirse en un espacio de encuentro identitario y ciudadano.

La educación patrimonial y la infancia en el contexto del patrimonio

La educación patrimonial puede definirse como la disciplina que contribuye a la investigación y aplicación de las estrategias educativas y didácticas necesarias para el conocimiento, divulgación, interpretación, reflexión e interiorización de los bienes culturales. Sus planteamientos conceptuales se remontan a la Carta de Atenas de 1931, que depositó por primera vez en los educadores la responsabilidad de fomentar el afecto y el respeto por los monumentos —especialmente la arquitectura— entre la juventud. Esta profesionalización evolucionó junto con la educación museística, con pioneras como Ruth Weston, contratada en el Museo de

Leicester (Reino Unido) en 1931 como la primera educadora de museos a tiempo completo (Pastor Homs, 2004). Más tarde, la corriente fue influenciada por la pedagogía transformadora de Paulo Freire en el Brasil de los años 1960 (Millán, 2020).

La madurez académica se alcanzó a través de la Convención del Patrimonio Mundial de 1972 y la Convención de la UNESCO de 2003 para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, que instaron a difundir el patrimonio cultural tanto en la educación formal y como en la no formal. No obstante, aunque iniciativas de la UNESCO como "El patrimonio mundial en manos de los jóvenes" buscaron proporcionar materiales didácticos sobre los sitios del patrimonio mundial, estas iniciativas han sido criticadas debido a que pasan por alto las formas diversas y específicas en las que las niñas y los niños interactúan con el patrimonio en sus experiencias cotidianas. Más recientemente, el programa *Reconnecting with your culture* (https://projectrwyc.wordpress.com/) y la posterior *Carta de Tokio* han propuesto un nuevo enfoque más humanista que fortalece el diálogo entre profesores, estudiantes y autoridades educativas, además de promover el reconocimiento de las culturas y los patrimonios de todas las regiones del mundo (Vásquez Nava, 2022).

Sin embargo, la eficacia de estos programas se ve a menudo limitada por lo que Bourdieu (2010) denomina la desigualdad de las necesidades culturales. Para abordar estas disparidades sociales, la educación patrimonial debe desplazar su enfoque del valor intrínseco del objeto a las percepciones del sujeto (García Valecillo, 2015). Esto requiere una reconceptualización fundamental de la infancia como una categoría social compleja (De la Jara, 2015).

La educación patrimonial en el contexto mexicano y oaxaqueño

Históricamente, la relación entre la infancia mexicana y el patrimonio cultural ha estado mediada por instituciones estatales, destacando el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH, fundado en 1939) y la Secretaría de Educación Pública (SEP, fundada en 1952). Tradicionalmente, estos organismos veían al museo y a la escuela como fuerzas colaboradoras encargadas de presentar los "monumentos" a la infancia. Sin embargo, a lo largo de las últimas décadas se ha testimoniado una evolución hacia modelos más vivenciales y basados en la identidad, que ponen en cuestión dicho planteamiento vertical. Varias iniciativas clave ilustran esta evolución pedagógica, como "Arqueólogos en apuros", un proyecto que utilizó retransmisiones llevadas a cabo por los propios estudiantes —tanto ellas y ellos en persona como utilizando títeres—, sustituyendo las cronologías rígidas por las propias curiosidades e inquietudes de los niños y las niñas respecto a la vida cotidiana en la antigua Teotihuacan (Delgado Rubio, 2017). También destacan las iniciativas lideradas por Claudia Morales, como "Échale un ojo a tus monumentos", que se centraron en las tradiciones orales y las narrativas de origen comunitario. Éstas permitieron que los estudiantes de educación secundaria definieran lo que era significativo para ellos en relación con la arquitectura de la Ciudad de México (Morales Vázquez, 2012). Del mismo modo, el programa "Guardianes del Real", del grupo de investigación ChildHerit, plantea que las niñas y los niños no simplemente visitan los monumentos, sino que los habitan como extensiones de sus hogares y del juego diario (Alvarado Solís, 2019).

En Oaxaca, el Museo de las Culturas ha pasado de las visitas guiadas tradicionales a convertirse en un nodo de interpretación intercultural gracias a la creación del Departamento de Comunicación Educativa (Gándara Vásquez, 2023). Al servir como el vínculo principal entre las escuelas y la riqueza etnográfica del estado, la institución pretende fomentar un diálogo entre los objetos y las realidades culturales contemporáneas.

Más allá del museo, otras iniciativas locales intentan cerrar la brecha entre el patrimonio y la comunidad en Oaxaca. "Patrimonitos" utiliza la narración de historias para transformar los sitios arquitectónicos en responsabilidades personales para los estudiantes de tercer grado (García Jiménez y Yáñez García, 2019). De manera similar, "Culturalitos" fusiona las tradiciones

lingüísticas zapotecas y el conocimiento artesanal con el currículo formal en el Valle de Tlacolula (Santos Estrada y Hernández Méndez, 2018).

La decolonización del museo

Al considerar la institución museística como el medio de interacción principal entre las infancias y el patrimonio cultural, no se debe olvidar la cuestión sobre qué es lo que se comunica a través de esta estructura institucional, qué perciben las niñas y los niños al entrar a un espacio solemne —el edificio en este caso— que representa al poder hegemónico. Los museos han sido tradicionalmente considerados instituciones educativas que, con la exposición de sus colecciones, contribuyen a la divulgación del conocimiento de la historia de la humanidad. Sin embargo, en la actualidad surge la tarea de replantear la función política y educativa de estas instituciones al servicio del Estado.

Las niñas y los niños reconocen narrativas históricas que reproducen la forma oficial de la historia, que se refleja en la organización de la exhibición de los objetos arqueológicos e históricos en el espacio cultural. En nuestro caso de estudio —el Museo de las Culturas de Oaxaca— sigue existiendo un sesgo en la representación de la diversidad cultural de Oaxaca. Fernández Cabaleiro (2024) plantea realizar un giro hacia la decolonización del modelo histórico dominante, es decir, de la historia oficial que invisibiliza las minorías. Sin embargo, la decolonización de los museos no sólo implica la revisión de las narrativas, sino también la reflexión sobre las formas en las que opera la institución cultural. Así, diversas áreas del recinto se convierten en espacios de disputa donde se proyectan relaciones de poder a implementación del discurso avalado por los especialistas, donde el patrimonio cultural no logra generar apertura hacia las comunidades, al diálogo con el otro o la otra.

En este sentido, Vergès (2024) proporciona un análisis crítico sobre la construcción colonial de los espacios museísticos. Habla sobre la formación del museo como una institución colonial, producto de la Ilustración europea y de la curiosidad científica, nacido de las expediciones coloniales y del "descubrimiento" de continentes lejanos. En el caso de México podemos considerar que los museos nacionales juegan este papel a menor escala, pero con el mismo objetivo, ofreciendo un escaparate único de la grandeza del Estado-nación, capaz de reunir obras maestras artísticas para el placer y orgullo de sus ciudadanos. Sin embargo, esta representación se encuentra mediada por estructuras hegemónicas que deciden qué se debe exhibir y, en consecuencia, qué deben conocer las niñeces que visitan el espacio cultural.

Como se ha planteado en los debates sobre decolonialidad, el museo tradicional ha funcionado históricamente como un dispositivo de poder que clasifica y jerarquiza las culturas. Mignolo (2010) sugiere que la modernidad y la colonialidad son dos caras de la misma moneda, lo que se traduce, en el recinto, en la exhibición de los pueblos originarios como entes del pasado, negando su contemporaneidad y su capacidad de transformación e impacto vital actual. Esto se relaciona con el hecho de que el museo acaba siendo un lugar frecuentado esencialmente por las clases sociales más acomodadas, poco acogedor para las clases populares, las personas indígenas, las personas pobres y las personas racializadas (Vergès, 2024).

Aunque en términos de políticas culturales, en México se trata de promover espacios inclusivos y de fácil acceso, cada día percibimos con mayor relevancia el uso turístico de los museos —entre ellos, el Museo de las Culturas de Oaxaca—, desvirtuando su función social de educación, de espacio de recreación y reconocimiento de la identidad cultural de una sociedad. Esta desvirtuación se produce en una tendencia general de enfoque de la política cultural en el esparcimiento y el ocio asociado a los criterios de mercado (Tobar *et al*., 2018). Este uso excesivo del mercado y el turismo de los bienes culturales también es percibido por las niñas y los niños que observan estas formas de representación del patrimonio cultural.

Desde la institución se debe replantear qué se quiere transmitir a la comunidad local y reconocer, principalmente, lo que la comunidad desea saber sobre su

propio patrimonio. Por lo tanto, es necesario un análisis crítico acerca de la línea de pensamiento en la que se enfocará la misión de la divulgación del patrimonio cultural para las niñas y los niños que conocen el museo, considerando la producción y divulgación del conocimiento sobre el patrimonio para el servicio de las necesidades sociales. En este contexto, el Museo de las Culturas de Oaxaca no es un contenedor neutro, sino un espacio donde se manifiesta la huella colonial. Esta investigación parte de la premisa de que es imprescindible visibilizar esta tensión no sólo como un acto de denuncia, sino como una ruta para establecer nuevas formas de trabajo horizontal. Es imperativo que el museo deje de divulgar únicamente la historia oficial, para permitir que las niñeces se vinculen con las narrativas de las culturas que han sido sistemáticamente relegadas (Quijano, 2000).

Preguntas de investigación y objetivos

Se deben generar estrategias de divulgación de los valores del patrimonio cultural, y centrarse en la comprensión de las necesidades de los usuarios locales del patrimonio cultural, especialmente las niñas y los niños. Para ello hay que comprender cómo llevan a cabo su proceso de apropiación y relación con el patrimonio a través de sus experiencias, sentimientos y conocimientos previos.

La opinión de las infancias es fundamental para generar estrategias de vinculación con el patrimonio, pero como un proceso de cocreación de acciones educativas desde la educación patrimonial a través de las necesidades y opiniones de las infancias que visitan el museo. Por lo tanto, la pregunta de investigación sería: ¿cómo elaboran las niñas y los niños de educación primaria un significado y le asignan un valor al patrimonio cultural que conocen en el Museo de las Culturas de Oaxaca? Al tratar de responderla emergen otras preguntas con las que contribuir a comprender el uso del patrimonio que hacen las niñas y los niños, así como indagar la forma en que las niñeces se apropian del mismo: ¿cuál es su opinión sobre el patrimonio cultural?, ¿cómo se apropian del patrimonio?, ¿cómo es su experiencia con el patrimonio arqueológico e histórico durante su visita en el museo?, ¿qué infancias tienen acceso al conocimiento del patrimonio y cuáles quedan excluidas?, ¿qué discurso les está comunicando el museo sobre el patrimonio cultural?

Es importante escuchar la opinión de las niñas y los niños, darles un espacio de interlocución con el espacio cultural y el patrimonio. Es necesario considerar a las niñas y los niños con el mismo derecho que tiene cualquier adulto de externar su opinión, y así comprender cómo se lleva a cabo la construcción de su experiencia con el patrimonio en el museo, y de qué manera construye sus propios significados, valores y perspectivas del uso educativo del patrimonio en relación con su vida cotidiana.

El objetivo general es analizar los significados que las infancias de educación primaria construyen sobre el patrimonio cultural y comprender la experiencia que tienen en su visita al Museo de las Culturas de Oaxaca, con la finalidad de indagar cuáles son los valores que la institución está comunicando y cómo es el proceso de apropiación del patrimonio cultural entre las niñeces de Oaxaca. Lo anterior aportará a futuro un plan de educación patrimonial que promueva el valor educativo del patrimonio poniendo en el centro a las infancias.

Los siguientes objetivos específicos permitirán comprender diversos temas relacionados con la experiencia y los significados del patrimonio para niñas y niños:

- Conocer la opinión de las infancias de educación primaria sobre el patrimonio cultural que exhibe el Museo de las Culturas de Oaxaca.
- Analizar cómo es la experiencia de las niñeces en el museo.
- Describir cómo los niños y las niñas se apropian del patrimonio cultural.
- Identificar los valores y significados que le asignan al patrimonio cultural que se exhibe en el recinto cultural.
- Caracterizar a las infancias que tienen acceso al patrimonio cultural en el museo.



Figura 1 | Entrada al Museo de las Culturas de Oaxaca. Fuente: los autores.

Caso de estudio: el Museo de las Culturas de Oaxaca

El Museo de las Culturas de Oaxaca representa uno de los centros culturales más relevantes del sur de México. Forma parte de la red de museos del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH). Se estableció en 1972 en el exconvento de Santo Domingo de Guzmán, edificio del siglo XVI que condiciona la experiencia del visitante por su tamaño y majestuosidad. Cabe mencionar que el edificio se encuentra en el centro histórico de Oaxaca que, junto con la zona arqueológica de Monte Albán, forman parte de la Lista de Patrimonio Mundial de la UNESCO desde 1987. Otro aspecto relevante es una gran presencia de turistas en los alrededores y como visitantes del museo (Barrera-Fernández

y Hernández-Escampa, 2017), que afecta a la percepción de las infancias sobre el valor y la función de la institución.

El guion museográfico actual se organiza de forma cronológica, y abarca desde las primeras ocupaciones de cazadores-recolectores hasta la época contemporánea, con un énfasis pronunciado en la época prehispánica y los tesoros arqueológicos, como los de la Tumba 7 de Monte Albán, explorada por Alfonso Caso en 1932. Aunque la totalidad de la colección que resguarda el museo no se encuentra en exhibición, podemos conocer una parte importante en las trece salas de exhibición permanente ubicadas en la planta alta del edificio. En la planta baja está el acceso al museo, la tienda Educal, las salas de exhibición temporal y la biblioteca Francisco de Burgoa de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. La institución colinda con el Jardín Etnobiológico de Oaxaca, ubicado también en el recinto del exconvento.

La exposición permanente ilustra el guion museográfico planeado y desarrollado principalmente por los investigadores del INAH, y se exhibe una gran colección de patrimonio arqueológico procedente de diversas regiones de Oaxaca. Inicia con la sala I. "Culturas milenarias", Sala II. "Tiempos de florecer", Sala II.I "El tesoro de la Tumba 7 de Monte Albán", y la Sala IV. "Los señoríos".

Las salas V. "Contacto y conquista"; VI. "La nueva fe. Escribiendo el pasado"; VII. "Respuesta indígena", y VIII. "Materia y espíritu", presentan la colección de objetos de la época colonial en Oaxaca.

La exposición permanente continúa en las salas IX. "Surgimiento de una nueva nación"; X. "Orden y progreso", y XI. "México moderno", donde se exponen principalmente objetos históricos del inicio de la Independencia, la época de la Reforma y pertenecientes o relativos a los presidentes Benito Juárez y Porfirio Díaz, ambos oaxaqueños.

Para terminar, se dedican sólo dos salas al acervo etnográfico: la XII. "Pluralidad cultural", y XIII. "La defensa de la memoria", ambas con muestras bastante pobres de la riqueza cultural que confluye en las regiones del estado.

Existe una sala dedicada a exhibir la historia de la orden dominica a través de los objetos arqueológicos descubiertos en las excavaciones del exconvento, así como salas temáticas muy pequeñas sobre los oficios y las artesanías de Oaxaca.

A este acervo patrimonial debemos sumar el propio edificio, uno de los primeros referentes que las niñeces observan en la difusión del propio estado de Oaxaca en los medios de comunicación.

En 1998, después de un proceso complejo de restauración, conservación y remodelación, el museo adoptó la denominación actual de Museo de las Culturas de Oaxaca, con la finalidad de reconocer la realidad multiétnica y pluricultural de Oaxaca. La curaduría, el diseño y el montaje estuvieron a cargo de arqueólogos, antropólogos, historiadores, arquitectos, diseñadores industriales y gráficos, restauradores, así como escultores y pintores. La propuesta original menciona el hecho de haber tomado en cuenta a las niñas y los niños en el diseño museográfico, y se ideó un cedulario de mano con un lenguaje accesible (Ortiz Lanz, 1998).

Metodología

En primer lugar se realizó un análisis crítico del discurso contenido en las políticas del propio museo, con la finalidad de obtener un marco de reflexión que inscribe los resultados de la investigación.

En cuanto al trabajo con las infancias, se utilizó la entrevista semiestructurada, entendida de acuerdo con la propuesta de Briggs (1986) como un acto comunicativo donde el contexto es fundamental. No se buscaron entrevistas en profundidad en el sentido tradicional (Merlino, 2009), sino conversaciones fluidas que generaran un ambiente de confianza y flexibilidad para romper la barrera del diálogo con las niñeces y permitir que los niños y las niñas hicieran preguntas sobre los temas que ocupaban su interés. Las entrevistas fueron grabadas en audio (previa autorización de tutores) y complementadas con un diario de campo para registrar el lenguaje no verbal y el contexto.

La muestra fue de catorce niñas y nueve niños de

entre 8 y 12 años, estudiantes de educación primaria. El criterio de inclusión principal fue ser "visitante local" (nacidos y residentes en el estado de Oaxaca), todos procedentes de escuelas públicas y privadas de la ciudad y municipios como Santa Cruz Xoxocotlán, San Martín Mexicapan y Santa Lucía del Camino, entre otros.

Para el análisis de las subjetividades retomamos la tipología de Patton (1980), que propone seis células o dimensiones de análisis: experiencia y comportamiento (lo que hacen), opiniones y valores (creencias), sentimientos (emociones), conocimientos, percepciones sensoriales y datos demográficos (Goetz y LeCompte, 1988). Esta estructura permite capturar no sólo lo que el niño aprende formalmente, sino cómo siente y significa el espacio. Asimismo, el Modelo Contextual de Aprendizaje (Falk y Dierking, 2000) nos recuerda que la visita al museo es un proceso de interacción entre el contexto personal, el sociocultural y el físico (el edificio y las piezas).

Para el procesamiento de la información se realizó una transcripción textual de los audios. El análisis se basó en la codificación propuesta por Strauss y Corbin (2002), analizando palabras, frases u oraciones significativas que permitieran identificar categorías emergentes. Con este proceso se pudieron etiquetar fenómenos vinculados con la identidad, la emoción y la memoria familiar, contrastándolos con el guion oficial de la institución, mismo que se ha analizado desde la propia experiencia en el Departamento de Comunicación Educativa, y con la recopilación y valoración de los programas de educación patrimonial llevados a cabo actualmente en el Museo de las Culturas de Oaxaca.

Resultados y discusión

Reflexión sobre los programas de educación patrimonial en el Museo de las Culturas de Oaxaca

El Museo de las Culturas de Oaxaca es un referente relevante en la formación educativa de las y los estudiantes, principalmente de la ciudad de Oaxaca. En el marco de la creación del Departamento de Servicios Educativos, Museos Escolares y Comunidades en 1983 en el INAH (actualmente Subdirección de Educación Patrimonial, Públicos y Comunidades) se inicia la programación de actividades educativas, principalmente cursos de inducción al museo, cursos para docentes, cursos de verano para niñas y niños, y talleres de danza, música y títeres, en colaboración de otras instituciones culturales (Vallejo *et al.*, 2002).

Desde los años noventa, la atención al público infantil fue una de las encomiendas principales. La difusión del patrimonio cultural inició con los primeros maestros y maestras de la Escuela Normal de Educación del Estado de Oaxaca, quienes fueron comisionados al museo. La institución ha sido vista por las y los docentes hasta el día de hoy como una fuente de conocimiento para fortalecer los conocimientos adquiridos en el aula. Las y los docentes del magisterio oaxaqueño han sido de las primeras personas interesadas en promover la vinculación con el espacio cultural. Ellas y ellos realizan las estrategias necesarias para contar con los recursos para el traslado, la comida y en ocasiones el hospedaje, dependiendo de la región de donde provienen las escuelas.

El libro de texto ha sido también un elemento de vinculación con el museo. En el anterior modelo educativo, la asignatura de tercer grado —"La entidad donde vivo, Oaxaca"— fue un elemento detonador para generar casi de manera obligatoria la visita al recinto por parte de las escuelas, principalmente de los grados 3° a 6° de primaria. La asignatura de Historia, en el 4° grado, se enfocaba principalmente en el desarrollo histórico de México desde la migración a América y el conocimiento de las culturas mesoamericanas hasta la colonización. Estos bloques de aprendizaje eran la motivación para llevar a cabo la visita al museo e interactuar con los objetos creados por las culturas mesoamericanas.

Actualmente, las actividades educativas son diversas, e incluyen cursos de verano, talleres, visitas guiadas, elaboración de materiales didácticos y desarrollo de programas de divulgación. Aunque el objetivo edu-

cativo en el museo es muy amplio, la principal aliada para el desarrollo de estas actividades ha sido principalmente la escuela, la educación formal. El Departamento de Comunicación Educativa enfoca sus esfuerzos en la atención de servicios de asesorías educativas a través de visitas guiadas, en las que se atienden aproximadamente a quince grupos de estudiantes de diversas instituciones y niveles educativos cada mes, es decir, cerca de trescientos estudiantes. También se realizan visitas especiales (diplomáticas, gubernamentales o de instituciones privadas), así como la atención a otros públicos —personas adultas mayores, públicos especialistas y públicos con discapacidad—, lo que implica la capacitación constante por parte de las y los trabajadores. Otra actividad que se le ha conferido al Departamento es la divulgación de la institución a través de diversas plataformas digitales, promoviendo la colección del museo.

La educación patrimonial desarrollada en el Museo de las Culturas de Oaxaca busca apoyarse en teorías pedagógicas relacionadas de manera principal con los enfoques constructivistas de la educación. Los niños y las niñas llegan al recinto con un bagaje cultural y de conocimientos académicos adquiridos en su comunidad y en la escuela, por lo que las actividades educativas están diseñadas primordialmente con el apoyo de la vinculación del guion museográfico, así como con los planes de estudio de los diversos grados de educación primaria y secundaria.

Sin embargo, al margen de la visita escolar, el museo ha creado otras actividades que toman la colección y el propio edificio como recurso educativo. Ejemplo de estos trabajos son el curso de verano "Jugando y aprendiendo", en el que las niñas y los niños conocen los diversos trabajos que se realizan en la institución, como el registro de colecciones, la restauración de objetos, la documentación y el montaje museográfico, entre otros. Se ha llegado incluso a montar una exposición de los trabajos elaborados en el curso de verano.

Otra actividad es el programa "El museo en tu escuela", donde se comparten en el aula de clases temas sobre qué es un museo, qué podemos aprender en él y qué relación tiene la institución con la escuela y la vida cotidiana en el centro histórico de Oaxaca. Una iniciativa más es el taller "Jugando a ser arqueólogo", en el que las niñeces conocen cómo es el trabajo de la investigación arqueológica al realizar una excavación, y finalizan con la documentación e interpretación de sus hallazgos desde sus propios conocimientos y experiencias.

Podemos considerar que estas actividades son generadas desde la visión e intereses del museo sin generar un proceso educativo que responda a los intereses de las infancias. La educación patrimonial en el recinto necesita enriquecer su teoría y metodología de trabajo tomando como base la experiencia de las niñeces y de otros visitantes locales. Durante su estancia en el museo, las infancias se encuentran con una exhibición seleccionada y planeada desde los referentes institucionales y académicos, por lo que el discurso versa principalmente desde la historia oficial y los intereses de las y los especialistas en exponer los resultados de sus investigaciones. Aunque el museo tiene como objetivo mostrar la pluralidad cultural del estado, hay diversos grupos que no se encuentran visibilizados, especialmente las mujeres y las niñeces. Asimismo, se encuentra infrarrepresentado el patrimonio de comunidades afrodescendientes y de varios grupos indígenas de la Sierra Norte, la Costa, el Istmo, entre otras regiones de Oaxaca.

La voz de las niñeces frente al patrimonio del Museo de las Culturas de Oaxaca

A partir del análisis de las entrevistas, procesadas mediante una codificación abierta y axial, y siguiendo la metodología comentada de Strauss y Corbin (2002) para la identificación de categorías emergentes, se presentan los hallazgos organizados en torno a la relación emocional, sensorial e identitaria que las niñas y los niños participantes establecen con el museo. El análisis se estructuró bajo la tipología de Patton (1980), lo que permite identificar cómo las niñas y los niños que participaron en la muestra desbordan el discurso institucional para construir significados propios.



Figura 2 | Escalera monumental, visita guiada. Museo de las Culturas de Oaxaca. Fuente: los autores.

1. Sentimientos y emociones

La categoría de emociones muestra un fuerte componente de asombro y curiosidad. La experiencia de entrar al espacio cultural no fue neutra; para muchas niñas y niños representó un viaje en el tiempo. Por ejemplo, Luis (9 años) dice: "Cuando entré al museo me sentí un poco emocionado, no sé… intriga". Dayra (11 años) menciona: "Cuando entré al museo sentí curiosidad y emoción, es la primera vez que vengo". Itzel (10 años) expresó: "Como que sentí que revivía en la historia de hace mucho tiempo". Emilia (12 años) añade: "Acá realmente me siento bien porque siento que estoy explorando la cultura de mi estado y pues me siento feliz".

También se observaron sentimientos de nerviosismo inicial, timidez y alerta ligados a las normas rígidas del espacio, que se disiparon al avanzar en la mediación: "Primero me sentí tímido de no tirar nada, no tocar nada, y guardar silencio, pero luego ya me fui tranquilizando y al final me sentí bien" (Carlos, 9 años). Sinar (12 años) comenta: "Antes de entrar al museo me sentí bien, pero ya cuando entramos me sentí un poco nervioso, no sé por qué". Este nerviosismo puede interpretarse como el efecto de la monumentalidad y del carácter centrado en los adultos y en lo disciplinar que, si no es mediada adecuadamente, puede profundizar la distancia entre las niñeces y el patrimonio.

2. Percepción sensorial y espacial con la arquitectura

El contexto físico del museo, según el modelo de Falk y Dierking (2000), juega un papel determinante. Para los niños y las niñas participantes, el edificio no es sólo un contenedor, sino un ente que impone respeto y, en ocasiones, desconcierto. Augusto (11 años) señala: "Es la primera vez que vengo aquí; cuando vi esto pensé que era una iglesia, me sentí sorprendido, porque había muchas cosas como esculturas antiguas". Esta percepción subraya la naturaleza híbrida del espacio, donde lo religioso-colonial y lo arqueológico-indígena coexisten.

El carácter monumental del convento genera reacciones de asombro. Itzel (10 años) se pregunta: "¿Cómo es que pueden hacer estos edificios tan grandes?,

¿cómo es que los lograban hacer?". Otros se cuestionan la técnica constructiva: "Me sorprende el edificio porque tiene más de 500 años y me sorprende ver algo tan grande construido hace muchos años y con tecnología muy rudimentaria" (Damián, 9 años).



Figura 3 | Visita guiada, Sala III. El Tesoro de la Tumba 7 de Monte Albán. Museo de las Culturas de Oaxaca. Fuente: los autores.

Asimismo, hay un deseo de interacción táctil, una demanda subyacente de tipo sensorial no satisfecha. A pesar de la prohibición de tocar, lo sensorial es la vía principal de conexión con el patrimonio del museo, lo que evidencia el hecho de que las infancias demandan una experiencia táctil que la institución tradicional restringe: "Me dieron ganas de tocar algo, la fuente… y de adentro pues quería tocar la tumba 7" (Itayetzi, 9 años). Es decir, el museo, como ente monumental, impresiona, pero también distancia a las niñas y a los niños del objeto.

La discusión sobre el espacio físico es fundamental. El ex convento de Santo Domingo de Guzmán, al ser un hito de la arquitectura virreinal, actúa como un símbolo de poder. Para las niñeces que participaron en la investigación, este espacio no es neutro, sino que provoca reacciones que van desde el asombro técnico hasta el nerviosismo físico. Este sentimiento de inquietud reportado por los niños y las niñas sugiere que el museo, en su afán de ser monumental, puede resultar intimidante para el visitante local, reforzando la idea de que el patrimonio es algo que debe ser contemplado a distancia y no habitado con familiaridad. Como señala Quijano (2000), la colonialidad no está sólo en el conocimiento, sino en el espacio y en el cuerpo. Una educación patrimonial decolonial tendría que trabajar explícitamente en la vinculación de las infancias con este espacio monumental para que se sientan copropietarios del recinto y no como invitados extraños. A lo largo del recorrido hay lugares que las niñas y los niños participantes percibieron con temor y suspenso debido a la iluminación y a las restricciones de acceso, lo que les generó la sensación de estaban en un espacio que no puede ser habitado con familiaridad y con el que hay poca conexión. Esta percepción es enriquecida por la cohabitación del espacio con la afluencia turística cada vez más dominante dentro del museo, visualizándolo como un espacio para extranjeros y poco visitado por las comunidades locales.

3. Significados, valores e identidad

Se observa que las niñeces no sólo absorben datos, sino que conectan el patrimonio con su identidad contemporánea como herencia viva. Aunque el museo presenta a las culturas originarias como un pasado arqueológico, los niños y las niñas participantes hicieron que los objetos cobraran relevancia a través de sus vínculos familiares y experiencias cotidianas en Oaxaca. Se produce un anclaje identitario, donde las niñas y los niños que forman parte de la muestra reclaman el objeto como propio. Por ejemplo, Itzel (10 años) dice: "Cuando vi el… como molcajete, pero es así como larguito, me recordó mucho a mi bisabuelita. Mi bisabuelita trabajaba y hacía cacao en esas cosas y pues fue algo que me impresionó mucho y dije: *Guau*, como que sentí que ahí estaba mi abuelita. Sentí que la recordaba, en-

tonces fue muy bonito". De igual forma, Regina (9 años) añade: "Me gustó el metate, porque ahorita son más hondos… lo usaba mi abuela. Pues hacía salsas y a veces muele como un polvito, ahí lo muele". En estos relatos, el patrimonio deja de ser una pieza inerte del periodo Clásico para convertirse en un vehículo de memoria afectiva. Estas conexiones demuestran que, para las infancias, la cultura zapoteca o mixteca está viva en las manos de sus familias. Así, la educación patrimonial no debe desligar el objeto histórico y arqueológico de la trama de significados que condicionaron su elaboración y su exhibición en el museo, sin olvidar que estos significados toman nuevas formas y sentidos para las infancias, y que éstas pueden reinterpretar y generar nuevos vínculos de apropiación con la herencia cultural exhibida en la institución.

Los participantes otorgan un valor simbólico y económico al patrimonio, alejándose de la visión puramente arqueológica. Además, se centran en el valor histórico y simbólico. Los objetos son valorados como tesoros vinculados a sus antepasados, como algo increíble que permite revivir la historia. También hay una valoración de la tecnología.

Alán (11 años) vincula los objetos con procesos actuales: "Cuando vi los objetos de barro recordé algo que ya conocía: las esculturas de barro, las conocía en San Antonio Castillo en el taller Manos que Ven". Estos vínculos se dan a pesar de la mediación institucional, no gracias a ella. La insistencia de la institución en el dato histórico-escolar ignora la potencia de estas conexiones personales.

Uno de los puntos de fricción más evidente es la temporalidad presentada en el espacio cultural. El guion museográfico tiende a ubicar a los pueblos originarios en un pasado glorioso pero estático, separando al sujeto "moderno" del objeto "arqueológico". No obstante, al reconocer un metate o una pieza de barro no como una reliquia del 1500-1150 a.C., sino como una herramienta que sus abuelas utilizan hoy, los niños y las niñas participantes cuestionan esta disociación a través del reconocimiento de lo propio en lo antiguo.

4. Conocimientos y aprendizajes previos y nuevos

Se identificó una conexión directa entre los contenidos escolares y la colección del museo, ya que muchos niños y niñas vinculan los objetos con lo visto en sus libros de texto de Historia; por ejemplo, el cráneo de turquesa de la Tumba 7 de Monte Albán o las explicaciones sobre las excavaciones dirigidas por Alfonso Caso. La visita generó interrogantes sobre cómo lo hicieron y por qué vivían así, demostrando que el patrimonio activa procesos de investigación autónoma en las niñeces, a la vez que evidencia una demanda de información más accesible y menos academicista.

A pesar de que los programas educativos no siempre enfatizan la continuidad histórica de los pueblos originarios, las niñas y los niños realizan este ejercicio de manera autónoma. Rodrigo (9 años) resume: "De hecho, sentí que todo tenía que ver conmigo porque fue hecho por mis antepasados". Rubén (9 años) añade: "Pues yo lo sentí como una ofrenda, como una ofrenda del Día de Muertos que se los ponían a los muertos". Por su parte, Emilia (12 años) remarca el valor de los objetos para el orgullo regional: "Acá realmente me siento bien porque siento que estoy explorando la cultura de mi estado y pues me siento feliz".

Se puede identificar una tensión persistente entre la historia oficial que el museo intenta transmitir y la historia vivida que las niñeces construyen. La institución opera bajo una lógica de comunicación unidireccional (Hooper-Greenhill, 1994). Esta rigidez se manifiesta en el discurso museográfico de las cédulas de información. Sin embargo, los asesores educativos se encuentran condicionados por programas institucionales cerrados, que priorizan la cronología y los tecnicismos. Desarrollan discursos vinculados a las necesidades educativas de las infancias, tratando de generar vínculos identitarios y simbólicos con el contexto cultural actual. Sin embargo, estas asesorías educativas deben enriquecer su divulgación con base en las nuevas formas de interpretación decolonial del patrimonio cultural, lo que da como consecuencia que los testimonios de los niños y de las niñas participantes revelen una desobe-

diencia epistémica (Mignolo, 2010) al rechazo inconsciente de ver el objeto como algo muerto y generando sus propias vinculaciones afectivas y simbólicas.

Conclusiones

Este trabajo invita a repensar el papel del Museo de las Culturas de Oaxaca como mediador entre los objetos del pasado y las culturas vivas de Oaxaca, y el público infantil que representa a estos mismos pueblos originarios. La relación entre las niñeces, el patrimonio y el Museo de las Culturas de Oaxaca sigue siendo mayoritariamente unidireccional y mediada por personas adultas (guías y docentes). Los niños y las niñas siguen siendo receptores pasivos de una historia oficial que suele relegar a los pueblos originarios al pasado. Sin embargo, las niñeces ejercen formas de resistencia o desobediencia epistémica al construir sus propios significados a partir de sus emociones y su contexto contemporáneo. Es necesario reconocer a las infancias como actores sociales con capacidad de interpretar y valorar el patrimonio desde su propia subjetividad. No sólo ven objetos antiguos, sino que establecen vínculos con su identidad actual como oaxaqueños y oaxaqueñas.

A lo largo del análisis se ha evidenciado que las niñas y los niños actúan como intérpretes activos que decolonizan el objeto arqueológico al integrarlo en su propia red de afectos y memorias familiares. Esta capacidad de las niñeces sugiere que el museo debe transitar hacia una museografía decolonial que reconozca a las culturas originarias como vivas y presentes, y no sólo como vestigios arqueológicos. La educación patrimonial debe fomentar un diálogo intercultural donde los conocimientos de las culturas vivas tengan el mismo estatus que el dato arqueológico oficial. No basta con exhibir el pasado prehispánico; es necesario visibilizar las tensiones históricas y reconocer que el espacio del museo es parte de esa tensión entre lo colonial y las culturas originarias, que genera cierto distanciamiento con el público infantil. Debemos también reconocer la responsabilidad y animar a los y las docentes a que transmitan la importancia del patrimonio oaxaqueño desde una perspectiva decolonial, construyendo un vínculo con las propias vivencias de las niñeces y las culturas vivas de las que forman parte.

Persiste una brecha significativa entre la comunicación institucional del museo y las subjetividades infantiles. La mediación educativa institucional, coordinada por el Departamento de Comunicación Educativa, se desarrolla fundamentalmente a través de visitas guiadas para grupos escolares. Si bien el servicio es gratuito y busca la inclusión, su formato de visita guiada dirigida limita el agenciamiento infantil. Los datos demuestran que los momentos de mayor aprendizaje y conexión ocurrieron cuando los niños y las niñas pudieron divagar, recordar a su familia o comparar objetos con su entorno actual. La mediación, por tanto, no debería ser una lección de historia, sino una facilitación de diálogos, la cual actualmente se encuentra en revisión y mejora en la interlocución con las infancias.

En cuanto a las desigualdades sociales y culturales que determinan el acceso al patrimonio, el museo debe trabajar en estrategias que incluyan a diversas infancias, como afromexicanas y afromexicanos y representantes de comunidades más alejadas, asegurando que el recinto cultural sea un espacio no sólo de instrucción escolar, sino de construcción de ciudadanía.

Agradecimientos

Deseamos expresar nuestro agradecimiento a los niños y las niñas que compartieron sus voces para este estudio, así como al Departamento de Comunicación Educativa del Museo de las Culturas de Oaxaca. Este trabajo fue financiado por la Beca para Estudios de Posgrado que dictamina la Subcomisión Mixta de Capacitación y Becas de los Trabajadores Administrativos, Manuales y Técnicos del INAH, y la Convocatoria de Becas Nacionales para estudios de Posgrado 2024-2, SECIHTI. Forma parte del Proyecto ETSA América 2025-2029 (Urbanismo en México). ●

Referencias

Alvarado Solís, N. P. (2019). Los niños y el patrimonio. Los Guardianes en el Pueblo Mágico de Real de Catorce, San Luis Potosí, México. *Revista del Colegio de San Luis*, 19, 271-293. https://doi.org/10.21696/rcsl9192019961

Barrera-Fernández, D. y Hernández-Escampa, M. (2017). From cultural to creative tourism: urban and social perspectives from Oaxaca, México. *Revista de Turismo Contemporâneo*, 5, 3-20. https://doi.org/10.21680/2357-8211.2017v5n0ID12600

Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto, elementos para una sociología de la cultura*. Siglo XXI Editores.

Briggs, C. L. (1986). *Learning how to ask: A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge University Press.

De la Jara, M. I. (2015). Infancia, museo y memoria: voces insospechadas. *Cabás*, 13, 70-91. https://doi.org/10.35072/CABAS.2015.82.26.001

Delgado Rubio, J. (2017). Arqueólogos en apuros. Un modelo de co-creación escolar en torno al patrimonio arqueológico en México. *Innovación Educativa*, 17(73), 133-152.

Falk, J. H. y Dierking, L. D. (2000). *Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning*. AltaMira Press.

Fernández Cabaleiro, B. (2024). El gran relato de la posmodernidad. La descolonización de los museos. Diferents. *Revista de Museos*, 9, 64-79. https://doi.org/10.6035/diferents.8193

Gándara Vázquez, M. (2023). La interpretación patrimonial intercultural. *DICERE*, 4, 125-138. https://doi.org/10.35830/dc.vi4.63

García Jiménez, S. C. y Yáñez García, J. M. (2019). Rescatando nuestro entorno cultural con patrimonitos. *Boletín FAHHO*, 30.

García Valecillo. Z. (2015). La educación patrimonial. Retos y pautas para educar a la ciudadanía desde lo patrimonial en Latinoamérica. *Cabás*, 14, 58-78. https://doi.org/10.35072/CABAS.2015.98.40.001

Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.

Hooper-Greenhill, E. (1994). T*he educational role of the museum*. Routledge.

Merlino, A. (2009). *La investigación cualitativa en ciencias sociales*. Cengage Learning.

Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica. Pensamiento independiente y libertad decolonial*. Ediciones del Signo.

Millán, S. (2020). La fábrica del patrimonio: más allá de una concepción arqueológica de la cultura. En J. O. Vázquez Herrera y P. L. Martínez (coords.), *Patrimonio cultural de Oaxaca, Investigaciones recientes* (pp. 22-36). Secretaría de Cultura, INAH.

Morales Vázquez, C. (2012). "Échale un ojo a tus monumentos": Un programa de difusión sobre patrimonio cultural para niños y jóvenes de México. *Intervención*, 3(5), 50-56. https://doi.org/10.30763/Intervencion.2012.5.64

Ortiz Lanz, J. E. (1998). Museo de las Culturas de Oaxaca. *Gaceta de Museos*, 12, 13-20.

Pastor Homs, M. I. (2004). *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Ariel.

Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Sage Publications.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). CLACSO.

Santos Estrada. C. J. y Hernández Méndez, S. (2018). *Culturalitos, un proyecto de educación a través de contextos culturales*. En Tercer Encuentro Nacional de Gestión Cultural (23-26 de octubre de 2018), pp. 2-11. UDGvirtual.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

Tobar, J., Zarate, A. y Grosso J. L. (2018). *El patrimonio cultural en tiempos globales*. Editorial Universidad del Cauca.

Vallejo, M. E., Martín, D. y Torres, P. (2002). Comunicación educativa: analizar para transformar. En M. E. Vallejo (coord.). *Educación y museos* (pp.13-26), Colección Obra Varia, INAH.

Vásquez Nava, L. (2022). Carta de Tokio: educación, cultura, patrimonio y niños. *Revista MEC-EDUPAZ*, 21, 63-74. http://dx.doi.org/10.22201/fpsi.20074778e.2022.1.21.77841

Vergès. F. (2024). *Programa de desorden absoluto. Descolonizar el museo*. Akal.