

VI Seminario sobre  
Patrimonio Cultural

INSTANTANEAS LOCALES





primer día

VI Seminario sobre Patrimonio Cultural

# INSTANTANEAS LOCALES

21, 22 y 23 de octubre de 2004

¿EDUCANDO PARA LA MEMORIA?

## ¿EDUCANDO PARA LA MEMORIA?

### **RICARDO HEVIA**

Profesor de Estado en Filosofía. Master of Arts en Educación Comparada y estudios de Doctorado, Stanford University, Estados Unidos. Actualmente se desempeña como consultor de Unesco-Chile.

### **JUANA PAILLALEF**

Mujer mapuche, originaria de la comunidad del sector Maquehue (Padre Las Casas). Estudió Pedagogía en Diseño en la Universidad de La Frontera y es Magíster en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad de San Simón (Cochabamba, Bolivia). Trabajó en el Museo Regional de la Araucanía y actualmente es Directora del Museo Mapuche de Cañete, ambos de la red de museos regionales de la Dibam.

### **ROXANA SEGUEL**

Profesora de Artes Plásticas de la Pontificia Universidad Católica de Chile, con especialización en conservación y restauración de bienes culturales; Magíster en Antropología y Desarrollo de la Universidad de Chile. Actualmente se desempeña como Conservadora jefa del Laboratorio de Arqueología del Centro Nacional de Conservación y Restauración (CNCR).

### **LEONOR ADÁN**

Licenciada en Antropología con mención en Arqueología y Arqueóloga de la Universidad de Chile. Desde noviembre del 2000 a la fecha, encabeza la Dirección de Museología de la Universidad Austral de Chile.

## ¿EDUCANDO PARA LA MEMORIA?

RICARDO HEVIA

*¿Educamos para el desarrollo, para preservar el pasado o para construir el futuro? ¿Hasta qué grado necesitamos conservar el pasado para pensar el futuro? ¿Cómo conciliar el tema de la conservación de la cultura, con el impulso al desarrollo y la tensión existente entre la valoración del pasado y la prospectiva del futuro? Estas son algunas de las interrogantes planteadas por el autor, quién en su calidad de consultor de la Unesco, aborda el modo en que el tema patrimonial es enfrentado en el sistema educacional chileno.*

Esta tensión entre la valoración del pasado y la prospectiva del futuro es un caballo sobre el cual la Unesco tiene que cabalgar todos los días y permanentemente. En su constitución, cuando se creó en el año 1948, se dice que una de sus misiones fundamentales es: “contribuir a la conservación, al progreso y a la difusión del saber, velando por la conservación y la protección del patrimonio universal de libros, obras de arte y monumentos de interés histórico o científico”. El año 1948 todavía no se hablaba del concepto “patrimonio cultural”, no se había hecho todavía la Convención del Patrimonio, pero allí ya estaba establecido cuál sería la misión: conservar las obras de la cultura. Después, el mismo concepto de patrimonio ha evolucionado mucho, con la introducción del concepto de “patrimonio material”, por ejemplo, no solamente el patrimonio material tangible sino también el intangible, las tradiciones, toda la cultura oral, etc.

Y todo eso para construir la paz, porque el objetivo de las Naciones Unidas cuando se crea, después de la Segunda Guerra Mundial era ese, “que nunca más nos azote el flagelo de la guerra”. La tarea de las Naciones Unidas y la UNESCO fue contribuir a la paz desde el

desarrollo de la ciencia, la cultura y la educación. Ahora, la importancia de la memoria en esta bisagra entre el pasado y el futuro es clave. Miguel de Unamuno decía que la memoria es la base de la personalidad individual, así como la tradición es la base de la personalidad colectiva de un pueblo; “vivimos en” y “por” el recuerdo, –afirmaba Unamuno– y nuestra vida espiritual no es en el fondo sino el esfuerzo que hacemos para que nuestros recuerdos se perpetúen y se vuelvan esperanzas para que nuestro pasado se vuelva futuro. Esa es la importancia que Miguel de Unamuno les da a la memoria y a la tradición. En la historia de una nación la memoria es importante, pero hay que educarla para que nos proyecte al desarrollo y nos ayude a insertarnos en el mundo de la tecnología, del conocimiento, impulsándonos desde nuestra propia identidad, ese es un factor muy importante en este salto al futuro del que hablábamos.

La UNESCO, como decía, tiene por misión contribuir a la paz y en el artículo primero de su Constitución dice así: *“si la guerra nace en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde se de han erigir los baluartes de la paz”*. Eso también está preñado de sentido. Para la UNESCO, el sentido de educar en la memoria es educar para la paz, pero así como es necesario educar la memoria, y en la memoria, ésta también se puede manipular para construir situaciones

de dominación. Seguramente a muchos de los que estamos aquí, en más de una ocasión nos han dicho que no tenemos que recordar ciertas cosas, que es peligroso recordar, y de este modo se nos ha querido manipular nuestro futuro, obligándonos a olvidar parte de nuestro pasado. Eso es muy común en la historia y los historiadores podrán dar fe de que no conviene recordar todo, que hay cosas que conviene ocultar en la memoria. Hay que olvidar para construir un futuro desarraigado, un futuro donde se pueda ejercer más libremente la dominación sobre el otro, y me voy a permitir citar a Eduardo Galeano, que en las Memorias del fuego nos cuenta como se ha querido manipular y olvidar ciertas tradiciones en nuestra historia latinoamericana –y me voy a centrar en una cosa muy concreta que es la música–, en cómo se ha querido prohibir cierta música porque no es “conveniente”. Cito algunos textos, por ejemplo éste, del año 1614, donde se prohíben las danzas de los indios. *“(…) alas de cóndor, cabezas de guacamayo, pieles de jaguar, danzan los indios peruanos su antiguo baile, en pleno Corpus Cristi, en lengua quechua celebran sus invocaciones al sol, a la hora de la siembra o rinden al sol homenaje cuando ocurre algún nacimiento o llega el tiempo de la cosecha. Para que con la ayuda de Nuestro Señor se supriman las ocasiones de caer en la idolatría y el demonio no pueda continuar ejerciendo sus engaños, decide el arzobispo de*

*Lima que no deberá consentirse que el dialecto local y en la lengua general se celebren danzas, cantos, anuncia el arzobispo terribles castigos, y manda quemar todos los instrumentos indígenas incluyendo la dulce kena mensajera de amores”.*

*“En 1625 se prohíben las danzas también en Guatemala, proclaman los frailes que ya no hay memorias ni rastros de los ritos y las antiguas costumbres de la región de la Vera Paz, pero se gastan la voz los pregoneros anunciando en las plazas los sucesivos edictos de prohibición, entonces Juan Maldonado, oidor de la Real Audiencia, dicta ahora en el pueblo de Zamayak nuevas ordenanzas en contra de los bailes dañosos a la conciencia de los indios y la guarda de la ley cristiana que procesan porque tales bailes traen a la memoria sacrificios antiguos y hacen ofensas a nuestro Señor; los indios dilapidan dinero en plumas, vestidos y máscaras y pierden mucho tiempo en ensayos y en borracheras por lo que dejan de acudir al beneficio de sus haciendas, pagada de sus tributos y sustento de sus casas. Recibirá cien azotes quien dance el tún”* El tún o Rabinal achí, es un baile de la fertilidad dramatizado con máscaras y palabras, y el tún es también el tronco hueco cuyo ritmo acompañan largas trompetas de sonido, mientras transcurre el drama. Pero esto no es solamente de la época de la colonia, también en el año 1839, en La Habana, se prohíbe tocar el tambor. El

capitán general de Cuba decide autorizar los bailes de tambores en las plantaciones sólo los días de fiesta y bajo vigilancia de los mayores, que se encargarán de evitar que los tambores transmitan voces de rebelión.

En el siglo XX en México se prohíbe el bolero, se prohíben los boleros de Agustín Lara, la Secretaría de Educación Pública de México prohíbe que se toquen en las escuelas, *“porque sus letras obscenas y degeneradas podrían corromper a los niños”*. El año 1948 se prohíbe en Colombia el vallenato, los que han estado en Colombia saben que Valledupar es la esencia del vallenato, y dice el texto: *“el gobierno de Colombia prohíbe el grito vagabundo. Arriesga calabozo, o bala quienes lo canten”*. Entonces, prohibir el vallenato es como prohibir la cueca en Chile, porque la memoria es peligrosa. Hay que borrar la música de la memoria.

¿Educar la memoria, o acaso prohibirla o manipularla? Vemos que en nuestro país se prohibió el tango Cambalache. No hace mucho, se prohibieron las canciones de Víctor Jara, de los Quilapayún y otros.

Ahora quisiera hablar brevemente de la escuela. En esto de construir la identidad, de preservar la memoria, la escuela ha sido una institución que ha contribuido substantivamente; eso no se puede negar, pero también

ha sido una institución que ha manipulado, y que se ha querido manipular para construir un futuro sin memoria. La escuela ha servido para chilenizar o construir una identidad nacional, que ha dejado afuera, por ejemplo, muchas de las tradiciones de nuestros pueblos indígenas –y no estoy hablando sólo de las escuelas de la primera mitad del siglo XX–, estoy hablando de la experiencia de la escuela fronteriza no hace mucho. He leído relatos en que los apoderados de niños aimaras, en las escuelas del altiplano, recordaban que los profesores no les asignan ningún valor a los cuentos y a las tradiciones de su pueblo, sólo estaba permitido en las escuelas del norte contar cuentos como los de la Caperucita Roja o Blanca Nieves, pero no los de su propia tradición. Ha debido transcurrir mucho tiempo para empezar a reconocer que, para que los aprendizajes sean significativos, tienen que ser culturalmente pertinentes. Esto tiene que originarse a partir de la cultura cotidiana, en los estudiantes, en su familia. Recién ahora hay mayor sensibilidad para reconocer que los métodos tradicionales de enseñanza tienen que ver con el entorno cultural donde ocurren los aprendizajes. Muchos de los programas de la reforma educativa no pueden mejorar más los aprendizajes porque han llegado a un techo, tienen un límite y ese límite tiene que ver con la cultura, con el entorno cultural donde ocurren los aprendizajes de los niños. Traspasar esa barrera significaría que entrara un nuevo aire a las

escuelas, que la cultura local impregnara los contenidos y que, en definitiva, los aprendizajes escolares mejoraran significativamente. Por el contrario, en la medida que la escuela imparta un currículum homogéneo, que no tenga en cuenta la diversidad de origen, de género y de cultura de sus alumnos, se les estará privando a ellos del derecho a ser educados en su idioma, en su memoria, en sus costumbres, en su cultura y, por tanto, se les estará privando de la igualdad de oportunidades educativas que el sistema pregona.

La globalización requiere que los ciudadanos se fortalezcan en sus propias tradiciones culturales, en su historia y en las expresiones que conforman su identidad. Hasta hace algunos años había una manera de entender el ser chileno –y no varias chilenidades posibles–, sólo una. Pero ¿cuál es la identidad o las identidades que la escuela ayuda a construir?, ¿qué experiencia deja la escuela adentro o afuera del concepto de nación?, ¿cuál es el sujeto de la memoria que la escuela está construyendo?, ¿cuál es la construcción del “nosotros” que la escuela favorece?, ¿está ayudando la escuela a construir un país inclusivo, o por el contrario, está dando señales de que es natural que en nuestra sociedad exista un número alto de excluidos? ¿considera hoy el sistema educacional que es natural y no cultural o político, el fenómeno de la exclusión? ¿cómo trabaja la escuela el



tema de la diversidad social y cultural?; ¿están las escuelas reproduciendo la desigualdad estructural de la sociedad?; ¿qué papel juega la memoria cultural en la escuela? Son preguntas complicadas que tienen que ver con cómo construir identidades. Se dice que el “nosotros” se construye diferenciándonos de otro, en el reconocimiento de las diferencias pero también en la aceptación de lo que tenemos en común. Para que haya diálogo y se construya este nosotros, se requiere una base mínima de igualdad. A veces son tantas las asimetrías sociales que existen fuera de la escuela, que se hace muy difícil dialogar sobre estos temas en su interior. La escuela no puede hacerse cargo de todas las asimetrías sociales, porque ella no es responsable de que éstas existan, pero sí debe hacerse cargo de las asimetrías que ella transmite, que son las asimetrías escolares y las asimetrías valorativas. Por ejemplo, al no darles a todos las mismas oportunidades de aprender, de eso se tiene que hacer cargo la escuela; del racismo que se construye, de los estereotipos que la escuela fomenta; de las estigmatizaciones, de los prejuicios y discriminaciones que ocurren en el interior del aula, y que están permanentemente creándose y recreándose.

La escuela debe hacerse cargo de estos temas. Si la escuela quiere educar para la paz y la justicia tiene que educar en la memoria de todos, ninguna memoria puede

quedar fuera, para eso hay que actuar con los diferentes actores en distintos escenarios. Nombro dos: el escenario en que los indígenas, por ejemplo, son mayoría; allí la escuela tiene que hacerse cargo de la valoración de la propia identidad de las culturas originarias, y de una verdadera educación intercultural o bilingüe. Se trata de hacer culturalmente pertinente el currículum en todos los tramos del sistema, desde la educación básica a la enseñanza educación superior. Pero frente a otro escenario, donde no hay tanta población indígena, la escuela tiene que ayudar a conocer y a apreciar las distintas culturas mediante la vivencia, el respeto y valoración del otro. Esto significa que hay que interculturalizar el currículum y todas las actividades de la escuela. El lema aquí sería: “la interculturalidad es para todos, no sólo para los pueblos indígenas”. Hay que educar en la interculturalidad, no al que es discriminado, sino al que discrimina.

Entonces, para que la escuela contribuya a forjar una sociedad pluralista tiene que educarnos a todos en la memoria de todos. No como una carga o como un problema, sino como una oportunidad de crecimiento y de desarrollo. No es una tarea fácil.

Muchas gracias

## LA LENGUA COMO IDENTIDAD LOCAL

JUANA PAILLALEF

[ 66 ]

*Esta ponencia cuestiona el concepto mismo de Patrimonio, desde la experiencia del lenguaje, que en el caso de culturas originarias como la mapuche, involucra una estrecha relación con el entorno y la tradición que es conservada y transmitida en el ámbito de la oralidad.*

Y a el término “Patrimonio” es una creación impuesta y definida por organizaciones internacionales, de tal forma que el hablar y referirme a él desde mi humilde butaca de galería, está limitado por el piso que impone su definición preestablecida, así como también la distribución y parcelación que se produce cuando este término se asocia a lo cultural; ¿qué es patrimonio cultural?, ¿cuál es el patrimonio tangible o el intangible? Al compartir o socializar estas definiciones con la población y/o comunidad que hacen cultura –una cultura no de estatus–; nos encontramos con que este tema se desconoce, lo que nos lleva a pensar que no ha bajado a las bases, a aquellas que también hacen cultura y establecen sus propios patrimonios culturales, como por ejemplo, el caso de los neologismos creados por los jóvenes, los niños y los medios de comunicación, entre otros.

Al hablar de Patrimonio, nuevamente debemos poner en tela de juicio los aspectos del *poder* y la *globalización*, los que se asocian generalmente en forma negativa, al momento de definir qué es y qué no es lo que corresponde o entra en los límites de la definición de “patrimonio”, haciendo que los aspectos referidos a

patrimonios culturales se hagan mucho más vulnerables. Aun cuando existan algunos espacios definidos como patrimoniales, la situación económica y los intereses internacionales sobrepasan las instancias locales; lo vemos diariamente en los nuevos grandes proyectos que se siguen instalando en nuestro país, como por ejemplo, los malls, que nos cambiaron la vida y crearon espacios más confortables pero también más impersonales. Antes que llegaran los malls, la convivencia y el diálogo con nuestros antiguos proveedores eran de amistad, e incluso de relaciones familiares, con un tipo de comunicación inteligible, donde todos nos comunicábamos en forma sencilla y accesible. Esta situación se rompe con la irrupción de nuevas formas de relacionarnos y de consumir, impuestas por las presiones y tendencias del mercado. Es más, hoy las pautas que están sustentando los nuevos paradigmas educativos, como la introducción del inglés como lengua fundamental en las aulas de todo Chile, también se sustentan en las mismas presiones del mercado.

De esta manera, la vulnerabilidad de la identidad local es mucho mayor, toda vez que “la lengua madre”, como relación identificatoria de un pueblo, es la herramienta fundamental que nos permite comunicarnos inteligiblemente desde nuestros diversos estados de ánimo, momentos, situaciones, etc.

Hablar de una cultura oral, cuyo patrimonio es descrito, interpretado y soñado en forma oral, no es fácil en el reducido tiempo que disponemos en esta ocasión. Esto nos hace que seamos muy precisos y concisos al desarrollar el tema que he denominado “la lengua como identidad local”.

Sin duda que una de las obras del hombre en su paso por la tierra es la creación de sus formas de comunicación, cuya sustentación tiene prioritariamente un referente territorial, describiendo en primer lugar su entorno natural con la certera preocupación de llevar a cabo una convivencia básica y de respeto entre los seres que viven y coexisten en un determinado espacio. Al respecto, nos atrevemos a mencionar que algunas agrupaciones o comunidades de habla han hecho en esta creación un análisis bastante minucioso, al crear las palabras o los nombres que identifican elementos relacionados con lo natural y cultural, estableciendo una declaración de principios tanto lingüísticos como culturales. O sea, su relación lingüística no sólo es con el patrimonio tangible sino que también se entrelaza con el patrimonio intangible.

Mi duda es, ¿cómo definir “Patrimonio” en la cultura mapuche a la cual pertenezco?, Uds. dirán, si yo soy mapuche debiera saberlo, pero el tema no es tan simple, puesto que para el mapuche, lo patrimonial no se define

ni se delimita, como lo preestablecen las lenguas e instituciones de poder externas a nuestra cultura. Para nosotros, lo patrimonial no son cosas que se dividen, clasifican o se estratifican como más o menos importantes. Todos los elementos y fenómenos con los cuales convivimos son integrales, no fáciles de clasificar o supeditar a lo que otros nos imponen como “patrimonio”. Es así como la Academia ha encasillado y denominado como simple “toponimia” la descripción lingüística de los fenómenos naturales y las descripciones de lugares dentro del territorio mapuche, que con el tiempo han quedado impregnadas en algunos vocablos, siendo que, muy por el contrario, para nosotros éstos constituyen parte de un “Todo Cultural”.

Nuestros ancianos utilizaron los elementos y sonidos de la tierra para desarrollar este rico vocabulario y la descripción de los espacios; *“el mapudugun es la mejor lengua para denominar y describir estos fenómenos que transcurren al interior de la cultura mapuche”* (Relmuan, 2001); también ellos dieron nombre a los lugares por los cuales pasaron, al igual que lo hizo el español cuando irrumpió y se estableció en estos territorios. A eso se debe que el territorio mapuche comparta nombres de lugares en *mapudugun* y *winkadugun*.

De esta manera, la sociedad chilena impuso la escritura

a los nombres de los distintos lugares que, desde su oralidad los *kuifiche*, bautizaron bajo sus propios léxicos, conocimiento y *rakiduum* (Pensamiento), perdiendo con ello gran parte de su significado y en especial, de su esencia.

Por otro lado, se sabe históricamente que *“las políticas de Estado no solían asumir las diferencias culturales (y lingüísticas) como una riqueza, sino como un problema o lacra que se debe erradicar para construir una nación, poniendo en práctica una postura asimilacionista basada en la supuesta superioridad de la lengua y cultura del grupo dominante”* (Catrileo, 2004). Así se escribieron los nombres de los lugares bajo los conceptos y sonidos que podía plasmar quien dominaba y domina la escritura, haciendo de estos nombres y lugares –identificados desde la oralidad bajo criterios y lógicas de los pueblos indígenas que en ellos se asentaron–, relaciones entre pasado y presente.

Por otra parte, vemos que *“todas las lenguas en el mundo se hablan pero no todas se escriben. De hecho, en la actualidad se estima que alrededor del 30% de las lenguas existentes en el mundo se hablan y se escriben, y el 70% restante sólo se habla. Se cree además que las lenguas que no se escriben, se inscriben como lenguas de menor categoría; sobre la base de esta aseveración, existe una*

*indiscutible valoración de las lenguas escritas lo que deja en un mal pie a las lenguas que se manifiestan oralmente”* (Relmuan, 2001). Sin embargo, la lengua que se manifiesta oralmente puede describir en forma más exacta los nombres y las necesidades que cada cultura oral desarrolla y necesita, haciendo imperecederos sus registros. No obstante, hoy no hay una relación directa entre los espacios resituados o reciclados, con determinadas características geográficas, y los nombres que posteriormente les han asignado, como por ejemplo: Santa Juana, Santiago, etc. O sea, no hay una relación entre espacio y nombre, práctica muy usada por los pueblos originarios, aún hoy.

Reconozco que para el mundo actual la escritura ha hecho imperecederos los nombres de lugares ancestrales que nuestros *kuiifiche* observaron dentro de su *Wall Mapu*, pero también hay que reconocer que una lengua oral, al llevarla al plano de la normalización (escritura) pierde gran parte de su esencia, especialmente cuando nos apoyamos en una grafía que no sustenta cabalmente los símbolos y significados de la palabra hablada. De tal manera que hoy, el simple apretón de manos –lenguaje paralingüístico– sellando un compromiso, o la simple palabra empeñada tras un acuerdo, ya no son respetados.

La toponimia es una forma de perpetuar la conexión a

un territorio, o sea, nos permite la pertenencia y la caracterización histórica y geográfica a la cual nos adscribimos. También nos entrega indicios de cómo estos espacios han cambiado “gracias a la mano del hombre”; un ejemplo es la palabra *Nawelbuta*, no podemos negar el asentamiento ancestral del *Fvxa peñi* (gran hermano), como le denominan los ancianos al *Nawel* (puma); significando con esto que este animal era el que dominaba este territorio, compartiendo su *Wall Mapu* con los mapuches de antaño, hasta que llegan los invasores depredando la flora y fauna, desapareciendo el puma, fundamento del nombre que le dio su razón de ser.

Actualmente son muchos los nombres que se encuentran a lo largo del territorio que hoy se denomina Chile, que están tergiversados por la lengua escrita, la que al querer asentar un presente a través de la escritura, cometió errores en relación con su verdadero vocablo y al origen de los mismos.

Visto desde el contexto lingüístico mapuche, nos percatamos de que también la sociedad nacional no es experta en nuestra lengua, como tampoco nosotros lo somos de la lengua castellana. Así también, debo recordarles que el castellano –o español– que se habla en este país, no es un patrimonio nacional, puesto que

en ninguna parte de la Constitución – legislatura que rigió los destinos de Chile–, se menciona el castellano como lengua nacional u oficial. No obstante, la ley 19.253, Ley Indígena en su Art. 28. a), reconoce las lenguas de los pueblos originarios que hoy se incluyen en el territorio nacional. Bajo esta premisa nos atrevemos a enarbolar nuestra bandera de defensa de este patrimonio intangible que nos permite poder conocer e inspirarnos en el trabajo de crear un lenguaje que permitió identificar y desarrollar a un pueblo bajo su estructura cultural y lingüística.

Podríamos seguir analizando diversos elementos culturales y territoriales que nos indiquen el cómo fueron tomando cuerpo, por medio de la observación y contemplación científica de los primeros habitantes de estas tierras, los acuerdos y socialización de los nombres con los cuales se identificaron espacios territoriales tangibles e intangibles. Como espacios tangibles, podemos referirnos a las denominaciones con nombres originarios en *mapudugun* en el territorio comprendido, de cordillera a mar, entre la IV Región y el sur de Chiloé. Así también, podemos identificar denominaciones del ámbito intangible dentro de esta gama de nombres que se identifican desde el *chedugun*, como por ejemplo “*pillanlelbun*”, que al llevarlo al *winka zugu* significaría “tierra de espíritus”. ¿Qué pudo haber pasado o qué observaron los antiguos para llegar a denominar este

lugar de esa forma? Más exactamente, ¿qué pudo haber observado el habitante que llegó mucho después y lisa y llanamente lo transformó, traduciendo este nombre como tierra de brujos? Según cuentan los antiguos, este era un espacio con mucho *Newen*, aquí se reunieron grandes pensadores mapuches que dirigieron la vida de nuestros ancestros, los cuales también sintieron la necesidad de parar la guerra, poniéndose de acuerdo y organizando los parlamentos que luego se realizaron. Parlamentos que reunieron al *Meli Witran Mapu*. Un claro ejemplo de la incorrecta interpretación y de la pérdida de la esencia del nombre, como se indicó anteriormente.

Sin embargo, no saben ellos como nos ayudaron a perpetuar nuestra idiosincrasia lingüística, al escribir e interpretar mal o bien nuestro patrimonio oral. Hoy nos permite hacer un mea culpa acerca del abandono que hemos hecho de nuestro patrimonio oral, necesario y fundamental cuando nos reunimos y queremos fomentar en nosotros y en nuestras futuras generaciones la lengua que nos une y que hoy también nos divide.

Para terminar, los invito a compartir dos citas, escritas en épocas y circunstancias diferentes, que nos llevan a reflexionar sobre el legado lingüístico mapuche:

“*Dentro de cincuenta años, el último descendiente de*

*esta valiente estirpe en la ladera occidental de los Andes habrá abandonado su traje y su lengua nacionales”* (Predicción del Dr. Rodolfo Lenz, 1940:257, escrito en 1893).

*“Esta predicción de Lenz no se ha cumplido debido principalmente, al apego a su lengua o lealtad lingüística por parte de la mayoría de los mapuches, a pesar de las condiciones difíciles –o francamente adversas– en que ha debido desenvolverse la etnia mapuche”.* (Gilberto Salas C. Internet).

Es verdad que hoy estamos realizando grandes esfuerzos por difundir de la mejor manera la lengua y cultura a nuestros niños y jóvenes, pero aún nos falta mucho; en especial, el compromiso que hoy debemos asumir para rescatar y socializar la esencia de nuestro patrimonio oral, representado en la “toponimia” ancestral.

## UNIVERSOS PATRIMONIALES Y ACCIÓN EDUCATIVA: UNA CONSTRUCCIÓN INTERSUBJETIVA DE REALIDAD

La presente reflexión tiene como marco epistemológico el paradigma sistémico constructivista, donde la problematización del objeto de estudio se centra fundamentalmente en el observador. Es decir, nos interesa ante todo indagar y discutir el fenómeno patrimonial a partir de las operaciones, perspectivas y medios que disponen los sujetos individuales y colectivos para estructurar un universo de *realidad* que identificamos como patrimonio.

Nos interesa estimular la conversación y el intercambio de ideas en torno a los esquemas de distinción y selección que se construyen al interior de una comunidad de tiempo y de espacio, para generar ámbitos de inclusión/exclusión en torno a lo patrimonial. Nos interesa socializar algunas reflexiones acerca de los procesos intersubjetivos que inciden en la edificación de horizontes de sentido, así como en la sedimentación de modelos interpretativos, para posteriormente, visualizar los mecanismos que operan en la objetivación y legitimación de ciertos universos patrimoniales.

Finalmente, queremos aproximarnos a las implicancias que tiene la praxis educativa en este proceso, es decir,

ROXANA SEGUEL

[ 72 ]

*Esta ponencia nos presenta una rigurosa descripción y una reflexión acerca de las premisas epistemológicas que se encuentran en la base de la discusión sobre el patrimonio cultural y las distinciones entre los diversos tipos de patrimonio.*



de qué manera la construcción del discurso pedagógico y la instalación de su dispositivo participan en las operaciones de distinción y selección que conducen a la estructuración de universos patrimoniales... de qué manera la acción educativa se constituye en un mecanismo de construcción intersubjetiva de realidad capaz de generar aperturas y oclusiones en torno a lo patrimonial.

### ANTESALA EPISTEMOLÓGICA

Como ya lo señalara Thomas Kuhn (1971) en su obra **“La estructura de las revoluciones científicas”**, la problematización del objeto de estudio depende esencialmente de la matriz disciplinaria que sustenta al observador. Es decir, depende de la estructura paradigmática con la cual se percibe, cuestiona, explica o interpreta el objeto problema, entendiendo por tal, el conjunto integrado de elementos simbólicos, metafísicos, axiológicos y pragmáticos que ordenan y modelan la observación.

En este sentido, me parece fundamental compartir con ustedes el marco epistemológico que está detrás de esta reflexión, y cuyo propósito es aportar algunas líneas de indagación sobre las operaciones de distinción y selección que conducen a la estructuración de los universos patrimoniales. Es decir, me interesa socializar

algunas reflexiones en torno a los procesos intersubjetivos que inciden tanto en la edificación de horizontes de sentido como en la adquisición y sedimentación de modelos interpretativos de *realidad*, para posteriormente, visualizar algunos mecanismos que operan en la objetivación, legitimación e institucionalización del fenómeno patrimonial. Sobre la base de estas ideas, intentaré aproximarme a las implicancias que tiene la praxis educativa en este proceso. Es decir, de qué manera la construcción del discurso pedagógico y la instalación de su dispositivo participan en la configuración de los esquemas de distinción que conducen a la estructuración de los universos patrimoniales. En otras palabras, supone preguntarnos acerca de los mecanismos de construcción intersubjetiva que operan en la praxis educativa para generar aperturas y/o clausuras en torno a lo patrimonial.

Comenzaré perfilando el marco epistemológico de esta reflexión, a partir de las palabras del físico alemán Heinz von Foerster, en relación a las posibilidades y alcances del conocimiento, pues ellas dan cuenta de la plataforma cognitiva que sustenta este constructo. Al respecto, Von Foerster afirma que **“La objetividad es la ilusión de que las observaciones pueden hacerse sin un observador”** (cit. en Von Glasersfeld, 1995:19). Esta afirmación constituye un profundo punto de inflexión

en relación con el paradigma epistemológico que, desde Descartes en adelante, ha orientado la teoría y la praxis del conocimiento, ya que por un lado significa un nuevo reposicionamiento de la relación sujeto/objeto y, por otro, implica una profunda incisión con el modelo lineal y unívoco con el cual estamos acostumbrados a *mirar lo real...* es decir, desde un observador que percibe, describe y explica un mundo observado que es ajeno y exterior a él.

Al poner en duda la objetividad, von Foerster cuestiona ante todo la viabilidad de un mundo exterior que es posible de observar, conocer y explicar a partir de ontologías trascendentales, es decir, como una realidad en sí que se sitúa al margen de los observadores cognoscentes y, como tal, se concibe desligada de los principios que operan en la experiencia cognitiva. Pone en tela de juicio los modelos explicativos que sostienen la idea de que el conocimiento es una imagen, un reflejo o una representación de un mundo exterior objetivo.

Tales cuestionamientos se sustentan en la dimensión relacional que el sujeto establece con su entorno y que, mediante experiencias múltiples, involucra la participación activa de observadores y observaciones. Es decir, observadores y observaciones se deben mutuamente y son copartícipes de los procesos que

conducen a la estructuración de entornos de *realidad*. De este modo, algo es real en la medida que se encuentra en relación con un observador, de lo contrario, permanece en un punto ciego de oclusión.

La dimensión relacional de observadores/observaciones está siempre mediatizada por la experiencia, y se percibe como realidad objetivada en virtud de las operaciones de distinción y selección que el sujeto realiza, a partir de esquemas de clasificación y ordenación preexistentes. Estos esquemas son aprehendidos, legitimados e institucionalizados al interior de los sistemas culturales, otorgando a los miembros de la comunidad, la estabilidad necesaria para generar la ilusión de realidad. En este sentido, “...la cultura (...) modela e impone determinadas formas de reconocimiento. Estas, en su aplicación recursiva, se introducen en la sociedad y al hacerlo, despliegan un marco operativo de *objetividad...*”. (Arnold, 1997:7).

Por tanto, entenderemos la *realidad* –entre ésta la patrimonial– como una entidad que se construye socialmente, de manera intersubjetiva, en la cotidianidad de la experiencia y a partir de un orden social y cultural preexistente, cuya habituación paulatina y continua externalización, conducen a que sea percibida como fenómeno externo al sujeto individual o colectivo.

Esta realidad es posible en la medida que existen observadores que son capaces de observar a otros observadores y sus observaciones, posibilitando de este modo acoplamiento estructural de sentido (Luhmann y De Georgi, 1993), es decir, situaciones relacionales que son percibidas como significativas por los participantes de la relación.

Surgen entonces las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son los mecanismos que operan en la construcción de realidades significativas?

¿De qué manera el universo patrimonial se hace partícipe de esos procesos de significación?

#### CONSTRUCCIÓN DE REALIDADES SIGNIFICATIVAS

Una comunidad de tiempo y de espacio se constituye como tal, mediante operaciones de distinción y selección que se experimentan y construyen en la cotidianeidad de la existencia. Tales operaciones se materializan a través de relaciones intersubjetivas que ponen de relieve sucesos comunicativos, cuya sinergia sólo es posible en función de *horizontes de sentido común*.

Por tanto, el sentido común navega y se desplaza en el mundo cotidiano. Es en la cotidianeidad del colectivo donde los esquemas de significado se actualizan a

través del acto comunicativo, dando cuenta de visiones, percepciones y mundos que se construyen e interpretan como *realidad objetivada*. A través del suceso comunicativo el sentido común se restaura, reproduce y muta desde la intersubjetividad.

Apoyándonos en la teoría de sistemas de Luhmann y De Georgi (1993), trataremos de dar cuenta, por una parte, de lo insoslayable que resultan las operaciones de distinción y selección en la construcción de realidades significativas y, por otra, trataremos de perfilar el sentido de los horizontes de sentido.

Pues bien, cuando se establecen sucesos relacionales de comunicación entre dos o más sistemas síquicos, tanto ego como alter se enfrentan a una doble complejidad: por una parte, a las múltiples posibilidades de comunicación que se generan en el sistema discursivo, y por otro, a la diversidad de posibilidades posibles de pensamientos que se producen en la conciencia. Esta complejidad se hace evidente durante el proceso de construcción de una situación comunicativa, pues tanto ego como alter se enfrentan a la imposibilidad de actualizar todas y cada una de las posibilidades que se presentan en dicho suceso, viéndose forzados a la selectividad. Es decir, a efectuar una operación de distinción específica que posibilita la actualización de

sólo algunas de las posibilidades posibles, excluyendo otras<sup>(1)</sup>.

Por tanto, todos los sucesos comunicativos constituyen en sí operaciones de distinción y selección, donde las opciones que realizan los sistemas síquicos resultan contingentes a la selección del otro, en la medida que éstas quedan supeditadas a las incertezas de su actualización. Sin embargo, la contingencia de la acción comunicativa se resuelve mediante orientaciones de sentido común ya que éstas conducen a procesos de selectividad que se dan por sobre las divergencias de alter/ego. De este modo, los horizontes de sentido común constituyen una estrategia de selección que reduce la complejidad y contingencia de los sistemas discursivos, al determinar los límites de lo que es pertinente o no al interior de dicho sistema.

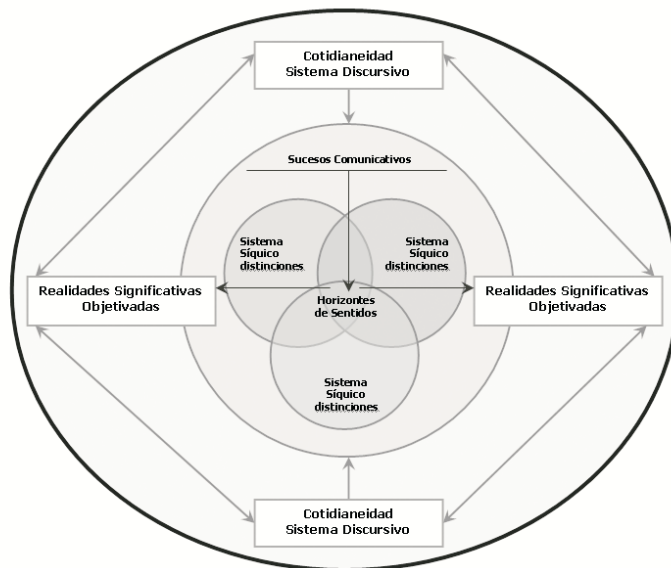
En síntesis, las operaciones de selección y distinción que realizan las comunidades de tiempo y de espacio, son mecanismos constitutivos de los procesos de construcción de realidades significativas que son producidas, internalizadas y objetivadas intersubjetivamente en el

(1) Para Luhmann (1976), toda operación de selectividad y distinción nos remite al fenómeno de la contingencia en la medida que “un hecho es contingente cuando es visto como selección entre otras posibilidades, las que, a pesar de la selección, de alguna forma permanecen en cuanto posibilidades” (En Rodríguez y Arnold, 1990: 104).

mundo cotidiano, a partir de horizontes de sentido común que se expresan en sucesos comunicativos.

El esquema que a continuación se presenta, constituye una síntesis de lo expuesto hasta ahora.

### COMUNIDAD DE TIEMPO Y DE ESPACIO



Pues bien, nos corresponde ahora tratar de dilucidar la manera cómo los universos patrimoniales se hacen partícipes de este proceso de significación. Para ello,

retomaré las ideas señaladas en relación a los sucesos comunicativos y a los horizontes de sentido común, en tanto dimensiones del proceso de significación que posibilitan la actualización y externalización de *realidades significativas objetivadas*.

Cuando hacemos referencia a sucesos comunicativos, nos referimos a las acciones y relaciones sociales, que mediatizadas por el lenguaje, establecen los límites de lo *real*. Es decir, hacemos referencia a la dimensión relacional de la entidad observadores/observaciones, así como a los dispositivos lingüísticos que la posibilitan, toda vez que el mundo de la vida está organizado lingüísticamente.

El lenguaje objetiva las experiencias compartidas y sedimenta las estructuras de sentido, al hacerlas accesible a todos los miembros que participan de una misma comunidad lingüística. De este modo, se constituye en la base e instrumento del acopio colectivo de conocimientos y de los referentes significativos de realidad (Berger y Luckmann, 1968).

“No hay mundo sin palabras. Pero las palabras no equivalen [exclusivamente] a los conceptos. Las palabras también son iconos, imágenes, metáforas... signos, símbolos, gestos, banderas, tótems, paisajes...”. (Mèlich,

1996). En definitiva, distinciones actualizadas que, mediante horizontes de sentido común, conforman un esquema de clasificación y ordenación significativo que conocemos como patrimonio cultural.

Los universos patrimoniales son, por tanto, realidades significativas objetivadas que se construyen, reproducen y mutan al interior de un sistema cultural. Estos externalizan los patrones de significado e interpretación que operan en dicho sistema, dando cuenta de visiones de mundo y universos simbólicos particulares.

En este sentido, el patrimonio cultural es un constructo social que surge de los sucesos comunicativos recursivos e intersubjetivos que acontecen en un entorno común y, como tal, se internaliza, sedimenta y legitima al interior de la propia comunidad. Es una realidad dinámica que se construye, reproduce y reinterpreta con cada generación, contribuyendo al sentido de pertenencia y cohesión del grupo, en su necesario e inevitable proceso de cambio.

En sociedades complejas como la nuestra coexisten visiones de mundo distintas, así como universos simbólicos diversos que dan cuenta, precisamente, de la complejidad de nuestros sistemas sociales. Si miramos los rincones de nuestro territorio y observamos sus paisajes culturales,

nos daremos cuenta de que en ellos participan sistemas de significados distintos y, por tanto, nos encontramos ante diversos modelos interpretativos de realidad, los cuales muchas veces llegan a ser antagónicos. Basta señalar aquí la mirada que *unos* y *otros* tienen sobre el 11 de septiembre de 1973, o bien, sobre las reivindicaciones del pueblo mapuche.

Esta diversidad de horizontes de sentido supone también la construcción de universos patrimoniales distintos, pues responden a esquemas de distinción y significación particulares. Es lo que solemos denominar como los *patrimonios locales*, cuya revisión instantánea estamos desarrollando en el marco de este seminario. No obstante, y a la luz de esta reflexión, todos los universos patrimoniales tendrían la condición de *local* en la medida que son productos significativos de comunidades particulares que coexisten en una sociedad compleja como la nuestra.

[ 78 ]

Entonces, ¿por qué hacemos la distinción de lo local en oposición a un patrimonio nacional u oficial?

La respuesta tendremos que buscarla en los modos de producción y reproducción de los horizontes de sentido, de los universos simbólicos y de los esquemas de distinción que operan en los sucesos comunicativos de la vida cotidiana.

Tanto los esquemas de distinción como los horizontes de sentido constituyen *realidades* preexistentes, objetivas y estables, para los sujetos que nacen al interior de una comunidad, pues quiéralo o no, éste llega a un mundo dado... a un orden social y cultural establecido, que ha sido sedimentado por la acción comunicativa de sucesivas generaciones.

En palabras de Alfred Schütz (1990), el “mundo de la vida cotidiana [significa] el mundo intersubjetivo que existió mucho antes de nuestro nacimiento, experimentado e interpretado por otros, nuestros predecesores, como un mundo organizado. Ahora está dado a nuestra experiencia e interpretación. Toda interpretación de este mundo se basa en un acervo de experiencias, [que integra] nuestras propias experiencias [con] las que nos han transmitido nuestros padres y maestros...”.

Tal como lo señala Schütz, nos encontramos ante el principal mecanismo de reproducción y transmisión del orden simbólico preestablecido: **la educación**.

Enunciaremos brevemente las principales implicancias que tiene la acción educativa en la estructuración de determinados esquemas de significación, y cómo ellos conducen a establecer la diferenciación entre lo que por

una parte se llaman los “patrimonios locales”, y por otra, el “patrimonio nacional”.

### UNIVERSOS PATRIMONIALES Y ACCIÓN EDUCATIVA

La interiorización y sedimentación de los universos simbólicos y de las visiones de mundo se realiza gracias a dos procesos básicos de socialización: la socialización primaria y secundaria.

La socialización primaria se inicia al momento mismo de nacer y dice relación con el entorno familiar del sujeto. En ella se incorporan principios, valores y representaciones simbólicas pertenecientes al sistema familiar. Se internalizan, por ejemplo, las estructuras de parentesco, las formas “correctas” de hacer las cosas y en general, esquemas de distinciones que fijan los límites entre lo pertinente y lo impertinente, entre lo apropiado y lo inapropiado, entre lo correcto y lo incorrecto, entre lo real y lo irreal, entre lo posible y lo imposible. Es una socialización pre-teórica que se sustenta en la dimensión afectiva y emocional del sujeto y que se materializa en la cotidianeidad de la práctica social. La interiorización de los horizontes de sentido y de los esquemas de significado que se adquieren en esta primera fase educativa, constituyen el a priori social del sujeto y se encuentran entrelazados al universo

simbólico que sustenta la comunidad de tiempo y de espacio en la cual se inserta la familia. Se trata de una determinada forma de actuar, sentir y pensar la realidad.

La socialización secundaria pertenece al ámbito de la educación formal y, por tanto, constituye un sistema estructurado de acciones pedagógicas que, basado en la planificación racional, apela con mayor énfasis a las competencias cognitivas del sujeto. Su acción educativa se desarrolla en la enmarcación institucionalizada del sistema, regulando tanto las prácticas de los sucesos comunicativos como los principios de control que reproducen los límites de lo posible. En términos formales, la socialización secundaria se orienta a la interiorización de nuevas formas de ser social, adquiriendo roles y comportamientos acordes al orden simbólico dominante.

De este modo, la socialización secundaria, más próxima a los intereses y estrategias de los grupos dominantes, promueve, reproduce y transmite los universos simbólicos de tales grupos, estableciendo las formas “correctas” y plausibles de actuar, sentir y pensar la *realidad*. Con ello legitima ciertos esquemas de distinción y excluye otros... con ello determina la posibilidad de actualización de ciertos horizontes de sentido e invisibiliza otros... con ello establece formas apropiadas

de sucesos comunicativos y clausura otras...

...o como diría Bourdieu (1997), legítima como válido sólo el capital cultural que se produce en el entorno de las clases dominantes, manteniendo en segundo o tercer orden aquel generado por los grupos subordinados. En este sentido, resulta interesante constatar la visibilidad social que poseen los referentes significativos del “patrimonio nacional” en comparación con los llamados “patrimonios locales”. Sin duda, esta categoría de distinción constituye en sí misma un instrumento de dominación y de reproducción de las posiciones que tienen estos patrimonios en el orden social y cultural establecido... romper con esta asimetría es un desafío del sistema educativo, si pretendemos democratizar el ámbito de lo patrimonial.

#### Bibliografía citada

Arnold, M. 1997. Introducción a las epistemologías sistémico/constructivistas. Cinta de Moebio N<sup>o</sup>1, Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. 9 p.

Berger, P. y Luckmann, Th. 1968. La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 66-163.

Bourdieu, P. 1997. Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Barcelona: Anagrama, 232 p.

Kuhn, Th. 1971. La estructura de las revoluciones científicas. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, pp.268-319.

Luhmann, N. y De Georgi, R. 1993. Teoría de la Sociedad. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 444 p.

Mèlich, J. 1996. Antropología simbólica y acción educativa. Barcelona: Paidós, 190 p.

Rodríguez, D. y Arnold, M. 1990. Sociedad y teoría de sistemas. Santiago: Editorial Universitaria, 196 p.

Schütz, A. 1990. El problema de la realidad social. Buenos Aires: Amorrortu, p. 208.

Von Glasersfeld, E. 1995. Despedida de la objetividad. En Watzlawick, P. y Krieg, P. (comps.), El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo. Barcelona: Gedisa, pp. 19-31.



## PRÁCTICA ANTROPOLÓGICA, GESTIÓN MUSEAL Y EDUCACIÓN PATRIMONIAL

LEONOR ADÁN

*Esta ponencia describe una serie de proyectos de rescate y educación patrimonial, en los que se han aplicado metodologías y tecnologías, como los multimedia e Internet, para poner al alcance del público el patrimonio arqueológico que es parte de su entorno.*

Quiero presentarles un trabajo conjunto que hemos desarrollado Marcelo Godoy y quien les habla. Se trata de ciertos ejercicios, proyectos y propuestas prácticas que hemos implementado en la X Región, en la Unidad de Museos de la Universidad Austral de Chile, y de las reflexiones que han acompañado estas experiencias.

En el tema de la educación patrimonial, para nosotros ha sido básico trabajar en torno a tres puntos: ¿Cuál es la gestión de patrimonio cultural desde la antropología? ¿Qué es lo que particulariza nuestro trabajo patrimonial?, y ¿en qué nos diferenciamos, por ejemplo, de una productora de cine que hace un documental que aborda temas patrimoniales?

En segundo lugar, ¿cuál es nuestra historia regional y nuestros recursos patrimoniales?, y relacionado con esto, ¿cuáles son nuestros alcances y propuestas para la educación patrimonial? Lo que estamos constatando es que estas distintas nociones de patrimonio: patrimonio local, patrimonio global, etc. ; no estaban presentes hace diez años. Esta idea de que el concepto de patrimonio es dinámico y comprendido de manera muy distinta por los diferentes actores, constituye

verdaderamente un avance para quienes trabajamos en esta área. Pero aún nos falta avanzar mucho más, porque, de hecho, todos sabemos que la legislación chilena sobre patrimonio cultural sólo protege el patrimonio tangible. Debemos entender el patrimonio cultural como un recurso social, e identitario; como un recurso económico y también político. En tal sentido, nosotros pensamos –y esto es parte de un proceso en plena elaboración–, que debemos generar una propuesta que señale cuáles son las singularidades, en la aproximación de un cientista social, respecto de lo que llamamos “posicionamiento”; y, de alguna manera, tener la lucidez para saber desde dónde ejercemos la gestión patrimonial, desde qué disciplina, clase social o interés político estamos ejecutando y practicando este patrimonio, para darle mayor claridad y lograr los resultados que uno espera lograr. Dentro de este posicionamiento, una de las cosas que nos parecía básica era el rescate del contexto. Recuerdo cuando en Televisión Nacional estaban dando “Pampa ilusión”, que fue esa teleserie que se hacía en las salitreras y que, en realidad, hacía todo un rescate patrimonial, donde aparecía un obrero de telón de fondo que, en realidad, no da cuenta del proceso que se vivió en Chile, que dejó un hermoso patrimonio, pero que fue también un proceso que se dio en términos económicos y sociales bastante duros. En tal sentido, es importante que, cuando

uno como cientista social trabaja con patrimonio, haga un rescate del contexto histórico, social y económico en que esto tiene lugar. Otro ejemplo es el que nos mencionaba Angélica Celis: el valor, el contexto que tiene el patrimonio biológico para la señora que tiene una huerta, es muy distinto del que tiene para la industria farmacéutica. En ese sentido, esto es algo de lo cual un antropólogo o un gestor cultural no puede hacer caso omiso.

Un tercer punto es la promoción de la valoración y puesta en valor del patrimonio cultural por parte de las comunidades locales. No podemos eludir el tema de que las comunidades locales están interesadas en sacarle un provecho –y en el mayor de los casos un provecho económico– al tema del patrimonio cultural. Yo creo que es necesario que ese tema se trabaje en conjunto con las comunidades.

Ahora bien, el tema del patrimonio cultural se ve a veces como una luz al final del camino, algo que genera muchas expectativas en comunidades pequeñas; y eso también es un tema que hay que manejar. Y, por último, algo que llamamos el desarrollo de la “multidiscursividad” –a lo mejor es una palabra muy pomposa–, pero, en el fondo, queremos decir que un cientista social tiene que estar dispuesto a ser como un políglota en lo que se refiere

al patrimonio. En el caso de la arqueología eso es sumamente claro: yo no puedo divulgar mis resultados científicos de la manera que lo hago con mis colegas; debo hacerlo de una manera apropiada para un público que no sabe de arqueología. Creo que tenemos que desarrollar propuestas incluyendo diferentes discursos y utilizar los diversos medios que tenemos para ello.

Sobre la historia regional, les puedo decir que la X, es una región que tiene 12.500 años de historia, de la cual hay vestigios en el sitio arqueológico Monteverde. La región tiene una importante diversidad cultural que ejemplifica de algún modo lo que es Chile: por un lado, todo el tema de los pueblos; la presencia hispana desde tiempos bien tempranos; y luego, la presencia alemana, desde 1850 en adelante. Eso ha generado un valioso patrimonio regional tangible e intangible.

Otra de las características de nuestra región –que creo, no difiere de muchas otras– y que conviene tener en consideración cuando uno empieza a desarrollar prácticas en educación patrimonial, es el interés en la gestión de patrimonio cultural por parte de diferentes comunidades; y la existencia de un conjunto de instituciones y redes de trabajo en torno a la valoración del entorno cultural. En la X región existe una red de profesores de historia; una red de museos que agrupa

a los museos de la Dibam; los museos universitarios; los museos municipales; en Valdivia existe una industria audiovisual que, pese a lo pequeña, está próxima, lo que nos permite hacer cosas en conjunto. Y, por último, quienes les hablamos –esta dirección museológica–, que es un pequeño equipo profesional interdisciplinario, que se desarrolla en un entorno universitario y que, por tanto, puede acceder a una ínter disciplina mayor.

Con respecto al término “educación patrimonial”, que hemos venido usando en los últimos años, y que en el fondo tiene que ver, de alguna manera, con la educación ambiental, quiere poner el patrimonio como un recurso al servicio de las comunidades, y desarrollar diferentes destrezas, incorporar conocimientos que sean útiles para la identidad, para el desarrollo económico y para diferentes propósitos. Aquí hay algunos elementos que se relacionan con la idea de hacer una educación pertinente, que rescate la historia local y promocióne la resignificación de los recursos históricos y patrimoniales. Esto quiere decir que se construya un sentido en comunidad, que desarrolle aprendizaje significativo a partir de este patrimonio cultural, y favorezca el desarrollo de propuestas metodológicas creativas.

Ahora voy a contarles cuáles son estas prácticas,

propuestas y proyectos que hemos implementado. Uno de ellos se llamó **“La máquina del tiempo”**. Se trata de un proyecto que realizamos con fondos proporcionados por EXPLORA, y que plantea conocer la historia regional a través de la experimentación con tecnologías características de cada época. De alguna manera, EXPLORA nos imponía un pie forzado, que consistía en trabajar con la ciencia y la tecnología. Nosotros rescatamos una de las ideas básicas de la arqueología, que es el tema de la relación del hombre con la cultura material –en este caso con la tecnología–. Se financió colectivamente una experiencia interactiva entretenida, basada en los recursos patrimoniales locales. Se introdujo el concepto de “museo histórico”, entendido como un viaje por el tiempo, y se divulgaron métodos y conocimientos de la arqueología regional. Los chicos ingresaban a una nave que era la máquina del tiempo, que se instaló en diversas partes. Adentro de la nave veían una proyección audiovisual y vestían un traje de “museonauta”. Luego de esta proyección audiovisual, que tenía un efecto motivador, ellos tocaban objetos arqueológicos relacionados con la época, por ejemplo, un diente de mastodonte. Luego experimentaban con ciertas tecnologías de cada época. El proyecto tuvo un alto impacto y generó mucha simpatía por parte de los chicos que, en el fondo, disfrutaron con este evento; y a eso quiero referirme brevemente. Yo creo que la

valoración de un patrimonio que sirve para constituir identidad, se construye en comunidad, haciendo cosas que te diviertan. Este ejercicio lúdico es importante; utilizar las tecnologías que se conocen actualmente, los multimedia, Internet, y que desechemos, de una vez por todas, esta idea del patrimonio, o esta idea del pasado, vinculado a una estética sumamente *viejúja*, que aleja mucho a los jóvenes y a los niños.

El otro proyecto se llama **“bitácora: 12.000 años de historia”**, y también tenía como propósito difundir la historia prehispánica, a través de la mirada de un niño; situar pertinentemente los antecedentes arqueológicos en el contexto de la realidad local de los niños. De hecho, la historia empieza cuando un niño de la X Región encuentra en un bus interurbano, el diario de un viajero. Es un material educativo en formato escrito y multimedia que se envió a un conjunto de establecimientos educacionales de la región, para enseñar experiencias concretas para vivir como prehistórico. Explica a los niños, por ejemplo, qué hacer cuando se encuentren con un mastodonte.

Otra experiencia, también para niños, se llama **“Raulí y Pelu viajan por la prehistoria: la ruta del boldo”** y tenía como propósito, difundir la importancia de la colección del asentamiento más antiguo de Chile –“Monteverde”,

del cual estamos nosotros hoy conservando la colección; recreando la vida de dos niños monterverdin, utilizando el formato internet para la difusión de contenidos patrimoniales, jugando y aprendiendo de los primeros habitantes de los bosques. Rauli y Pelu, de pronto, una mañana, encuentran a su abuelo enfermo y ocurre que el chamán del pueblo los envía a buscar boldo. En el sitio Monteverde encontramos boldo, que hace 12.000 años estaba a 300 kilómetros de distancia. Este relato, que cuenta cómo dos niños van a buscar boldo a 300 kilómetros al norte, lo hicimos en un formato que es como un juego de Ludo, con dificultades: los niños tienen que cruzar el río Maullín; tienen que construir una canoa; se les aparecen los tigres dientes de sable, etc. Todo esto está argumentado con datos arqueológicos reales.

Luego, otro tipo de experiencia que queremos compartir, es leñ que tiene relación con el trabajo de campo que hemos hecho en lago Calafquén. El propósito era divulgar el conocimiento histórico y arqueológico entre las comunidades circundantes y promover la conservación del patrimonio cultural local. Hay que decir que, en realidad, nosotros no tenemos fondo alguno para realizar actividades de conservación y difusión. De tal manera, que también este es un tema. Pese al impacto que generamos en la comunidad, los grupos de colegas que

están interesados, lo hacen de todas maneras, pero de un modo opcional y no hay posibilidad de solicitar recursos para ello. En estos trabajos de campo, hemos realizado dos cosas: capacitación en el sitio; con invitación a niños y a gentes de las comunidades; y luego talleres en las escuelas.

Los talleres de educación patrimonial tienen que ver con un ejercicio educativo para adultos; y con comunidades que tienen interés en hacer uso de cierto patrimonio en el cual viven. La idea era desarrollar destrezas e incorporar conocimiento en las comunidades locales interesadas en la gestión de patrimonio cultural local; y promover la conservación de dicho patrimonio.

Quisiera, por último, mostrarles una fotografía de los chicos llegando al museo en el proyecto de **“La máquina del tiempo”**, que es como quisiéramos siempre ver que llegaran los niños a nuestros museos.

Gracias.