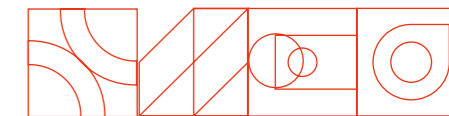




III. Patrimonio, territorio y comunidades



Patrimonio biocultural: una respuesta a la dicotomía cultural y natural

Por *Pamela Carolina Corona Aguirre*

Maestra en Gestión y Desarrollo Cultural por la Universidad de Guadalajara y Licenciada en Desarrollo Humano para la Sustentabilidad por la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). Actualmente, se desempeña como Coordinadora de Formación de Públicos en la Dirección de Enlace y Desarrollo Universitario de la UAQ.

INTRODUCCIÓN

La noción de patrimonio en el ámbito de la gestión cultural tiene como precedente el coleccionismo, pues implica identificar y validar elementos significativos que merecen conservación. Inicialmente, esta idea parte de la selección cuidadosa de ciertos objetos, materiales o inmuebles a los cuales se atribuye mayor relevancia comparativa. La elección de lo que se preserva se basa en criterios como preferencias personales, pasiones o conceptos de belleza, lo que determina qué elementos se consideran dignos de conservación (Hernández, 2019).

A mediados del siglo XX, el patrimonio cultural se institucionalizó para proteger principalmente monumentos históricos vulnerados por los conflictos bélicos de la época. Posteriormente, el concepto se amplió para incorporar el patrimonio cultural inmaterial y el patrimonio natural. El primero comprende las prácticas, expresiones, conocimientos y técnicas que se transmiten de generación en generación dentro de una comunidad y que se reconocen como parte integral de su identidad cultural, incluyendo los conocimientos y prácticas relacionados con la naturaleza (UNESCO, 2003).

El segundo abarca categorías como los monumentos naturales —formaciones físicas o biológicas de valor estético o científico excepcional—, las formaciones geológicas y fisiográficas relevantes, las áreas que constituyen el hábitat de especies en riesgo, y los sitios naturales delimitados que destacan por su importancia en conservación, biodiversidad o belleza paisajística (UNESCO, 2014).

La UNESCO (2014) plantea que los lugares naturales pueden considerarse parte del legado cultural, pues la identidad cultural se liga íntimamente al entorno natural donde se desarrolla: “Los ambientes naturales llevan la huella de miles de años de actividad humana y su apreciación es, sobre todo, una construcción cultural” (p. 134). Estos referentes son importantes para comprender que el patrimonio biocultural trasciende la simple superación de la frontera entre naturaleza y cultura, pues constituye un campo epistemológico distinto al del patrimonio cultural y natural.

La noción de patrimonio biocultural no tiene un año específico de origen, ya que —al igual que los dos anteriores— se desarrolló de manera gradual conforme se reconocía la interconexión entre diversidad biológica y diversidad cultural. Sin embargo, pueden tomarse como punto de partida los problemas ambientales de escala mundial evidenciados desde los años cincuenta, los cuales visibilizaron los impactos de la actividad humana en la naturaleza y la relación del ser humano con ella, dando lugar a producciones teóricas sobre lo biocultural. “Este enfoque surge del estudio y caracterización de paisajes inicialmente considerados prístinos o naturales, pero que resultaron estar altamente mediados por la intervención humana” (Nemogá, 2016: 313).

Paralelamente, a finales de los años ochenta los movimientos sociales por la defensa de los territorios de pueblos originarios y campesinos en América Latina impulsaron el desarrollo del enfoque de diversidad biocultural como concepto “desde el cual la humanidad puede enfrentar retos y crisis socioambientales provocados por la globalización neoliberal” (Boege, 2021: 15).

Esta perspectiva no solo reconoce la interdependencia entre cultura y naturaleza, sino que plantea la necesidad de analizar los tipos de relaciones sociedad-naturaleza existentes y cómo se manifiestan en las prácticas cotidianas de los grupos humanos.

Resulta pertinente situar el análisis en un marco que permita comprender cómo las relaciones entre las personas y su entorno se configuran culturalmente y se expresan en prácticas concretas. El concepto de patrimonio biocultural ofrece una vía para abordar esta complejidad, pues no solo valora los saberes tradicionales vinculados a la naturaleza, sino que permite cuestionar los procesos de transformación territorial, los modos de habitar y las tensiones entre continuidad y ruptura cultural. Desde esta perspectiva, se abre la posibilidad de discutir cómo se expresa y disputa dicha relación en contextos específicos.

LA BIOCULTURALIDAD COMO HERENCIA VIVA Y RELACIONAL

El concepto de patrimonio biocultural profundiza en la articulación entre sociedad y naturaleza, pues según Ozuna (2019) este se refiere a “la configuración singular de las relaciones sociales y ambientales que se reproducen en la práctica de los grupos humanos, prácticas que pueden ser tanto constructivas como destructivas, positivas o negativas” (2019: 18).

Esto supondría que cualquier práctica humana relacionada con el medio ambiente podría considerarse biocultural; sin embargo, el autor sostiene que no todas se categorizarían como patrimonio, pues

“solo las prácticas culturales que permiten la reproducción de la vida en sus distintas configuraciones singulares, tanto de la vida humana como de la no humana, pueden defenderse como patrimonio, simplemente por el hecho de que romper con la continuidad de la vida es romper con la continuidad del patrimonio, es romper con la continuidad de ese valor fundamental que es la vida en su diversidad (Ozuna, 2019: 18).”

Bajo esta lógica, el patrimonio no se enmarca en la concepción occidental del término —entendida desde el ámbito jurídico como el conjunto de bienes y derechos que pertenecen a una persona o entidad (Salgado, 2012)—. Por el contrario, la perspectiva de los pueblos originarios respecto a la biodiversidad y agrobiodiversidad no se trata de una posesión o propiedad, ni de un bien común sujeto a administración gubernamental.

Más bien, estas formas de diversidad constituyen parte integral de las prácticas culturales y las relaciones entre los pueblos y su territorio a lo largo de la historia (Salgado, 2012). Por lo tanto, el patrimonio biocultural debe entenderse como una herencia viva, en constante evolución y creatividad, que al tener sus raíces en el pasado lleva consigo el potencial para futuras innovaciones (Maffi, 2001; Posey, 1996, citados en Boege, 2021).

Desde esta perspectiva, no se trata únicamente de conservar elementos culturales o ecológicos, sino de reconocer un entramado identitario profundamente ligado al territorio y a formas específicas de habitarlo. Boege (2021) señala que este concepto

le da un giro a la idea de patrimonio cultural, al incorporar justamente la parte biológica como universo relacional identitario e inextricable de la cultura. El patrimonio biocultural, entendido como herencia o legado territorializado de los pueblos



originarios, significa a la vez conciencia de lo propio, de la importancia del origen, de la defensa de los bienes comunes, de lo que es, pero también de lo que puede ser hacia el futuro. Se trata del fundamento de las otras ontologías. (p. 33).

El patrimonio biocultural no constituye un conjunto de elementos fijos del pasado, sino una estructura viva, situada en el territorio y en constante transformación, desde donde se actualizan identidades, saberes y formas de relación con el mundo. Su potencia radica en que no se limita a conservar lo que fue, sino que proyecta posibilidades para lo que puede ser, abriendo nuevos horizontes. Esta concepción permite orientar las discusiones sobre patrimonio hacia los procesos cotidianos y la vida de las comunidades frente a los desafíos contemporáneos.

Es importante señalar que, si bien las investigaciones en este campo se han concentrado en recuperar prácticas bioculturales desarrolladas por poblaciones campesinas e indígenas, estas comparten una forma de producción agrícola tradicional basada en conocimientos derivados de la experiencia de muchos años que han pasado de una generación a otra y que comparten una misma matriz cultural (la mesoamericana) bajo la cual se articulan y dan sentido a los elementos indispensables para su supervivencia cultural (Martínez et al., 2017: 58).

Esta supervivencia cultural no debe entenderse como la preservación pasiva de tradiciones ancestrales, sino como la capacidad de los pueblos para adaptar, resignificar y sostener sus formas de vida frente a contextos adversos como la colonización, la expansión del modelo agroindustrial o las políticas extractivistas.



Implica, por tanto, una reproducción activa de los saberes, lenguajes, símbolos, prácticas productivas y relaciones comunitarias que mantienen vivo un modo particular de habitar y significar el territorio. Las prácticas bioculturales no solo permiten la subsistencia material, sino que aseguran la continuidad de una memoria colectiva, de una identidad y de un sistema de valores que se transmite generacionalmente (Boege, 2008, 2017, 2021; Toledo, 2013, 2015; Toledo et al., 2019; Toledo & Barrera-Bassols, 2008).

Desde esta perspectiva, resulta necesario observar cómo esta herencia biocultural se expresa, disputa y reconfigura en contextos concretos, y examinar cómo la gestión cultural ha integrado este enfoque para preservar la identidad de los grupos humanos y la biodiversidad. Tal es el caso del proyecto *Toaxca masewaltikipanolistli iwan ixtlamachilistli / Patrimonio biocultural nabua* (Eguiarte, 2020) que se implementó en cuatro comunidades de Tequila, Veracruz, con el objetivo de promover la valoración de la biodiversidad y la cultura locales. El proyecto buscaba implementar acciones orientadas al

reconocimiento y la protección del patrimonio biocultural local mediante una metodología participativa que incluyó talleres de medicina tradicional, cartografía social, teatro comunitario y muralismo.

La iniciativa se dividió en tres bloques: identificación de riquezas bioculturales, reconocimiento colectivo y registro del patrimonio biocultural, y realización de una feria comunitaria. Durante el proceso, se aplicaron directrices del enfoque intercultural —como la valoración de saberes locales, el uso de la lengua originaria y la involucración de distintos sectores de la comunidad—. Los talleres tuvieron como objetivo activar creativamente los saberes comunitarios y propiciar la creación de diversos contenidos, entre ellos libros cartoneros, obras teatrales, murales y mapas (Eguiarte, 2020).

Los principales resultados mostraron que la medicina tradicional se valoró en las cuatro poblaciones, con conocimientos sobre curación mediante plantas medicinales y animales locales. El taller



de muralismo generó ideas confusas inicialmente, pero una vez avanzados los trabajos, los murales se acogieron favorablemente y las comunidades expresaron satisfacción con los resultados. El taller de teatro —basado en improvisaciones y creación colectiva— resultó accesible y permitió que la población infantil encontrara su voz y se apropiara de su trabajo para decidir qué y cómo representar (Eguiarte, 2020).

Entre las reflexiones finales, la autora destaca que las personas adultas participaron más activamente, seguidas por la población infantil y, en menor medida, la juvenil. Además, se observó un debilitamiento de las herencias culturales nahuas entre la niñez, que carece de textos propios y acervos en su lengua como canciones, cuentos, leyendas o trabalenguas. También se identificó un desplazamiento cultural, evidenciado en el desuso de la lengua originaria, la disminución del respeto por la madre tierra y el abandono de diversas actividades agrícolas tradicionales (Eguiarte, 2020).

No obstante, se reconoció la importancia de visualizar la gestión del agua con enfoque de cuenca y la necesidad de organizarse para defender la biodiversidad ante la caza clandestina. Los pobladores expresaron el reconocimiento de la riqueza de sus entornos bioculturales y la importancia de retomar prácticas abandonadas, como el trabajo comunitario, la medicina tradicional y el fomento de abonos orgánicos (Eguiarte, 2020).

Si bien experiencias como esta han sido fundamentales para explorar el potencial de la gestión cultural como herramienta para el reconocimiento y protección del patrimonio biocultural en contextos indígenas y campesinos, también resulta necesario examinar cómo estas prácticas y enfoques se adaptan y reconfiguran en territorios marcados por la transformación socioespacial.

A continuación, se presenta una experiencia en una localidad periurbana que, tras perder su carácter ejidal y campesino, enfrenta nuevos desafíos en torno a la transmisión de saberes, el vínculo con el territorio y la preservación de prácticas bioculturales. Este caso, situado en los márgenes del crecimiento urbano, permite reflexionar sobre las posibilidades de la gestión cultural para visibilizar y resignificar formas de relación con la naturaleza en contextos donde las dinámicas urbanas avanzan aceleradamente.

“Los cerros hablan”: una experiencia de gestión cultural en contexto periurbano

En 2024 diseñé e implementé —como parte de mi tesis de maestría en Gestión y Desarrollo Cultural— un proyecto orientado al reconocimiento de los saberes de niñas y niños sobre la recolección de plantas silvestres comestibles. El proyecto, titulado *Los cerros hablan*, se llevó a cabo en la localidad de Ejido Bolaños, Querétaro, específicamente con estudiantes de la escuela primaria.

Esta localidad, situada en la zona limítrofe entre la ciudad de Querétaro y el municipio de El Marqués, transitó en las últimas décadas de un modelo de vida ejidal y campesino hacia un entorno urbano en constante expansión. Como resultado de este proceso, su densidad vegetal actual es muy baja. No obstante, el clima se clasifica como propio del semidesierto, lo que se refleja en la presencia de vegetación característica de los matorrales xerófilos, conformada principalmente por plantas leñosas de porte bajo y especies suculentas como cactus y magueyes.

Esta transformación impactó directamente las prácticas tradicionales vinculadas a la recolección de plantas silvestres comestibles, particularmente en su transmisión intergeneracional. Desde una perspectiva de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, la intervención buscó documentar los saberes de la población infantil, fomentar procesos de aprendizaje situado y explorar estrategias culturales para fortalecer la identidad y el sentido de pertenencia en un entorno ecológicamente perturbado.

La elección de trabajar con población infantil se basa en el reconocimiento de que, si bien las personas adultas mayores suelen poseer un conocimiento más amplio sobre la recolección de plantas y la transformación de sus prácticas a lo largo del tiempo, la transmisión de estos saberes no constituye un proceso unidireccional. Por el contrario, niñas y niños son agentes activos con capacidad para apropiarse y reproducir dichas prácticas según sus contextos y entornos inmediatos. Por esta razón, el proyecto se desarrolló en cuatro etapas:

La elaboración de un diagnóstico etnográfico sobre la localidad. La realización de talleres participativos de mapeo comunitario donde niñas y niños identificaron, recolectaron y documentaron plantas silvestres comestibles presentes en su entorno. La creación de un instrumento de representación de resultados —un mapa que ubicó espacialmente los tipos de plantas silvestres comestibles identificadas y los sitios preferidos y más representativos de la comunidad para la población infantil. Un evento cultural escolar que incluyó la presentación de los

trabajos realizados en los talleres, una muestra gastronómica, presentación de títeres, talleres de fanzine y juegos colaborativos

El equipo de trabajo se conformó por cuatro estudiantes de carreras afines al desarrollo sustentable y la geografía ambiental, quienes junto conmigo realizaron las actividades de febrero a junio de 2024. El proyecto funcionó como plataforma para que las estudiantes desarrollaran sus conocimientos universitarios y habilidades para el trabajo con grupos infantiles, constituyéndose en un espacio de aprendizaje mutuo —tanto de mi acompañamiento como coordinadora, como de la interacción con las niñas y niños participantes—.

El diagnóstico etnográfico identificó que aproximadamente en los años cuarenta la recolección de plantas silvestres comestibles se realizaba principalmente con fines de alimentación y venta a pequeña escala. Según las entrevistas a informantes clave, eran mayoritariamente las mujeres quienes realizaban esta práctica, mientras los hombres se dedicaban a la cría de animales. Esta división de tareas cambió según el contexto socioeconómico y la transformación territorial derivada del crecimiento urbano, lo que resultó en que actualmente las mujeres se dediquen al trabajo doméstico y los hombres a la construcción.

Respecto a los talleres, se observó inicialmente que las niñas y niños no diferenciaban claramente entre plantas nativas e introducidas. Por ejemplo, al preguntarles sobre plantas silvestres comestibles que conocían, mencionaban el limón o la guayaba —especies presentes en sus patios pero no originarias de la región—. Con el avance de las sesiones y el acompañamiento informado, lograron identificar plantas típicas de la región presentes en su entorno inmediato. También compartieron propiedades, usos y formas de preparación alimenticia de algunas especies. Entre las plantas que identificaron se encuentran nopales, biznagas de chilitos, mezquites, palo bobo, magueyes, capulín, garambullos y chicalote.

Durante la elaboración del mapa participativo, se trabajó en el reconocimiento de los espacios más representativos para las niñas y niños según el uso que les daban: juego, aprendizaje, esparcimiento y reunión. Destacaron el campo de fútbol, sus casas, la escuela, el cerro y la iglesia. Resultó evidente que el uso de los espacios y el desenvolvimiento de las niñas difería del de los niños —mientras para los niños el campo de fútbol representaba un espacio fundamental, practicado tradicionalmente por todos los varones de la localidad a lo largo de generaciones, para las niñas constituía un lugar que poco frecuentaban o donde actuaban

principalmente como espectadoras de los partidos dominicales—.

Si bien el análisis de los roles de género no constituyó el eje central del proyecto, estos atravesaron significativamente la interacción con la población, tanto durante el diagnóstico etnográfico como en los talleres participativos. En general, se observó un mayor desenvolvimiento por parte de los niños en comparación con las niñas, lo que sugiere una dimensión identitaria arraigada en el contexto sociohistórico local. A lo largo de las sesiones, se diseñaron actividades para promover que las voces de las niñas se escucharan, trabajando ocasionalmente en equipos separados para crear espacios de escucha inicial y posteriormente implementando juegos que fomentaran la cohesión grupal, la participación equitativa y un ambiente de confianza mutua.

Durante las actividades que requerían expresión mediante dibujo, se evidenció una tendencia a buscar validación externa antes que ejercer una expresión libre. Las niñas y niños frecuentemente preguntaban qué debían dibujar, cómo hacerlo o si estaba correcto lo que representaban, lo que reflejaba una internalización del adultocentrismo. Esta actitud —más que una simple búsqueda de orientación— parecía responder a un hábito de espera por aprobación adulta, lo que sugiere que incluso en espacios diseñados para promover la participación infantil persisten dinámicas jerárquicas que condicionan su autonomía expresiva. No obstante, esta actitud disminuyó progresivamente con el avance de las sesiones.

Cabe destacar que, aunque la mayoría de las actividades se dirigieron a las niñas y niños en el espacio escolar, en algunas

instancias —como el recorrido al cerro— se solicitó el apoyo de padres y madres de familia. Esta experiencia directa en el territorio favoreció la memoria, la comprensión y el interés genuino. Por ejemplo, existían plantas que las niñas y niños no conocían por nombre, pero sí por su aspecto, lo que les permitía recordar sus usos.

En estas actividades se observó una reacción inicial común entre los padres y madres: sorpresa o desconcierto al ser ellos quienes debían aportar información sobre las plantas que conocían. Muchos asumían que el equipo de trabajo proporcionaría esos saberes, lo que revela una percepción arraigada de superioridad del conocimiento universitario o científico frente a los saberes comunitarios que ellos poseen. Sin embargo, lograron participar más activamente conforme avanzaban las sesiones.

Una de las expresiones más significativas de participación ocurrió durante el evento cultural del 21 de junio de 2024 en la escuela primaria. Las madres de familia —quienes junto con la directora suelen desempeñar un papel central en las decisiones escolares— participaron activamente en la preparación colectiva de alimentos para todas las personas asistentes: ellas mismas, las niñas y niños, el equipo organizador, los talleristas y algunas autoridades institucionales.

La dimensión alimentaria reforzó los valores centrales del proyecto —la bioculturalidad y la participación comunitaria—. Desde el primer encuentro con la directora de la escuela, se planteó la importancia de involucrar activamente al comité de madres de familia en la elaboración de platillos que utilizaran plantas silvestres comestibles recolectadas en la localidad. Esta propuesta buscó



ofrecer una experiencia gastronómica coherente con los aprendizajes y enfoques trabajados a lo largo del proceso.

El evento cultural priorizó la participación de las niñas y niños en la presentación de sus trabajos, pero pese al desenvolvimiento progresivo que habían logrado en los talleres, durante la presentación formal mostraron inhibición. Como factores principales se identificaron el formato expositivo de las presentaciones y la presencia de autoridades escolares. Esta observación se corroboró en el segundo momento del evento, cuando se desarrollaron talleres exclusivos para las infancias donde volvieron a participar libremente. Esto evidencia que la participación infantil no debe medirse únicamente por su visibilidad en actos públicos, sino por la calidad de los procesos que permiten a las infancias sentirse seguras, escuchadas y reconocidas.

Entre los resultados del proyecto destaca el impacto emocional que generó en las niñas y niños su participación en esta experiencia. En una sesión de retroalimentación al final del evento cultural, expresaron sentirse felices por haber aprendido a dibujar, conocido más sobre el cerro de su localidad y las plantas que alberga, y participado en actividades de equipo.

Es importante señalar que la participación aumentó progresivamente, pese a que algunas niñas y niños mostraron resistencia inicial por timidez, miedo a equivocarse o desconocimiento de los temas. Las dinámicas implementadas y las reflexiones generadas cumplieron con los propósitos establecidos, destacando el entusiasmo de los participantes por descubrir y relacionarse con su entorno de forma creativa y significativa. Respecto

a su perspectiva sobre la recolección de plantas silvestres comestibles, la mayoría coincidió en que constituye una práctica importante para cuidar los cerros como parte de su medio ambiente. También manifestaron interés por el cuidado del agua y los animales.

Cuatro meses después de concluir el proyecto, se aplicó una encuesta anónima y voluntaria a las madres de familia para evaluar el impacto en sus hijos e hijas. Todas calificaron la experiencia como positiva, destacando que sus hijos e hijas habían aprendido sobre el cuidado de los cerros y mostraban mayor interés en la recolección de plantas silvestres comestibles. Consideraron fundamental que continuaran aprendiendo sobre el tema, pues para algunas representaba una herencia de sus bisabuelos.

El proyecto también reveló contrastes en las percepciones sobre el contexto territorial: mientras algunas madres identificaban una reducción progresiva de espacios silvestres —atribuyéndola principalmente a la construcción de viviendas—, otras no percibían disminución en la extensión de los cerros. Como estrategias para mantener la recolección de plantas silvestres comestibles y contrarrestar este panorama, las madres propusieron enseñar la práctica a las niñas y niños más pequeños y apoyar más proyectos de este tipo.

Estas propuestas expresan un compromiso genuino con la transmisión de conocimientos, aunque se ven tensionadas por el avance de los procesos de urbanización que limitan las condiciones necesarias para la continuidad de esta práctica biocultural. El proyecto reconoce sus límites; no busca revertir la urbanización, sino comprenderla críticamente y explorar cómo, incluso en

medio de estas transformaciones, es posible abrir espacios de agencia cultural.

El enfoque se orienta menos a resistir la transformación del entorno que a cultivar memorias, resignificar saberes y fortalecer la conciencia territorial en las nuevas generaciones. En esto identifica una oportunidad para repensar la relación entre comunidad, naturaleza y cultura desde un horizonte de sustentabilidad y arraigo.

APRENDIZAJES, TENSIONES Y POSIBILIDADES

En conclusión, el patrimonio cultural inmaterial y el patrimonio natural sirvieron como referentes para discutir la interrelación cultura-naturaleza. Sin embargo, la perspectiva biocultural se construye desde una epistemología distinta. Este enfoque no puede ceñirse a las corrientes de patrimonialización vinculadas al conservacionismo estático o al coleccionismo —como ocurrió inicialmente con el patrimonio cultural— ni encajar en las categorías puramente físicas y biológicas del patrimonio natural, sino que subraya la importancia de considerar estas dimensiones de manera conjunta.

La conservación de la diversidad cultural y la preservación de entornos naturales se articulan necesariamente, reflejando la interdependencia entre comunidades humanas y biodiversidad. Esta comprensión integral resulta esencial para abogar por prácticas sostenibles y la salvaguardia tanto de la herencia cultural como del medio ambiente, reconociendo la riqueza que contiene la conexión entre expresiones culturales y naturaleza.

Desde la gestión cultural, este tipo de experiencias permite problematizar la idea de patrimonio biocultural más allá de su asociación con entornos rurales o indígenas. Reconocer las formas en que estos saberes se reconfiguran —resisten, se transforman o desaparecen— en medio de procesos de urbanización implica ampliar el campo de acción hacia espacios donde la bioculturalidad se expresa de manera fragmentada, híbrida y frecuentemente invisibilizada.

En este sentido, la gestión cultural en contextos periurbanos puede contribuir a generar espacios pedagógicos, afectivos y creativos donde el patrimonio biocultural no solo se conserve, sino que se reinvente desde las voces y experiencias de quienes lo viven cotidianamente. En este mismo proceso, resulta fundamental que los proyectos culturales se planteen preguntas clave como: ¿Qué caracteriza a los contextos periurbanos en términos culturales,

sociales y territoriales? ¿Cómo se resignifica la relación cultura-naturaleza en entornos urbanos o periurbanos? ¿Qué rol puede desempeñar la gestión cultural en la transmisión o resignificación de saberes bioculturales?

El reconocimiento de la reconfiguración de prácticas y saberes resulta especialmente relevante en proyectos culturales con población infantil, pues permite comprender cómo las niñas y niños constituyen actores presentes y activos en la construcción y transformación de dichas prácticas. Así, se reconoce que no son meros receptores de tradiciones, sino sujetos que otorgan sentido, deciden qué conservar y qué transformar, aportando una visión que trasciende la interpretación adulta. Para ello, resulta fundamental preguntarse: ¿cómo viven, interpretan y comunican las niñas y niños su vínculo con el territorio transformado?

Otra reflexión esencial para la gestión cultural reside en diseñar eventos y formatos que no reproduzcan lógicas adultocéntricas de exposición o rendimiento, sino que respeten los tiempos, lenguajes y formas de participación propios de la niñez. Crear espacios realmente accesibles para su expresión requiere no solo incluirlos, sino transformar nuestras formas de organizar, comunicar y habitar lo colectivo.

Si bien el proyecto *Los cerros hablan* no se desarrolló bajo una lógica de cocreación plena con las infancias —puesto que la mayoría de las actividades las diseñó el equipo de trabajo—, la experiencia evidenció el potencial transformador que emerge cuando las niñas y niños participan activamente en procesos de exploración y reapropiación del territorio. Sus aportaciones, aunque enmarcadas en dinámicas diseñadas y guiadas por las facilitadoras, revelaron formas propias de significar la relación con la naturaleza y con la memoria colectiva del lugar.

Por ello, una línea necesaria para futuros proyectos que trabajen el patrimonio biocultural desde enfoques comunitarios con infancias consiste en avanzar hacia esquemas donde las niñas y niños no solo sean participantes, sino también agentes organizadores, propositivos y creativos. Incluir sus voces en el diseño y conducción de las acciones no solo fortalece su vínculo con el entorno, sino que transforma el sentido mismo de la gestión cultural: de una labor que interviene a una que se construye con y desde las comunidades, incluso desde sus miembros más jóvenes.

REFERENCIAS

- Boege, E. (2008). El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México. Instituto Nacional de Antropología e Historia: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Boege, E. (2017). El patrimonio biocultural y los derechos culturales de los pueblos indígenas, comunidades locales y equiparables. *Diario de Campo. Derechos culturales*, 1.
- Boege, E. (2021). Acerca del concepto de diversidad y patrimonio biocultural de los pueblos originarios y comunidad equiparable. Construyendo territorios de vida con autonomía y libre determinación. BUAP, INAH.
- Eguiarte, C. (2020). Valoración y protección de patrimonio biocultural nahua: Experiencias en cuatro localidades de Tequila, Veracruz. *Cuarto Encuentro Nacional de Gestión Cultural*.
- Hernández, L. (2019). Patrimonio Cultural: Abordajes, perspectivas y herencias. En J. L. Mariscal Orozco & U. Rucker (Eds.), *Conceptos clave de la Gestión Cultural. Enfoques desde Latinoamérica* (1a ed., Vol. 2, pp. 140–161). Ariadna Ediciones.
- Martínez Esponda, F., Benítez Keinrad, M., & García Maning, G. (2017). Patrimonio biocultural, políticas públicas y derechos humanos: El caso del Programa Modernización Sustentable de la Agricultura Tradicional. *Revista Méthodos. Revista Electrónica de Investigación Aplicada en Derechos Humanos de la CDHDF*, 13, 56–82.
- Nemogá, G. (2016). Diversidad biocultural: Innovando en investigación para la conservación. *Acta Biológica Colombiana*, 21(1), 311–319.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2014). *Indicadores UNESCO de cultura para el desarrollo*. AECID – UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2003). *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial*. <https://es.unesco.org/about-us/legal-affairs/convencion-salvaguardia-del-patrimonio-cultural-inmaterial>
- Ozuna, I. (2019). *Maíz, biología y cultura: La valoración de los maíces originarios como patrimonio biocultural ante la amenaza de los monocultivos transgénicos* [Tesis de Magister]. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Salgado, Á. (2012). Limitaciones legales para el reconocimiento amplio e integral del llamado patrimonio biocultural: Signos, significados y contradicciones. En M. C. Bastida Muñoz (Ed.), *Encuentro Nacional: Experiencias, Reflexiones y Perspectivas del Patrimonio Biocultural de México*.
- Toledo, V. M. (2013). El paradigma biocultural: Crisis ecológica, modernidad y culturas tradicionales. *Sociedad y Ambiente*, 1(1), 50–60.
- Toledo, V. M. (2015). El holón biocultural y su expresión en el espacio. *Rúbricas*, 9, 12–16.
- Toledo, V. M., & Barrera-Bassols, N. (2008). *La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Icaria editorial, s.a.
- Toledo, V. M., Barrera-Bassols, N., & Boege, E. (2019). ¿Qué es la diversidad biocultural? UNAM.