

INVESTIGACIONES

Articulación patrimonio-escuela-comunidad:
una aproximación cartográfica desde la teoría ecológica
de Bronfenbrenner para el aprendizaje situado rural¹

Heritage-school-community articulation:
a cartographic approach from Bronfenbrenner's ecological theory
for rural situated learning

Ninoska Muñoz Lira^a, Patricia Thibaut^b

^a Universidad Austral de Chile.
ninoska.munoz@uach.cl

^b Universidad Austral de Chile, Instituto de Historia y Ciencias Sociales.
patricia.thibaut@uach.cl

RESUMEN

Pese a que el patrimonio local puede ser una herramienta educativa clave para el aprendizaje en contextos rurales, existe escasa investigación en esta área a nivel nacional. Este artículo utiliza el modelo ecológico de Bronfenbrenner para explorar las relaciones asociadas al patrimonio local que se conectan con el aprendizaje situado de niños, niñas y adolescentes. Para ello se adoptaron lineamientos metodológicos de la Investigación Acción desde un paradigma socio-crítico, bajo lo cual se realizaron entrevistas a funcionarios/as de la educación, familias y vecinos/as de la escuela para posteriormente desarrollar un taller estudiantil cartográfico. Los resultados sugieren que la familia y los espacios informales se constituyen como los más relevantes para la sociabilización patrimonial. Además, las relaciones entre los diferentes entornos aumentan las posibilidades de aprendizaje situado. Finalmente, la cartografía resulta una herramienta eficaz para la visibilización del patrimonio local desde la perspectiva de los estudiantes.

Palabras clave: educación rural, comunidad educativa, patrimonio local, sociabilización patrimonial, aprendizaje situado.

ABSTRACT

Although local cultural heritage could be a key educational tool for learning in rural contexts, there is little evidence of this area of at the national level. The present article draws on Bronfenbrenner's ecological model, in order to explore relationships related to local heritage that are connected to situated learning in children and young adults. Methodological guidelines of the Action Research were adopted from a socio-critical paradigm, under which interviews were conducted with education officials, families and neighbors of the school to later develop a cartographic student workshop. The results suggest that the family and informal spaces are the most relevant with respect to heritage socialization. In addition, the relationships between different environments increase the possibilities of situated learning. Finally, it was found that cartographic work constitutes an effective tool for the visibility of local heritage from the perspective of the children and young adults.

Key words: rural education, educational community, local heritage, patrimonial socialization, situated learning.

¹ El presente artículo se enmarca en el desarrollo de una tesis homónima del Magíster en Desarrollo Rural de la Universidad Austral de Chile.

1. INTRODUCCIÓN

La escuela rural representa un espacio de cohesión social en donde confluyen relaciones de confianza que trazan nuevos caminos de participación comunitaria y experiencias educativas innovadoras (Núñez *et al.*, 2016). Lo anterior responde a una ciudadanía rural configurada por formas únicas de organización asociadas a los estilos de vida y características culturales de la población (González, 2014). No obstante, en Chile el modelo educativo no da cuenta necesariamente de la diversidad sociocultural del país (Rivera *et al.*, 2020). Frente a esto se plantea como fundamental que las escuelas actúen como espacios de transformación social (Ramírez y Quintal, 2011) en donde la interacción de conocimientos formales y no formales permitan que los y las estudiantes aprendan sin tener que renunciar a su identidad (Aubert *et al.*, 2004).

En virtud de ello, las actividades cognitivas deben ser abordadas desde el contexto cultural en que se generan, poniendo énfasis en las formas de vinculación con el entorno (Rogoff, 1993; Vygotsky, 2009; Peña y Bonhomme, 2018). En esta línea, se ha propuesto abordar el patrimonio cultural como herramienta educativa, dada su capacidad de fortalecer la identidad local desde las interacciones comunitarias (Ibarra y Ramírez, 2014; Miranda, 2017).

Esta perspectiva permite apoyar la comprensión de lo educativo como un fenómeno sociocultural, en donde el aprendizaje es resultado de un proceso colectivo que considera la interacción dinámica con el ambiente (Bronfenbrenner, 1987; Rogoff, 1997; Vygotsky, 2009). Así, la presente investigación considera la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987) la cual destaca la importancia de estudiar los ambientes en los que actuamos, así como las interacciones que se generan en ellos; entendiendo el ambiente ecológico como una serie de estructuras dentro de las cuales se enmarcan interacciones y que se extiende más allá de situaciones inmediatas (Bronfenbrenner, 1987). Esto es relevante en tanto permite una mirada menos reduccionista del vínculo entre educación y patrimonio local.

Considerando lo anterior, el presente estudio busca analizar las relaciones asociadas al patrimonio local que se conectan con en el aprendizaje situado de NNA en una escuela rural de San Vicente de Tagua Tagua.

2. NUEVAS FORMAS DE ENTENDER LOS TERRITORIOS RURALES: LA ESCUELA COMO ESPACIO DE REUNIÓN

En América Latina los sectores rurales han estado marcados por la precariedad de tierras, la subvaloración frente a lo urbano, el debilitamiento de las autoridades locales, la urbanización y los procesos de transformación agraria (Ortega, 1992). En donde el escenario globalizante que modifica las experiencias locales también fuerza la producción de discursos y estrategias identitarias (Friedman, 2001). Con ello se estructuran nuevas formas de relación entre campo y ciudad que al otorgar características únicas a cada territorio y crear mundos rurales heterogéneos re-significan lo rural (Romero, 2012).

Partiendo de los supuestos anteriores, en Chile se reconoce la realidad dinámica de sus zonas rurales, cuyas subjetividades dificultan la diferenciación entre lo urbano y lo rural bajo autopercepciones mixtas (Saravia *et al.*, 2018). En esta línea, los trabajos de temporada, el transporte, las nuevas tecnologías y medios de comunicación generan una

suerte de hibridación urbano-rural (Valdés y Rebolledo, 2015). Ello deriva en el surgimiento de paisajes difusos que, aparentemente carentes de discursos, dificultan la representación territorial de las personas (Nogué, 2008).

Bajo este contexto las experiencias e identidades juveniles también se transforman, tensionadas entre bienes simbólicos rurales y urbanos (González, 2003; Valdés y Rebolledo, 2015). Lo que en parte ha propiciado la visibilización de las juventudes como actores relevantes en la dinamización de los territorios rurales (González, 2004); pero también ha significado desvalorizar lo rural a partir de patrones urbanos incrustados en dimensiones transversales como la educación (Arias *et al.*, 2014). En este sentido la escuela rural se ve enfrentada a un continuo debate; por un lado, es posicionada como una institución urbana implantada en el medio rural y por otro es reconocida como un agente local clave en el empoderamiento y desarrollo de las comunidades (Rivera, 2015).

Por lo que el reto de estos establecimientos educativos se encuentra en asumir un equilibrio entre los saberes locales y los conocimientos científicos (Rivera, 2015). De manera tal que se construya una educación rural democrática en donde los/as estudiantes puedan repensar lo global y reconocerse en ello a partir de la valoración local y las experiencias vividas (Rayón y De las Heras, 2012). No obstante, la existencia de un currículum descontextualizado y/o el cierre de escuelas rurales debilita el sentido de pertenencia y contribuye a la migración de los/as más jóvenes (Núñez *et al.*, 2016; Soto *et al.*, 2019).

Esto exige fortalecer a las escuelas rurales como símbolo local a partir de su potencial democrático, participativo y comunitario (Boix, 2003; Rivera, 2015). Puesto que sus estrechos vínculos con el territorio las sitúan como agentes propicios para colaborar abierta y horizontalmente con las comunidades (Boix, 2003). Así, la escuela rural se estructura como un espacio que convoca tanto a docentes, estudiantes y sus familias como a instituciones y actores del sector, generando un sentimiento de pertenencia (Núñez *et al.*, 2016).

3. EL PATRIMONIO CULTURAL COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA

Potenciar las zonas rurales durante mucho tiempo se constituyó como un asunto esencialmente económico-productivo de escala urbana; sin embargo, las restricciones que ello significa obligaron adoptar perspectivas situadas de carácter integral (Molina y Pascual, 2016). En este marco, el patrimonio cultural se ha posicionado como central para las actuales estrategias de desarrollo rural, puesto que actúa como intermediario entre la identidad local/tradición y la dinamización económica/innovación (Molina y Pascual, 2016). Lo anterior supone entender el patrimonio como una construcción simbólica y social, resultado de procesos de producción, apropiación y transformación del mismo (García, 2013).

A pesar de ello, Bonfil Batalla (2004) reconoce que la concepción de patrimonio cultural no siempre se asumió antropológicamente, sino que inicialmente respondió a una visión elitista y/o estática de la cultura. Esta transición se vio reflejada desde 1997 en los lineamientos de la Unesco, dado que su mirada monumental y conservacionista se amplió hacia dimensiones intangibles y dinámicas (Molano, 2008). En esta línea, en el año 2003 se celebró la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, en la que se expresa que el patrimonio cultural “comprende también tradiciones o expresiones

vivas heredadas de nuestros antepasados y transmitidas a nuestros descendientes” (Unesco, 2011, p. 3).

Como resultado se conciben tres dimensiones del patrimonio: material, inmaterial y natural; las cuales denotan una estrecha relación de interdependencia (Unesco, 2003; Kirshenblatt, 2003). En esta línea se plantea que el patrimonio inmaterial tal como el material es cultura y al igual que el natural goza de vida (Kirshenblatt, 2003). Específicamente, la Unesco (2003) indica que el patrimonio inmaterial comprende los “usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas” (p. 4) que cada comunidad reconoce como propios. Y que además se expresa de manera fundamental en cinco ámbitos: tradiciones y expresiones orales; artes del espectáculo; usos sociales, rituales y actos festivos; conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo; y técnicas artesanales tradicionales. Además, se establece que esta dimensión patrimonial debe ser tradicional, contemporánea y viviente a un mismo tiempo, integradora, representativa y basada en la comunidad (Unesco, 2011).

Es por ello que se considera esencial la salvaguardia del patrimonio a través de su transmisión intergeneracional y valoración de formas creativas de difusión comunitaria (Unesco 2019; 2013). Sin duda, estos procesos pueden verse fortalecidos desde la educación por medio de la creación de espacios formales y no formales de transmisión patrimonial y por programas educativos pertinentes (Unesco, 2013, 2019). Desde esta avenida el presente estudio, y al igual que otras investigaciones (Cuenca, 2014; Pinto y Zerbato, 2017; Miranda, 2017), asume la utilización transversal del patrimonio como herramienta educativa, en tanto lo considera un referente que contribuye a la comprensión reflexiva y crítica de la realidad, vinculando presente, pasado y futuro (Pinto y Zerbato, 2017).

Así, aun cuando en el ámbito nacional se han realizado diversos esfuerzos al respecto (Guía del patrimonio y cultura local en la escuela², Guías de Actividades Patrimoniales “Re-creo mi Identidad”³, material didáctico “Conociendo Nuestro Patrimonio”⁴, proyecto educativo “Melipewko”⁵, “Museo Escolar Hugo Gunckel”⁶, programa educativo “Pasos”⁷).

4. LINEAMIENTOS DE LA TEORÍA ECOLÓGICA DE BRONFENBRENNER

Los temas abordados posicionan a la escuela y el acto educativo como centrales para el desarrollo de zonas rurales y la salvaguardia del patrimonio cultural. Evidenciando una compleja triada entre comunidad, educación rural y patrimonio local, que a su vez es cruzada por el territorio. En virtud de ello se consideró la perspectiva teórica del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) como base analítica de los vínculos que configuran dicha triada. Al respecto, esta teoría permite observar múltiples interacciones e interconexiones que

² Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001566/156618s.pdf>.

³ Disponible en <https://fddocuments.co/document/guias-de-actividades-patrimoniales-2009.html>.

⁴ Disponible en: https://www.academia.edu/8591635/Gu%C3%ADas_de_actividades_patrimoniales_2009

⁵ Para más información ver: Contreras, C. (2014). Relevando la historia local: caso del proyecto educacional “Melipewko: construyendo mi historia”. *Revista América patrimonio*, (6), 29-35.

⁶ Para más información ver: Fúquene, L., Blanco, G. y Weil, K. (2019). Redefiniendo la sostenibilidad desde una perspectiva situada: desafíos de museos comunitarios del sur de Chile. *Polis Revista Latinoamericana*, (43), 127-144.

⁷ Disponible en: <http://semanaeducacionartistica.cultura.gob.cl/autor/programa-de-educacion-patrimonial-pasos/>

se establecen en diversos contextos en los que las personas participan (Bronfenbrenner, 1987), posibilitando analizar lo educativo más allá de la escuela (Del Río y Álvarez, 1985). La mirada ecológica surge como respuesta a perspectivas anteriores en que los fenómenos individuales y culturales se trataban como procesos independientes. Así, este enfoque busca integrar las interacciones que se dan entre individuo y su entorno, a distintos niveles, en un sistema dinámico.

La teoría reconoce relaciones bidireccionales entre persona y ambiente, considerando que este último no se limita a entornos próximos, sino que se extiende más allá de lo inmediato (Bronfenbrenner, 1987). De esta manera resultan relevantes para el desarrollo de niños, niñas y adolescentes (en adelante NNA) tanto los contextos interpersonales en que se generan procesos diádicos (interacciones entre dos personas), como las interconexiones transcontextuales que se generan entre los entornos de su ambiente ecológico (Bronfenbrenner, 1985).

Si bien esta teoría identifica a la escuela y el hogar como los principales escenarios en que NNA se desenvuelven, también plantea la existencia de una profunda desconexión entre ambos entornos (Bronfenbrenner, 1985). Esto se traduce en la ausencia de una vida en común entre escuela, familia, amistades y comunidad (Bronfenbrenner, 1976; 1985) favoreciendo la descontextualización de la educación, puesto que el aprendizaje se construye en correspondencia a la actividad y el contexto en que se origina (Brown *et al.*, 1989). Aunado a lo anterior, Bronfenbrenner (1976) sugiere estudiar las interconexiones generadas entre los entornos que se constituyen como educativos, así como las formas de aprender en ellos. Esta propuesta responde a la noción de ambiente ecológico, que en palabras del mismo autor “se concibe como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente, como las muñecas rusas” (Bronfenbrenner, 1987, p. 23).

De este modo, Bronfenbrenner (1976, 1987) propone la siguiente clasificación que, como toda herramienta analítica, no representa una estricta división entre estructuras ni de la experiencia de dicha realidad, sino que intenta guiar el análisis sin perder la relación entre las interacciones y su conjunto⁸: La estructura interna denominada *Microsistema* se constituye por las relaciones producidas en los entornos en que la persona interactúa. *Mesosistema*: estructura intermedia conformada por las interconexiones entre entornos inmediatos. *Exosistema*: considera las interacciones que se establecen en y entre los entornos que no cuentan con la participación activa de la persona, pero de igual forma repercuten en sus contextos cercanos. *Macrosistema*: se estructura a partir de patrones ideológicos y organizativos que obedecen a una determinada cultura y otorgan sustancia a los demás sistemas.

Así, este modelo permite abordar el aprendizaje como resultado de la participación social en los distintos grupos a los que se pertenece (Wenger, 2001). Lo que coincide con los postulados de Rogoff (1993) sobre la importancia de las “instituciones culturales” (formales e informales) que ayudan a organizar las actividades humanas y las formas en que ellas se relacionan.

⁸ La estructura *cronosistema* y las características *demanda, recursos y fuerza* que Bronfenbrenner introduce más tarde a su modelo ecológico, si bien fueron abordadas en el estudio, no se incluyeron en este artículo por temas de espacio.

5. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS

Los antecedentes antes descritos configuran un marco educativo y cultural que suele invisibilizar las realidades de escuelas rurales (Soto *et al.*, 2019; Rivera *et al.*, 2020) y en el que se vislumbran desafíos asociados al reconocimiento del patrimonio local como dimensión relevante para la educación (Ibarra y Ramírez, 2014). Lo anterior es importante al reconocer el carácter situado del conocimiento como resultado de “la actividad, el contexto y la cultura en la que se desarrolla y utiliza” (Brown *et al.*, 1989, p. 32). Además, se observa escasa evidencia del vínculo patrimonio-escuela-comunidad en espacios rurales, puesto que estas asociaciones se reportan principalmente desde experiencias urbanas (Leonard, 2011; Paat, 2013; McLinden, 2017).

Frente a la necesidad de abordar el aprendizaje situado en espacios rurales el estudio considera como objetivo general: analizar las relaciones asociadas al patrimonio local de los y las estudiantes considerando la perspectiva de aprendizaje situado y la teoría ecológica en una escuela rural de San Vicente de Tagua Tagua. A partir de lo anterior se desprenden 4 objetivos específicos: 1) identificar expresiones y elementos patrimoniales relevantes para la comunidad educativa de una escuela rural de San Vicente de Tagua Tagua; 2) describir procesos de sociabilización de la comunidad educativa respecto el patrimonio local; 3) desarrollar un taller patrimonial participativo para los/as estudiantes en colaboración con la comunidad educativa e 4) ilustrar relaciones proximales y distales de los/as estudiantes de una escuela rural con el patrimonio local a partir del modelo ecológico propuesto por Bronfenbrenner.

6. MÉTODOS

La investigación se enmarca en un paradigma socio-crítico, el cual propone una vinculación teórico-práctica para generar un cambio en los sistemas de relaciones desde una perspectiva crítica (Alvarado y García, 2008). En consideración de lo anterior, el enfoque cualitativo emerge como la óptica propicia para abordar el estudio, al reconocer la existencia de diversas realidades subjetivas que sólo pueden ser comprendidas desde sus protagonistas (Hernández *et al.*, 2014). En esta línea, la metodología utilizada es la Investigación Acción (en adelante IA), cuyo objetivo radica en comprender cómo los actores significan o interpretan un determinado fenómeno, además de implicarlos en el proceso resolutivo de problemas prácticos de su comunidad (Merriam y Tisdell, 2016).

6.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN Y PARTICIPANTES

La investigación se llevó a cabo en la comuna de San Vicente de Tagua Tagua en la VI región de Chile. Particularmente, el estudio se enfocó en una escuela rural ubicada en la localidad de Zúñiga, la cual en el año 2005 fue declarada Zona Típica. El establecimiento, fundado en el año 1917, imparte educación en los niveles de párvulo, enseñanza básica y enseñanza media con una matrícula aproximada de 484 estudiantes. La comunidad estudiantil, en su mayoría, reside en alguno de los diversos sectores que conforman la “Comarca”⁹ y que confluyen en Zúñiga.

⁹ Categoría bajo la cual la comunidad ha autodenominado al conjunto de localidades que confluyen en Zúñiga: Romeral, Toquihua, Monte Lorenzo, El Manzano, La Estacada y Tunca.

La población del estudio está constituida por la comunidad educativa del establecimiento en cuestión, la cual considera a todos los actores que se relacionan directamente con la escuela, así como quienes interactúan de manera indirecta con ella. En este sentido la selección de la muestra se realizó a través de un muestreo no probabilístico intencional, dado que respondió a criterios preestablecidos que buscan una representatividad subjetiva sin esperar su generalización (Scharager, 2001). Al respecto los/as participantes del estudio fueron escogidos/as a partir de los datos entregados por 2 informantes claves considerando principalmente la disposición a ser parte del proceso y los siguientes criterios de inclusión: (i) en el caso de las familias se consideró que éstas tuviesen al menos un/a hijo/a en el establecimiento, fuesen participativas, tuviesen una historia familiar en el sector y actualmente residieran en la Comarca; (ii) respecto de los vecinos se consideró que fuesen personajes altamente reconocidos en la comunidad por el desarrollo de algún oficio o rol y que además residieran en la Comarca; (iii) para los/as funcionarios/as de la educación se consideró que tuviesen una historia laboral o familiar en la zona de hace al menos 3 años; (iv) finalmente, la selección de los/as estudiantes quedó a cargo de los/as docentes jefes de cada curso a partir de la siguiente descripción “se espera que los y las estudiantes escogidos/as tengan interés en participar y demuestren compromiso para asistir a la totalidad de las sesiones. Asimismo, es deseable que vivan hace al menos 3 años en alguna de las localidades de la Comarca y que sus padres o familiares tengan una trayectoria considerable viviendo en esta zona”.

La muestra de la investigación quedó constituida por tres familias de la escuela (Tabla 1), cinco funcionarios/as de la educación (Tabla 2), tres personajes relevantes de la zona (Tabla 3) y 23 estudiantes, con los/as que se trabajó bajo la siguiente división: 1° nivel, 8 estudiantes de primero a cuarto básico, 2° nivel, 7 estudiantes de quinto a octavo básico y 3° nivel, 8 estudiantes de primero a tercero medio. El lugar de residencia de los/as estudiantes escogidos abarca la totalidad de las localidades que conforman la Comarca, de esta forma 7 estudiantes viven en El Manzano, 4 en Romeral, 3, en Toquihua, 3 en Zúñiga, 3 en La Estacada, 2 en Monte Lorenzo y 1 en Tunca.

Cabe destacar que la investigación se ciñó a los códigos éticos reconocidos para estas instancias. En consecuencia, se respetó la autonomía y privacidad de los/as participantes a partir de la utilización de seudónimos, cartas de presentación, consentimientos y asentimientos informados; los que permiten dar a conocer las implicancias y condiciones del estudio, resguardar la confidencialidad de los datos obtenidos, así como los derechos e identidad de los/as participantes, explicitando la posibilidad de que cada persona pudiese retirarse de la investigación en cualquier momento, si así lo estimase (Merla y Rivera, 2018; Bisquerra, 2004).

Tabla 1. Caracterización de las familias

Entrevista	Familia	Rol familiar	Seudónimo	Género	Edad	Actividad	Domicilio
E1	F1	Padre (P1)	Roberto	Masculino	49	Agricultor - constructor	Zúñiga
		Madre (M1)	Javier	Femenino	41	Dueña de casa	
		Hijo (H1)	Jaime	Masculino	15	Estudiante 1° medio	
E2	F2	Padre (P2)	Julio	Masculino	56	Temporero	El Manzano
		Madre (M2)	Daniela	Femenino	53	Dueña de casa - agricultora	
		Hija (H2)	Alejandra	Femenino	20	Estudiante 3° medio	
E3	F3	Madre (M3)	Bárbara	Femenino	36	Trabajadora empresa semillas	Zúñiga
		Abuela (A3)	Ester	Femenino	SIN INFO	Dueña de casa	

Fuente. Elaboración propia.

Tabla 2. Caracterización funcionarios/as de la educación.

Entrevista	Rol en la escuela	Seudónimo	Género	Asignatura	Años en la escuela	Domicilio
E4	Profesora (PF1)	Fernanda	Femenino	Lenguaje, comunicación y literatura	40	San Vicente
E5	Profesora (PF2)	Catalina	Femenino	Educación física y salud	3	Zúñiga
E6	Profesor (PF3)	Jorge	Masculino	Historia, geografía y ciencias sociales (equipo directivo)	1	San Vicente
E7	Profesor (PF4)	Javier	Masculino	Biología	8	El Tambo
E8	Bibliotecaria (B1)	Rosario	Femenino	No aplica	9	Romerol

Fuente. Elaboración propia.

Tabla 3. Caracterización de los vecinos.

Entrevista	Vecino	Seudónimo	Género	Edad	Oficio	Domicilio
E9	V1	Rafael	Masculino	77	Escobero/ Agricultor	Zúñiga
E10	V2	Luis	Masculino	70	Agricultor/Arado de palo	Romeral
E11	V3	Manuel	Masculino	50	Chofer de micro	Zúñiga

Fuente. Elaboración propia.

6.2. RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

El proceso de recolección de datos tuvo lugar entre los meses de enero y octubre del año 2019 contemplando dos etapas. La primera, consideró un proceso de aproximación con la comunidad educativa y la realización de un total de 11 entrevistas semiestructuradas efectuadas a familias, funcionarios/as de la educación y personajes relevantes. La segunda fase implicó la planificación y ejecución de un taller basado en el patrimonio local. En esta línea, se creó el “Taller patrimonial: una cartografía participativa en la Escuela”. El diseño de la cartografía tuvo como guía el Manual de Mapeo Colectivo elaborado por el grupo Iconoclasistas (Ares y Risler, 2013) y priorizó un carácter dirigido por medio de preguntas disparadoras centradas en los ámbitos del patrimonio inmaterial. Su detalle se describe en el siguiente apartado.

El análisis de la investigación se efectuó sobre las transcripciones de las entrevistas y un cuadro de síntesis de los diálogos de las cartografías a partir de la utilización del software on-line Dedoose. Información que posteriormente se trianguló con la teoría ecológica de Bronfenbrenner. En este contexto, se utilizó la técnica de análisis de contenido para profundizar en los significados de las palabras a través de un tratamiento sistemático de los datos (Bardin, 1986).

6.3. “TALLER PATRIMONIAL: UNA CARTOGRAFÍA PARTICIPATIVA EN LA ESCUELA”

El taller patrimonial se extendió durante cinco viernes consecutivos y su diseño se basó en un proceso de cartografía participante. En este contexto el taller contempló dos fases. La primera incluyó una sesión de acercamiento con todos los/as estudiantes para exponer los lineamientos generales del taller e indagar en sus percepciones acerca del mismo.

Tal como se observa en la figura 1, también se efectuaron dos recorridos a pie por los alrededores del establecimiento en los que se utilizaron mapas impresos y una aplicación celular (Wikiloc) para registrar los trayectos. El primer recorrido contó con la participación de estudiantes de 7° básico a 3° medio, duró aproximadamente 36 minutos y se caminaron 1,35 km. Mientras que en el segundo participaron estudiantes de 1° a 6° básico, tuvo una duración aproximada de 45 minutos en un trayecto de 1,67 km.



Figura 1. Recorridos por Zúñiga 1° sesión.

Fuente. Elaboración propia a partir de fotos obtenidas de la aplicación Wikiloc.

La segunda fase se desarrolló en torno a los grupos preestablecidos, lo que implicó la realización de tres cartografías (Figura 2). La primera sesión se enfocó en la elaboración de un mapa del presente, en donde cada grupo reflexionó acerca de elementos y expresiones relevantes del patrimonio local a partir de 13 subcategorías extraídas de la descripción que la Unesco (2013) realiza en torno a los ámbitos generales¹⁰ en los que se manifiesta el patrimonio cultural inmaterial. A ello se agregó además el ámbito del “Patrimonio Tangible”. De esta forma, las cartografías se realizaron a partir de las siguientes subcategorías: mitos, leyendas y cuentos; música; bailes; rituales; festividades y celebraciones; juegos; deportes; gastronomía; medicinas tradicionales; ganadería y relación con animales; agricultura; artesanías; monumentos. De manera paralela estos elementos identificados se ubicaron en el mapa de la “Comarca” por medio de stickers verdes. En la segunda y tercera sesión se utilizó la misma metodología para elaborar mapas del pasado y futuro con stickers rojos y amarillos respectivamente.



Figura 2. Cartografías participativas, mapas del pasado, presente y futuro, 1°, 2° y 3° nivel.

Fuente. Elaboración propia.

7. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Desde el reconocimiento del patrimonio local y a partir del modelo ecológico de Bronfenbrenner, se analizaron relaciones proximales y distales que intervienen en el aprendizaje situado de NNA. Lo anterior se estructura en torno a los niveles del ambiente ecológico de los/as estudiantes, tomando como referencia los elementos patrimoniales relevantes para la comunidad educativa y sus procesos de sociabilización. Sobre la base de los análisis, los principales resultados de la investigación han sido sintetizados en la Tabla 1. A continuación se detallan los análisis de cada uno de los subsistemas.

¹⁰ Los ámbitos en que se manifiesta el patrimonio inmaterial son los siguientes: Tradiciones orales; Artes del espectáculo; Usos sociales; conocimientos y prácticas relativos a la naturaleza y al universo; Saberes y técnicas vinculados a la artesanía tradicional.

Tabla 4. Síntesis de los procesos de sociabilización patrimonial desde la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner

ESTRUCTURA	ELEMENTOS PRINCIPALES	DESCRIPCIÓN
MICROSISTEMA -Entornos de sociabilización patrimonial-	Familia, escuela y barrio.	La familia como entorno primordial de sociabilización del patrimonio; destacan los/as abuelo/as, siguen los/as padres/madres y luego familiares. La escuela como entorno secundario; espacios informales y no formales son trascendentales. El barrio como entorno patrimonial.
MESOSISTEMA -Articulación entre los entornos familia, escuela, barrio-	Relaciones de proximidad y colaboración entre entornos.	Relaciones afectivas y de confianza entre los entornos proximales como una oportunidad para valorar el aprendizaje situado desde el patrimonio.
EXOSISTEMA -Relaciones que trascienden los entornos inmediatos-	Lo afectivo, lo familiar y lo laboral.	Continuo entre las experiencias y relaciones de las que son parte los/as integrantes de las familias, escuela o barrio en entornos ajenos a los/as estudiantes, y las experiencias y relaciones en las que estos/as últimos participan.
MACROSISTEMA - Fenómenos globales encarnados localmente-	Modernización, cambio climático, privatización y cambios sociales.	Transformación en las relaciones de la comunidad con el patrimonio local. El patrimonio como forma de resistencia; el patrimonio en armonía con lo moderno; el patrimonio invisibilizado o en desaparición.

Fuente. Elaboración propia.

7.1. MICROSISTEMA: FAMILIA, ESCUELA Y BARRIO COMO ENTORNOS DE SOCIABILIZACIÓN DEL PATRIMONIO PARA EL APRENDIZAJE SITUADO

El modelo ecológico del desarrollo humano entiende el microsistema como el conjunto de interrelaciones determinadas por roles, actividades y relaciones interpersonales, que se generan en los entornos inmediatos de las personas (Bronfenbrenner, 1985, 1987). En esta línea se analizaron relaciones asociadas al patrimonio local en los entornos familia, escuela, barrio, poniendo énfasis en los roles que se asumen. Cada uno revela formas distintas de interacción y sociabilización del patrimonio.

Respecto de la familia y su vinculación con el patrimonio local, destacan los roles que asumen padres/madres, abuelos/as y otros/as familiares. Siendo para NNA las relaciones que se configuran con sus abuelos/as las más relevantes. Principalmente son ellos/as quienes se encargan de compartir conocimientos sobre tradiciones, historias, prácticas y saberes del pasado que residen en su memoria. Como ejemplo se expresó:

Mi abuelita también tira el empacho... me tragué demasiado chicle y se me pegaron en el estómago y mi abuelita me vio que andaba enferma de la guata y me llevó a la pieza y me echó cenizas en la espalda, acá, y como que me agarró la piel y me la tiró

y sonó, así como ¡clá! Y se despegaron todos y después empecé a vomitar (Natacha, Cartografía Pasado, 2° Nivel).

Los resultados, suponen una aproximación a los postulados del programa Fondos de conocimiento (Moll *et al.*, 1992), en los cuales se reconoce que las familias, independiente de sus condiciones culturales, religiosas y/o socioeconómicas, poseen “recursos, habilidades, destrezas y saberes” que se vinculan a sus estilos de vida, experiencias laborales y profesionales, creencias, capital social y formas de cooperación con la comunidad (Gifre y Esteban, 2012). De esta manera, en el entorno familiar se desarrollan fundamentalmente interacciones orales, vivenciales y observacionales que contemplan expresiones y elementos del patrimonio local. Tales instancias re-estructuran el marco valorativo bajo el cual se entiende el patrimonio, combinando los valores actuales y la conciencia patrimonial heredada (García, 2017). Es interesante destacar que padres y madres sociabilizan el patrimonio local con sus hijos/as bajo una mayor amplitud temporal, que familiares como primos/as y tíos/as, quienes enfocan su transmisión en el patrimonio contemporáneo.

Unesco (2013) destaca que el patrimonio “debe seguir siendo pertinente para una cultura y ser practicado y aprendido regularmente en las comunidades y por las generaciones sucesivas” (p. 6). Así NNA hacen alusión a prácticas cotidianas que reconocen como tradicionales, tal como se refleja en la siguiente oración “*a mí cuando chico me daban leche de burro y de caballo y de vaca también*” (Víctor, Cartografía Pasado, 1° Nivel) y “*yo trabajo con mi tata en los tomates, cargo el tractor*” (Miguel, Cartografía Futuro, 1° Nivel). Estos antecedentes dan cuenta de procesos intergeneracionales de transmisión del patrimonio inmaterial.

Por su parte, la escuela como entorno de desarrollo, supone para los/as estudiantes un escenario secundario en cuanto al patrimonio local (Ortega y Cárcamo, 2018). Reconocen escasamente su aporte patrimonial en el ámbito formal, dado que solo se expuso una situación educativa asociada al patrimonio de la zona: “*¿Y esa cosa del árbol? Cuando íbamos al cerro ¿te acordai? Cuando vamos con el profe... y pasamos por un árbol que hay que sacar una hojita, que hay que decirle garabatos*”¹¹ (Paula, Cartografía Pasado, 2° Nivel)¹². A pesar de los esfuerzos declarados por profesores/as por enlazar los contenidos con saberes patrimoniales en el aula, estos son más significativos en espacios no formales. Tal como lo plantea un docente:

Si bien dentro de las clases se tienen en cuenta como un gancho para los aprendizajes finalmente las clases se basan en la materia o en los aprendizajes que tienen que pasar los profesores, pero fuera de las clases en otros ambientes, en otra organización dentro de la misma escuela sí se ve harto del patrimonio (Javier, Funcionario 4, Entrevista 7).

En este marco, las relaciones más significativas para los/as estudiantes son las que estrechan con compañeros/as y docentes en instancias más distendidas como recreos y

¹¹ En Chile la palabra garabato se utiliza como sinónimo de improperio.

¹² Esta cita se enmarca en una salida pedagógica de la asignatura de educación física, en la que el profesor les explica a los/as estudiantes las acciones que se deben realizar cuando se encuentran con un litre (árbol que crece en los cerros de la zona) para evitar reacciones alérgicas.

actividades recreativas. Ejemplo de ello es lo que señalan dos estudiantes del 3° Nivel en la Cartografía del Presente: “*Cuando un año soltaban el chanco*” (Isidora, 3° Nivel), “*Soltaban chanchos, traían y los teníamos que pillar*” (Jéssica, 3° Nivel), “*Porque el profe Iván tenía como una granja en la casa, tiene una granja en la casa y traía cerdos*” (Isidora, 3° Nivel). Esto da cuenta de que para los/as estudiantes son los espacios escolares no formales e informales en los que principalmente han podido relacionarse con el patrimonio local. Aunado a esto se plantea que la práctica educativa, respecto de los/as estudiantes, debe comprender la fuerza de sus tradiciones, cuánto de presente está el origen de sus raíces y considerar cuál es el nivel de apego a su herencia (García *et al.*, 2017), el cual no sólo obedece a lo heredado.

Por otro lado, el barrio al que pertenece la escuela y sus estudiantes se constituye como un entorno patrimonialmente rico. En este escenario los/as estudiantes identifican como tradicionales las construcciones del sector, haciendo alusión a que “*casi todas las casas de Zúñiga son como patrimonio nacional*” (Isidora, Cartografía Presente, 3° Nivel). Pero también mencionan aquellos inmuebles de características modernas que se asocian a instituciones de fuerte presencia local (como el cuartel de bomberos, la posta y el retén). Asimismo, distinguen lugares típicos de la Comarca, tales como plazas, medias lunas y cerros, los cuales adquieren valor por los eventos públicos que en ellos se desarrollan.

Además, los/as estudiantes identifican y caracterizan al menos 10 personajes y grupos típicos de la zona, con los cuales interactúan en diversos niveles. En este contexto destacan figuras locales conocidas por su condición de marginalidad, grupos icónicos como los laceros y conjuntos folclóricos a los que algunos/as estudiantes pertenecen o pertenecieron, los dueños de la carnicería de Zúñiga, 2 caballeros que elaboran escobas, una cantante a lo divino y un profesor de folclor.

De igual forma, se puede constatar que las relaciones proximales entre barrio-estudiante se generan a partir de las diferentes instancias organizadas por la comunidad de la Comarca; siendo relevantes las festividades, celebraciones y rituales como misas, domaduras, vendimia, semanas de cada localidad, fiesta de la Merced, cabalgata, etc. Al respecto los/as estudiantes relatan su participación y conocimiento sobre estas instancias de origen comunitario. En efecto, estas manifestaciones del patrimonio inmaterial entendidas desde su vínculo con el territorio, encierran procesos de salvaguardia asociados a la permanente participación de las comunidades (Unesco, 2013).

A nivel de microsistema, se observa claramente que los entornos influyen con distinta fuerza y forma en el desarrollo de NNA (Paat, 2013). En este caso, la familia sobresale como el microsistema más relevante respecto la sociabilización del patrimonio local. El panorama de los microsistemas se complejiza al considerar que los límites entre los entornos descritos son porosos dada la cercanía y lazos de confianza que los unen. Lo anterior queda de manifiesto en declaraciones como la del vecino que elabora escobas “*claro estudié yo ahí (en la escuela de Zúñiga) ... yo voy a presentarme allá para hacer escobas en septiembre*” (Rafael, Vecino 1, Entrevista 9) y la de una profesora “*la relación es como bien familiar porque como llegué de chica igual conozco a los vecinos, la locomoción, igual entre familias todos se ubican, es bien fraterno*” (Catalina, Funcionaria 2, Entrevista 5). En donde, además, familias, profesores/as y vecinos identifican a la escuela como un lugar de unión que actúa como sinónimo de familia, “*Lo familiar que tiene el colegio, a mí me gusta, en ese sentido siento que estoy tranquila, lo tengo aquí mismo, me siento segura*” (Javiera, Familia 1, Entrevista 1).

7.2. MESOSISTEMA: ARTICULACIÓN DE LOS ENTORNOS FAMILIA, ESCUELA Y BARRIO COMO OPORTUNIDAD PARA FORTALECER EL PATRIMONIO LOCAL

La cercanía de los microsistemas escuela, familia y comunidad genera interacciones variadas categorizadas en la dimensión mesosistema. Bajo este marco sobresalen los espacios creados a partir del Agro-parque, iniciativa que emerge desde la escuela y se extiende hacia el resto de la comunidad educativa. Padres/madres y apoderados/as han aportado en la creación de dicho espacio pedagógico a través de su construcción, intercambio de semillas y transmisión de saberes. Al mismo tiempo y a partir de los productos cosechados del Agro-parque se han generado instancias de interacción con la comunidad tales como la “Antiferia” y la “Verduratón”.

Los relatos de apoderados/as se focalizan en los vínculos afectivos y oportunidades que brinda el establecimiento para el desarrollo de los/as estudiantes. En un clima que propicia la participación conjunta entre estudiantes, familia y escuela para la consecución de objetivos en común. Lo anterior difiere de las investigaciones de Cabello y Miranda (2016) y Ortega y Cárcamo (2018) las cuales evidencian que el vínculo familia-escuela está mediado por el interés primordial de la obtención de desempeños escolares sobresalientes. Esto se expresa en frases como:

yo he notado que algunos profesores aquí que son de vocación...se preocupan de dar una buena enseñanza, de entregarle buenos valores a los hijos. Yo siempre les digo que a mí me interesa más que me los formen como persona más que con conocimientos, porque ahora si usted quiere adquirir conocimientos toma el teléfono y tiene la información ahí, pero en la parte valórica de la persona, de los principios, de inyectarle valores y conocimientos de la vida no... (Roberto, Familia 1, Entrevista 1).

Apoderados/as y docentes reconocen las asignaturas de historia, lenguaje, ciencias y artes como aquellas en que de alguna u otra forma se ha abordado el patrimonio local. Asignaturas que a su vez concuerdan con las áreas del currículo que el Mineduc y la Unesco (2009) consideran para generar propuestas de actividades patrimoniales en la escuela. En esta línea una apoderada recuerda que “*el profesor Marcos (de la asignatura de artes) les envió hacer maquetas de casas específicas del pueblo típico*” (Javiera, Familia 1, Entrevista 1), mientras que una profesora de lenguaje menciona que “*para el 18 de septiembre hemos hecho poemas relacionados con la cultura de ellos, con Zúñiga, han creado leyendas, cuentos...*” (Fernanda, Funcionaria 1, Entrevista 4).

Por otro lado, en la categoría de mesosistema se destaca la fiesta de la chilenidad y los desfiles, en donde participan estudiantes, profesores/as, directivos/as, organizaciones como “Los Laceros”, grupos folclóricos y equipos de fútbol. Estas agrupaciones sociales fueron constantemente mencionadas por los/as participantes del estudio, dando cuenta de lo indisociable que son los entornos cercanos de los/as estudiantes. Sin embargo, en este tipo de instancias la participación de la comunidad es pasiva, reduciéndose a la asistencia y observación de los eventos.

Además de estas instancias institucionalizadas cobran relevancia las relaciones informales entre la familia y sus vecinos/as. Como se ilustra en la siguiente frase:

Pero es que la mayoría de los caballeros antiguos saben cómo hacer lazos...-mi tío aprendió- mirando a don Vicente Vásquez -que vive- en la gruta, en Bultró... Ya ¿y quién le enseñó a don Vicente Vásquez? Entonces va pasando por muchas generaciones (Raúl, Cartografía Pasado, 3° Nivel).

Las interacciones antes expuestas, coinciden con las implicancias del mesosistema en tanto genera continuidades entre microsistemas (Gifre y Esteban, 2012). En este sentido, según se incrementa la cantidad de relaciones entre los contextos que rodean a NNA, mayor será su desarrollo (Bronfenbrenner, 1985).

7.3. EXOSISTEMA: LO AFECTIVO, FAMILIAR Y LABORAL COMO MÓVIL DE RELACIONES QUE TRASCIENDEN LO INMEDIATO

Las relaciones que operan desde el exosistema, bajo la premisa patrimonial, plantean una clara base laboral-familiar por un lado y afectiva por otra. De esta manera, gran parte de los/as estudiantes reportan que las principales fuentes de trabajo de sus padres/madres o abuelos/as se relacionan con la agricultura y ganadería. Lo anterior generalmente implica que las actividades laborales y hogareñas sean indisolubles, dado que las familias se constituyen como unidades económicas de producción y consumo a la vez (Schejtman, 1980).

Todas las familias afirman que alguno/a de sus integrantes trabaja en el rubro de la agricultura. Asimismo, se constata que los/as entrevistados/as poseen relaciones directas o indirectas con actividades agrícolas y ganaderas tradicionales de la zona. Estos antecedentes se reflejan en que gran parte del patrimonio local al que hacen referencia los/as participantes, se asocian al ámbito de “conocimientos y prácticas relativos a la naturaleza y el universo”. De esta manera una apoderada declara que “*yo trabajo ahí en la empresa que está del Cristo para acá... hago semillas... (mi papá) es temporero agrícola... a él, el patrón que tenía lo traje para acá a trabajar*” (Bárbara, Familia 3, Entrevista 3), mientras que un apoderado y un vecino, respectivamente, exponen que “*Yo soy agricultor y constructor... tengo mis siembras acá en la zona*” (Roberto, Familia 1, Entrevista 1) y “*yo tuve que hacerme cargo de la casa y ahí empecé con el trabajo de la agricultura me gustó y hasta aquí estoy*” (Luis, Vecino 1, Entrevista 10).

Lo anterior coincide con los resultados reportados en las cartografías de los/as estudiantes, permitiendo visibilizar lo imbricado que está la agricultura familiar campesina en la comunidad. Esto da cuenta de un continuo entre las actividades y experiencias de los actores que conforman los entornos familia, escuela y barrio, con las actividades y experiencias de los/as estudiantes, aun cuando los/as NNA no participan directamente de las primeras (Bravo *et al.*, 2017).

De igual forma, se observa que los/as entrevistados en su mayoría tienen más de un tipo de relación con el sector en el que se ubica la escuela. Es así como las familias declaran que sus vínculos con la zona se basan en relaciones familiares o afectivas, luego laborales y finalmente educativas. Por su parte los vecinos reconocen relaciones principalmente laborales asociadas al trabajo por el que son reconocidos, luego educativas y por último familiares o afectivas. En el caso de los/as funcionarios de la educación llama la atención que el vínculo con la zona más mencionado se asocia a lo afectivo o familiar, a lo que le sigue lo laboral y lo educativo.

Esto último se expresa en frases de profesores/as como “*los conocí (los alrededores de Zúñiga) mucho en mi niñez y mi juventud, participé en hartas actividades comunitarias*

que se daban acá, de hecho, estudié en la escuela de Tunca Arriba” (Jorge, Funcionario 3, Entrevista 6) y *“mi relación (con la zona) primero laboral y segundo la parte afectiva de haber vivido acá una cantidad de años, entonces igual uno va dejando las raíces de donde vivió”* (Fernanda, Funcionaria 1, Entrevista 5). Tales resultados dibujan un panorama alentador respecto de lo que plantea Bronfenbrenner (1985) puesto que, a diferencia de la tendencia expuesta por el autor, en este caso existen altas probabilidades de que los entornos más cercanos de los/as estudiantes participen de actividades conjuntas; dado el carácter local de la escuela y la cercanía de docentes con el barrio. Esto refuerza la idea de que cuando un entorno ubicado en el nivel “exo” pasa a operar en el microsistema del o la estudiante, se alcanzan mejores resultados en su desarrollo (Leonard, 2011).

7.4. MACROSISTEMA: GLOBALIZACIÓN, CAPITALISMO Y CAMBIO CLIMÁTICO COMO EJES DE NUEVAS INTERACCIONES CON EL PATRIMONIO LOCAL

A lo largo del estudio, los/as participantes analizaron los cambios del patrimonio a partir de distintas transformaciones de carácter nacional o global, expresadas localmente por medio de diversos mecanismos. En esta línea se menciona el uso de dispositivos como la música o el internet para masificar tradiciones culturales externas. Asimismo, y de manera recurrente, refieren a procesos modernizantes a partir de la integración de nuevas tecnologías en la vida cotidiana, familiar y laboral del sector.

Es así como emergen tres líneas respecto de lo moderno: una que lo define en contraposición de lo tradicional, otra que reconoce su coexistencia con lo tradicional transformándose mutuamente y la última que destaca la apropiación de componentes modernos para la preservación patrimonial en actos de resistencia. Las siguientes citas ilustran estas líneas respectivamente: *“si yo pudiera hacer arados de palo ya no sería negocio por la tecnología, ahora nadie usa un arado de palo”* (Luis, Vecino 2, Entrevista 10); *“igual acá los cabros por ejemplo regatonean y pasan con el teléfono que son tema de la actualidad, de la época que estamos viviendo pero hay mucho feeling con el campo, mucho vínculo con la actividad rural”* (Jorge, Funcionario 3, Entrevista 6); *“es más pal’ estómago, y uno se mete como al internet y las busca toditas po’-las hierbas medicinales-”* (Daniela, Familia 2, Entrevista 2).

Otro aspecto que ha transformado el patrimonio local es el relacionado con el medio ambiente, específicamente el cambio climático. Este fenómeno muchas veces se asume como punto de partida para el rescate de formas tradicionales de vida y producción, desde perspectivas alternativas de resistencia. Al respecto un docente expone que:

tiene que ser primero con rescate del pasado, de las tradiciones, de todo, pero con proyección hacia el futuro... sabiendo que muchas veces en lo alimentario, en lo social, todas las cosas del pasado van... a tener que ir siendo rescatadas sobretudo en el panorama que tenemos ahora con respecto a lo que es el calentamiento global. La producción digamos tradicional, el trabajo desde la misma tierra va a ser de un valor, pero fundamental para las generaciones que vienen a futuro (Javier, Funcionario 4, Entrevista 7).

De igual forma se identifican algunas consecuencias directas en el sector a partir de los procesos de modernidad, privatización e individualización, y dinamismo social. Respecto

del primero surgen reflexiones en torno a la precarización de la actividad campesina, restricciones para la elaboración de productos como el agua ardiente y de actividades como la crianza de cerdos. En cuanto al segundo, el cierre perimetral de cerros, los intereses económicos de privados y el distanciamiento entre los vecinos han dificultado la realización de actividades tales como *“Cuando yo era chica íbamos al cerro y subía la gruta hasta la cruz y placeta... pero ahora está todo cerrado”* (Javiera, Familia 1, Entrevista 1). Asociado al tercero se manifiesta *“...el fin del patriarcado... esa es una cosa que viene, en el Agro-parque se ve porque las niñas están; he visto grupos bien grandes de chicas que están como bien empoderadas”* (Jorge, Funcionario 3, Entrevista 6).

Vinculado a lo anterior, Unesco (2013) menciona que se deben tomar resguardos frente a la homogeneización, urbanización, migración, industrialización y cambio climático, cuyas consecuencias pueden ser devastadoras para el patrimonio local. En este marco y con acento en el futuro los/as estudiantes desarrollan reflexiones como *“Planta menta... no va a ser todas las casas porque ahora hay en todas las casas, pero más al futuro quién sabe se va a perder la tradición porque ya va haber gente más joven”* (Diego, Cartografía Futuro, 2º Nivel).

Tal como en la investigación realizada por Assef & Ramos (2019), los relatos de los/as entrevistados/as se tensionan entre discursos que tienden a valorar las formas de vidas y saberes rurales con otros que visibilizan contrastes entre la vida rural y las posibilidades educativas. Lo anterior se refleja en afirmaciones como *“yo tenía como darle pa’ que estudiara, me dijo no papá no gastí’ en estudios pa’ mi porque la cabeza no me da, yo quiero sembrar”* (Luis, Vecino 2, Entrevista 10) y *“habitualmente en escuelas sobretodo rurales... se proyecta a los chiquillos pa’ que se vayan finalmente... acá la idea es potenciar lo que ellos traen... a partir de los saberes de la escuela para que se queden y sigan fortaleciendo su comunidad”* (Javier, Funcionario 4, Entrevista 7). En efecto, estas creencias de raíz cultural originadas desde las experiencias y conexiones sociales de cada persona, moldean la forma en que se visualiza y enfrenta el mundo (Vera *et al.*, 2012).

8. CONCLUSIONES

Los resultados de la presente investigación dan cuenta que los vínculos patrimoniales asociados a los sistemas de familia, barrio y escuela están íntimamente relacionados. Además, se concluyó que los límites de los contextos más cercanos son muy difíciles de identificar, dado que las trayectorias de los/as estudiantes se encuentran permeadas por una historia en común, lo cual las hace inseparables. Asimismo, los espacios no formales e informales son los que mayor significancia adquieren en el conocimiento y apropiación del patrimonio local. Al respecto, tanto estudiantes como el resto de la comunidad han conocido el patrimonio local principalmente a través de la transmisión oral, lo que por lo general se conjuga con experiencias prácticas. Esto da cuenta que el patrimonio no es un accesorio de la cotidianidad, sino que se vive, se reconstruye y forma parte de los distintos aspectos y entornos de la vida de los/as estudiantes. Frente a esto los resultados sugieren que, si se busca un aprendizaje auténtico, es fundamental que los espacios educativos formales aborden el aprendizaje más allá de lo abstracto a través de la articulación de la dimensión vivencial y cognitiva (Brown *et al.*, 1989).

Respecto de las relaciones entre entornos, se vislumbra un continuo entre las experiencias e historias de vida de los distintos actores que conforman los entornos familia,

escuela y barrio con las experiencias y apreciaciones patrimoniales de los/as estudiantes. Por su parte, fenómenos como la modernización, capitalismo y cambio climático han modificado las interacciones locales a través de las cuales se manifiesta el patrimonio local, impulsando en muchos casos la re-valorización de lo rural. En esta línea se visibilizan tensiones entre creencias que valorizan lo rural y posibilidades educativas limitadas en estos contextos, pensadas en y para una vida urbana. Junto con ello, el estudio dio cuenta que el uso de la cartografía es una herramienta colaborativa que efectivamente fomenta la participación e interés de quienes la realizan, resultando en una metodología investigativa innovadora, especialmente en estudios con enfoque situado.

Finalmente, los resultados de la investigación invitan a reflexionar desde el territorio y sus propios actores, considerando su contexto y cultura en la escuela, además de entender la escuela rural como un espacio de reunión cuya cercanía con otros entornos representa una valiosa oportunidad para la educación. En este sentido, se observa el importante conocimiento que los/as estudiantes de distintas edades tienen del territorio que habitan. Esto sugiere a nivel educativo poder identificar las dimensiones patrimoniales y culturales que están arraigadas en la vida de NNA, así como en la comunidad de la que participan. De este modo se pueden abrir nuevos espacios pedagógicos que acerquen el currículo a las realidades del estudiantado, incorporando el bagaje cultural y patrimonial de los/as estudiantes. Todo lo anterior, invita a continuar ahondando en las relaciones que nacen en los territorios rurales, la riqueza de los saberes locales y familiares, así como la urgencia de atender una educación situada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens*, 9(2), 187-202.
- Ares, P. y Risler, J. (2013). Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa. Tinta Limón.
- Arias, D., Carranza, A. y Velásquez, Y. (2014). Educación ciudadana en escuelas rurales. Una indagación sobre estudiantes campesinos. *Revista Aletheia*, 6(2), 18-37. <http://dx.doi.org/10.11600/21450366.6.2aletheia.18.37>
- Assef, L. & Ramos, F. (2019). The school as a development context: an ecological study in a riverine community on the Marajó Island. En S. H. Koller, S. Paludo & N. A. De Moraes (Eds.), *Ecological Engagement: Urie Bronfenbrenner's Method to Study Human Development* (pp. 143-162). <https://doi.org/10.1007/978-3-030-27905-9>
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. y Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar, pedagogía crítica del siglo XXI*. Graó.
- Bardin, A. (1986). *Análisis de contenido*. Akal Universitaria.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la Investigación educativa*. La Muralla.
- Boix, R. (2003). Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. *Revista Digital Rural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 1(1).
- Bonfil Batalla, G. (2004). Patrimonio cultural inmaterial: Pensar nuestra cultura. 117-134. Observatorio cultural: <https://bit.ly/2FaRCfN>
- Bravo, H., Ruvalcaba, N., Orozco, M., González, Y. y Hernández, M. (2017). Introducción al modelo ecológico del desarrollo humano. *Salud mental: Investigación y reflexiones sobre el ejercicio*, 2, 91-106.

- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- _____. (1985). Contextos de crianza del niño. Problemas y prospectiva. *Infancia y Aprendizaje*, 8(29), 45-55. <https://doi.org/10.1080/02103702.1985.10822058>
- _____. (1976). The experimental ecology of education. *Educational researcher*, 5(9), 5-15.
- Brown, J., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>
- Cabello, S. y Miranda, J. (2016). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(1), 61-71. <http://doi.org/10.6018/reifop.19.1.245461>
- Cuenca, J. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, (19), 76-96. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/7927>
- Del Río, P. y Álvarez, A. (1985). La influencia del entorno en la educación: la aportación de los modelos ecológicos. *Infancia y Aprendizaje*, 8(29), 3-32. <http://doi.org/10.1080/02103702.1985.10822056>
- Friedman, J. (2001). *Identidad cultural y proceso global*. Amorrortu editores.
- García, F. (2013). La conciencia patrimonial como construcción social. En J. Hernández y E. García (Coords.), *Compartiendo el patrimonio. Paisajes culturales y modelos de gestión en Andalucía y Piura* (pp. 105-126).
- García, Z. (2017). Aprendizaje dialógico y apropiación del patrimonio cultural: una educación patrimonial sostenida en hombros de gigantes. *Revista Teias*, 18(48), 83-97. <http://doi.org/10.12957/teias.2017.25225>
- García, S., Do Amaral, L. y Olivar, J. (2017). La Educación Patrimonial en el contexto no formal de São Paulo (Brasil). “Plataforma Paranapiacaba: memoria y experimentación”. *Estudios Pedagógicos*, 43(4), 91-113. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052017000400005>
- Gifre, M. y Esteban, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos*, 15, 79-92. <http://doi.org/10.18172/con.656>
- González, S. (2014). Ciudadanía rural y nueva ruralidad: impacto de las modernizaciones en el medio rural de Chile. *Contextos: Revista de humanidades y ciencias sociales*, (32), 71-78. <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/276>
- González, Y. (2003). Juventud Rural: trayectorias teóricas y dilemas identitarios. *Revista Nueva Antropología*, 19(63), 153-175. <http://www.scielo.org.mx/pdf/na/v19n63/v19n63a8.pdf>
- _____. (2004). Óxido de lugar: ruralidades, juventudes e identidades. *Nómadas (Colombia)*, (20), 194-209. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105117734018.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6th ed.). McGraw-Hill.
- Ibarra, M. y Ramírez, C. (2014). Educación Patrimonial en Chile. Una propuesta para el desarrollo de la identidad local. *Revista América Patrimonio*, 53(6), 37-47.
- Kirshenblatt, B. (2003). El patrimonio inmaterial como producción metacultural. *Museum International*, 221(222), 52-65.
- Leonard, J. (2011). Using bronfenbrenner’s ecological theory to understand community partnerships: A historical case study of one urban high school. *Urban Education*, 46(5), 987-1010. <http://doi.org/10.1177/0042085911400337>
- McLinden, M. (2017). Examining proximal and distal influences on the part-time student experience through an ecological systems theory. *Teaching in Higher Education*, 22(3), 373-388. <http://doi.org/10.1080/13562517.2016.1248391>
- Merla, A. y Rivera, G. (2018). Ética de la investigación. En M. Minor y J. Arriaga (Coords.), *Introducción a la metodología de la investigación educativa* (pp. 56-71).
- Merriam, S. & Tisdell, E. (2016). *Qualitative research a guide to design and implementation*. Jossey-Bass.

- Mineduc y Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe (2009). *Guía de Actividades Patrimoniales "Re-creo mi identidad"*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186826>
- Miranda, C. (2017). El patrimonio local como herramienta educativa. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 13(1), 25-35. <http://doi.org/10.18004/riics.2017.julio.25-34>
- Molano, O. (2008). Identidad cultural: un concepto que evoluciona. En D. Soto y C. Maldonado (Eds.), *Territorios con identidad cultural. Perspectivas desde América Latina y la Unión Europea* (pp. 69-84). Universidad Externado de Colombia.
- Molina, I. y Pascual, H. (2016). El patrimonio territorial en el marco del desarrollo local. En F. Manero y J. L. García (Coords.), *Patrimonio cultural y desarrollo territorial* (pp. 371-417). Aranzadi.
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D. & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141.
- Nogué, J. (2008). Paisaje y sentido de lugar. En F. Díaz-Fierros y F. López (Ed.), *Olladas críticas sobre a paisaxe* (pp. 207-228). Consello da Cultura Galega.
- Núñez, C., Peña, M., Cubillos, F. y Solorza, H. (2016). Estamos todos juntos: el cierre de la Escuela Rural desde la perspectiva de los niños. *Educação e Pesquisa*, 42(4), 953-967. <http://doi.org/10.1590/S1517-9702201612152334>
- Ortega, E. (1992). La trayectoria rural de América Latina y el Caribe. *Revista de la CEPAL*, (47), 125-148. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/38011-revista-la-cepal-no47>
- Ortega, M. y Cárcamo, H. (2018). Relación familia-escuela en el contexto rural. Miradas desde las familias. *Educación*, 27(52), 98-118. <http://doi.org/10.18800/educacion.201801.006>
- Paat, Y. (2013). Working with immigrant children and their families: an application of bronfenbrenner's ecological systems theory. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 23(8), 954-966. <http://doi.org/10.1080/10911359.2013.800007>
- Peña, M. y Bonhomme, A. (2018). Territorios de aprendizaje en niños vulnerables: Un acercamiento desde el aprendizaje situado. *Psicoperspectivas*, 17(2). <http://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol17-Issue2-fulltext-1170>
- Pinto, H. y Zarbato, J. (2017). Construyendo un aprendizaje significativo a través del patrimonio local: prácticas de Educación patrimonial en Portugal y Brasil. *Estudios Pedagógicos*, 43(4), 203-227. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052017000400011>
- Ramírez, J. y Quintal, N. (2011) ¿Puede ser considerada la pedagogía crítica como una teoría general de la educación? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(5), 114-125.
- Rayón, L. y De las Heras, A. (2012). Una escuela rural en transformación: de una ciudadanía local a una ciudadanía global. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 325-343. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161COL7.pdf>
- Rivera, A. (2015). Estado del arte sobre la escuela rural: una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad. *Itinerario Educativo*, 29(65), 99-120. <http://doi.org/10.21500/01212753.1704>
- Rivera, C., Gutiérrez, X. y Henríquez, L. (2020). Representaciones sociales del currículum escolar en contextos de diversidad cultural: alcances para una educación contextualizada. *Revista Espacios*, 41(13). <http://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue1-fulltext-236>
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch, P. Del Río y A. Álvarez (Eds.), *La mente sociocultural: aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 111-128). Fundación Infancia y Aprendizaje.
- _____. (1993). *Aprendices del pensamiento el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Ediciones Paidós.
- Romero, J. (2012). Lo rural y la ruralidad en América Latina: categorías conceptuales en debate. *Psicoperspectivas, individuo y sociedad*, 11(1), 8-31. <http://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol11-issue1-fulltext-176>
- Saravia, F., Letelier, F. y Micheletti, S. (2018). Ni urbanos, ni rurales: cambios intergeneracionales en adscripción territorial subjetiva en la región del Maule, Chile. *Cuaderno Urbano*, 24(24). <http://doi.org/10.30972/crn.24242920>

- Scharager, J. (2001). Muestreo no probabilístico. *Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de Psicología*, 1-3. <https://url2.cl/flrZf>
- Schejtman, A. (1980). Economía campesina: lógica interna, articulación y persistencia. *Revista de la CEPAL*. (11), 121-140. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/11934>
- Soto, C., Soto, R. y Millar, R. (2019). El modelo de escuela rural como responsable de la migración de los jóvenes de sus territorios. *Brazilian Journal of Development*, 5(6), 7410-7425. <http://doi.org/10.34117/bjdv5n6-217>
- Unesco (2003). *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial*. Paris. <https://ich.unesco.org/doc/src/01852-ES.pdf>
- _____. (2011) *¿Qué es el patrimonio cultural inmaterial?* <http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/01851-ES.pdf>
- _____. (2013). *Los ámbitos del patrimonio cultural inmaterial*. <https://ich.unesco.org/doc/src/01857-ES.pdf>
- _____. (2019). *Patrimonio vivo y educación*. Paris. <https://ich.unesco.org/doc/src/46212-ES.pdf>
- Valdés, X. y Rebolledo, L. (2015). Géneros, generaciones y lugares: cambios en el medio rural de Chile Central. *Polis Revista Latinoamericana*, 42. <http://doi.org/10.4067/s0718-65682015000300022>
- Vera, D., Osses, S. y Schiefelbein, E. (2012). Las Creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios pedagógicos*, 38(1), 297-310. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052012000100018>
- Vygotsky, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de Práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.