

# Educación patrimonial en el trabajo de campo arqueológico<sup>1</sup>

*Marcelo Godoy Gallardo*<sup>2</sup>

*Leonor Adán Alfaro*<sup>3</sup>

## I. Resumen

Con el presente artículo queremos dar cuenta de las actividades de educación patrimonial desarrolladas dentro del marco de proyectos de investigación arqueológica, en comunidades rurales mapuche de la IX<sup>a</sup> y X<sup>a</sup> región en el sur

de Chile. Nos interesa exponer estas acciones pedagógicas, debatir sobre la metodología aplicada en el trabajo de campo arqueológico y sobre la relación de antropólogos y etnógrafos con la alteridad y con el patrimonio cultural allí presente.

## II. Introducción

La educación patrimonial es una estrategia pedagógica que paulatinamente se consolida como una herramienta fundamental para promover y conservar el patrimonio cultural, dirigiendo su acción a los más diversos grupos sociales. Instituciones y personas cada vez se encuentran más conscientes del valor político, social y económico del patrimonio cultural y la competencia de las culturas locales en su gestión y conservación.

Desde el punto de vista del desarrollo comunitario la educación patrimonial es un conjunto de herramientas eficaces que posibilitan una mayor participación de las comunidades en la preservación y promoción de su patrimonio. Para la investigación científica, particularmente la arqueología en este caso, constituye una oportunidad real de difundir conocimientos especializados generalmente inaccesibles en los medios en que éstos se obtienen. Los instrumentos que hemos empleado han generado espacios de interacción que facilitan la incorporación de contenidos que influyen positivamente en la identidad y el patrimonio local.

<sup>1</sup> Fondecyt 1010200.

<sup>2</sup> Antropólogo. Oficina de Educación Patrimonial. Dirección Museológica. Universidad Austral de Chile Valdivia. marcelogodoy@uach.cl

<sup>3</sup> Arqueóloga. Dirección Museológica. Universidad Austral de Chile. Casilla 586-Valdivia. E-mail: museo@uach.cl

En el marco de proyectos de investigación arqueológica<sup>4</sup> hemos desarrollado y aplicado una metodología etnográfica que hace extensivo el trabajo de campo y sus resultados a las comunidades circundantes a las áreas de excavación y prospección, propiciando instancias de diálogo intercultural en el que investigadores y comuneros somos beneficiados.

Nuestro trabajo se ha centrado en la Comunidad de Pucura, comuna de Panguipulli, Xª Región de Los Lagos donde se ubica un particular sitio arqueológico, el alero Marifilo-1, cuya historia cultural enseña una ocupación especializada de los lagos cordilleranos por cerca de 9.000 años (Adán *et al.* 2001). Este artículo da cuenta de las experiencias de educación patrimonial que hemos realizado en torno al trabajo de campo y reflexionamos sobre los alcances de esta metodología.

### III. Educación y Patrimonio Cultural

El viejo refrán dice que *nadie nace sabiendo*, aprendemos lo necesario para vivir en sociedad en la medida que diversos agentes nos socializan y la cultura se nos transmite para desarrollar nuestra vida social. Según Hull<sup>5</sup>, aprender es generar o crear conexiones que nos permitan entender lo que pasa en nuestro entorno y lo que ocurre con nosotros mismos. El aprendizaje de usos, costumbres, normas y contenidos es un proceso cotidiano ejercido formal o informalmente en nuestra interacción con otras personas y a través de instituciones que se han especializado de nuestra formación social y profesional.

Hay educación en la medida que existen relaciones de unos con otros. Para Camilleri (1985: 43) *el proceso educacional es y debe ser tomado como un sistema total, expandido a través del conjunto de la colectividad, englobando todos los agentes e instituciones que se dicen pedagógicas*. En este sentido, toda la sociedad es un agente pedagógico en la medida que se transmite diversos contenidos en cualquier momento de nuestra vida social. La institucionalización pedagógica opera en la práctica de relaciones sociales y culturales que resultan en una organización de la sociedad para educar a las generaciones más jóvenes seleccionando métodos y contenidos en un espacio físico llamado escuela. Desde sus orígenes hasta la actualidad hemos visto como la escuela se ha especializado y su trabajo de formación ha sistematizado una gran variedad de métodos pedagógicos, buscando reproducir y/o mejorar pautas sociales y contenidos necesarios para la vida en colectividad.

Los procesos de Reforma Educativa en América Latina y particularmente en Chile son indicación de una crisis de los modelos vigentes y de la búsqueda de nuevas fórmulas en el contexto de un mundo globalizado (Sepúlveda: 1995, Godoy: 2000). Las distintas modificaciones buscan generar cambios radicales que se basan en el reconocimiento de las diversas realidades de la cultura local más que en la antigua noción de la monocultura de carácter nacional. Estas propuestas han resaltado valores como la democracia, la diversidad, la pertinencia y aspiran a generar procesos de apropiación simbólica y discursiva que elimine el sesgo histórico de inequidad social reproducido por la antigua estructura escolar.

<sup>4</sup> Proyectos Fondecyt 1970105 y 1010200.

<sup>5</sup> Diccionario de Cs. Sociales, Inst. Estudios Políticos, Madrid 1975.

De acuerdo a la tipología descrita por García, Pulido & Montes (1997) podemos observar diferentes modelos de educación multicultural:

- a) *educar para igualar*, cuyo éxito está garantizado a través del diseño de sistemas de compensación educativa que facilitan al *diferente* acceder con cierta rapidez a la competencia en la cultura dominante;
- b) *Entendimiento cultural* que tiene como propósito valorar la diferencia en el aula para que los alumnos comprendan la pluralidad;
- c) *Pluralismo cultural*, en el cual se afronta la diversidad cultural en y desde la educación preservando y extendiendo la noción de pluralismo;
- d) *Educación bicultural*, que busca la formación de individuos competentes en ambas culturas, mantener la cultura originaria y manejar como alternativa la segunda cultura para asegurar su participación;
- e) *Educación multicultural y reconstrucción social*, tiene como misión lograr el desarrollo de niveles de conciencia de estudiantes de “grupos minoritarios”, sus padres y comunidad, capacitándolos para acciones sociales basadas en una comprensión crítica de la realidad a partir de procesos de empoderamiento;
- f) *Educación antirracista*, promueve la liberación de los grupos oprimidos y la eliminación de las discriminaciones institucionales y la escuela se entiende como un agente para la promoción política.

En opinión de los autores, estos modelos adolecen de un etnocentrismo implícito, al aceptar la alteridad cultural como un hecho que implica una distancia, diferencia, desigualdad o inferioridad. Por el contrario, plantean que la educación debe partir de la base del reconocimiento de que todos los seres humanos habitan un mundo multicultural y que la cultura es un fenómeno dinámico, una organización simbólica constante y que constituye *una*

*uniformidad hablada antes que unidad real* (Ibid). Por lo tanto, una educación multicultural *no es un proceso de transmisión de cultura – pues ésta se difunde a través de su propia dinámica interna- sino a la promoción del conocimiento (crítico) generado sobre ella* (Ibid).

En lo que concierne a nuestra discusión y asumiendo la concepción de multiculturalidad que hemos referido, entendemos que las actividades educativas en el trabajo de campo son fundamentalmente un gesto democrático, vale decir la generación de espacios de diálogo intercultural y relaciones sociales horizontales que busca encontrar los discursos paralelos que se generan a partir de un particular dominio de la vida social y que bajo nuestras premisas sistematizamos como patrimonio cultural.

En este contexto, concebimos la educación patrimonial como una acción pedagógica no formal y sistemática destinada a resignificar el espacio propio del educando a partir de su patrimonio, con el objetivo de preservarlo y estimular la comprensión, tolerancia y respeto intercultural (Campani, 1998). Agregamos a esta definición el objetivo de promover la multidiscursividad y significación continua del patrimonio arqueológico haciendo partícipe a diversos actores interesados de muy diferentes maneras en los recursos culturales. Tales objetivos se persiguen a través de una estrategia curricular pertinente (en lo posible experiencial y lúdica) fundamentada en los conocimientos locales (en cuanto categorías y/o distinciones de mundo), y alimentada por los aportes de las ciencias sociales (en particular arqueología, antropología, historia y pedagogía). Con esto se contribuye a una puesta en valor del patrimonio y se garantiza una democratización real y efectiva en el ejercicio de

la ciudadanía cultural, es decir el libre ejercicio de creencias, usos y costumbres dentro del seno de una sociedad que se autoreconoce plural y diversa.

El patrimonio cultural posee una dimensión política, social y económica trascendente. De hecho, dentro del contexto neoliberal actual y en particular dentro de lo que se llama economía de la cultura esto es un axioma fundamental. Para las ciencias sociales se trata de un conjunto de bienes y conocimientos que representan el sentido de identidad de un grupo social, lo constituyen los bienes muebles e inmuebles, las costumbres, usos, conocimientos y creencias tanto pasadas como presentes. El concepto de patrimonio ha cobrado vigor dentro de la escena económica mundial consolidándose a partir de la década de los ochenta de la mano del concepto de patrimonio medioambiental. Las múltiples actualizaciones del concepto de patrimonio cultural dan cuenta del interés que hoy suscita. Las definiciones provistas por el Estado, los medios de comunicación, empresas de turismo y de productos culturales, dirigentes, científicos y profesionales de diversas áreas, indican tácita o explícitamente pautas de conducta y apropiación de estos bienes culturales, otorgando una visión un tanto difusa como heterogénea<sup>6</sup>.

Las diversas estrategias de educación patrimonial en este escenario constituyen una posibilidad real y efectiva para la preservación

y apropiación del patrimonio cultural, anticipándonos a situaciones descritas por Seguel (2000:37) donde *la falta de reconocimiento de la diversidad cultural de Chile ha llevado a la exclusión y a la destrucción de numerosos referentes significativos, en especial, aquellos que se configuran a partir de una visión del mundo local, rural o urbano.*

#### IV. Experiencias educativas pertinentes

En Chile la Reforma Educacional<sup>7</sup> propone la creación de nuevos currículos, donde se ha considerado como concepto clave la *educación pertinente* (Sepúlveda, 1995) aludiendo a que los contenidos desarrollados en el aula deben considerar como referente el entorno y experiencias cercanas de los educandos, ya sean la familia, el barrio o la localidad. Tiene como propósito integrar las prácticas sociales cotidianas y sus correspondientes tecnologías, usos, costumbres y creencias.

Es saludable mencionar las posibles repercusiones de la utilización de este concepto, su aplicación superficial en el ámbito rural puede atentar contra el acceso equitativo a los niveles de educación siguientes, pudiendo generar lo que Bourdieu<sup>8</sup> llama *retraducción sistemática*, o sea, transformarse en un círculo vicioso y auto referente que inhibiría a estos actores de su

<sup>6</sup> Para ver una discusión más acabada del concepto de patrimonio ponencia congreso de IV<sup>o</sup> Congreso Chileno de Antropología de Adán, Uribe, Godoy y otros: *Uso del Patrimonio Cultural en la Construcción de Memorias e Identidades Históricas Nacionales*. En dicha ponencia se realiza un debate sobre el concepto de patrimonio dentro del actual contexto neoliberal chileno y sobre el desmesurado interés de los más diversos agentes del mundo político, económico y local.

<sup>7</sup> La Reforma Educativa ha contribuido al menos teóricamente en la generación de un nuevo perfil educativo que se centra en los propios actores sociales, su contexto y experiencias de vida, para tratar de cumplir el gran objetivo de lograr una educación de *calidad y equidad*.

<sup>8</sup> En Camilleri (1985: 53) Bourdieu, Passeron, Althusser, Baudelot y Establet de la teoría conflictualista, cuyo análisis sostiene que la escuela es un instrumento para la reproducción ideológica y social guiada por el grupo dominante.

participación en otros segmentos sociales, económicos, políticos o profesionales. De hecho, Poblete Segú (2001), da cuenta desde una perspectiva histórica y etnográfica la relación de las escuelas y las comunidades en el contexto lacustre de la zona de Panguipulli, en su investigación muestra cómo la escuela representa esa dualidad en la que la imposición de la cultura dominante obliga a grandes cambios de adaptación y asimilación y por otro refleja una oportunidad de las comunidades mapuche para la adquisición de un conocimiento que minimice los abusos dado en el contexto de relaciones interétnicas desiguales.

En este sentido la educación patrimonial debe estar muy consciente de que su objetivo es generar una reflexión crítica sobre la propia realidad del educando, con una perspectiva histórica que es evidenciada por el patrimonio, con sus vestigios, relatos y documentos.

Una experiencia educativa que nace del supuesto de educación pertinente y que finalmente se traduce en educación patrimonial es el proyecto Arqueología en el Aula, desarrollado en la comunidad mapuche huilliche de Huiro, comuna de Corral, Xª región. Se partió de la base de que la identidad es *una construcción que se relata*, (García Canclini 1995:107) especialmente en la tradición oral, pero que se documenta en escritos de cualquier índole y que los objetos también son una expresión no verbal que da cuenta de la voluntad social y cultural de cualquier grupo humano. Con este criterio organizamos un proceso de construcción de la historia local comunitaria junto a un grupo de niños de la escuela. Las actividades pedagógicas se centraron en generar un espacio para el

descubrimiento y construcción del pasado comunitario utilizando el método etnográfico y arqueológico: a través de la historia oral los niños pudieron conocer de que manera el asentamiento actual de la comunidad indígena fue producto de la migración de las generaciones más antiguas del tronco familiar Antillanca a mediados del siglo XIX, y a través de la evidencia arqueológica constataron la ocupación del territorio con hallazgos presentes en el suelo y subsuelo.

De esta manera fuimos recolectando y articulando los relatos de los más ancianos y las recientes experiencias de los adultos, observando las prácticas tecnológicas actuales y comparándolas con las tradicionales, recorriendo el área de la comunidad y sectores aledaños haciendo una exhaustiva prospección y finalmente realizando un pozo de sondeo.

En Chiloé (Alvarez 2001) se desarrolló una experiencia similar en las comunidades costeras de Astilleros y Rauco, en las comunas de Castro y Chonchi respectivamente. Se trabajó con niños de las comunidades que se encuentran actualmente habitando en cercanía o sobre los conchales. Se realizaron trabajos de interpretación y aplicación de lecturas arqueológicas y etnográficas a este tipo de asentamientos, determinando las actuales apreciaciones de las comunidades sobre estos sitios y difundiendo su preservación a través de los talleres realizados<sup>9</sup>.

Por su parte el Consejo de Monumentos apoya diversas actividades de educación patrimonial,

<sup>9</sup> Para más detalles ver video documental Conchales de Chiloé: Una visión del Pasado. De Rusowsky & Álvarez, 2001.



principalmente las surgidas en los propios establecimientos de las localidades. Un ejemplo son las actividades realizadas en la escuela básica rural de Lo Cartagena ubicada en el pueblo del mismo nombre, en las cercanías de Rengo, provincia de Cachapoal, Región del Libertador Bernardo O'Higgins. Allí se desarrollaron talleres temáticos con profesionales del Consejo, se entregó apoyo a través de textos especializados. De esta manera cada curso desarrolló una dimensión del concepto de patrimonio cultural, por ejemplo, pre básica tomó el tema de los juegos tradicionales, mientras segundo año, gastronomía. Cada curso aportó antecedentes que se trabajaron en conjunto con la comunidad (apoderados, grupos de adultos mayores, vecinos)<sup>10</sup>. Otro aporte sustancial es el texto *Aprendamos de lo Nuestro*, del Ministerio de Educación y el Consejo de Monumentos nacionales. Se trata de un texto sencillo y didáctico que puede ser útil

para profesores y apoderados para guiar un taller de patrimonio cultural.

Lejos de ámbito rural cabe destacar los trabajos de educación patrimonial realizados por la Dirección Museológica de Universidad Austral de Chile, a través de varias actividades de extensión como ciclos de cine etnográfico, conferencias, seminarios y capacitaciones para el manejo del patrimonio cultural. Además se han desarrollado variados proyectos financiados por Explora-Conicyt, Fundación Andes, Fondart y otros, para el desarrollo de proyectos de educación patrimonial, entre los que destacan la Sala Multimedia de Educación Patrimonial, su sitio web interactivo sobre el patrimonio regional [www.museosaustral.com](http://www.museosaustral.com), el taller interactivo *La Máquina del Tiempo* y diversas museografías como *Mujer y Cotidiano de la mujer en la Colonia Alemana* y *Habitantes de la Selva Fría*.

## Educación Patrimonial

Sitio Alero Marifilo -1  
Comunidad de Pucura, Comuna de Panguipulli, X Región



Estos esfuerzos son bienvenidos y constituyen un aporte fundamental para la educación y el patrimonio. Sin embargo a pesar de la relevancia del tema y de sus posibilidades de repercutir favorablemente en nuestro patrimonio cultural, faltan recursos humanos y financieros para el desarrollo y consolidación de la educación patrimonial en los establecimientos educacionales y en otras instituciones vinculadas al tema.

## V. La experiencia en el Lago Calafquén

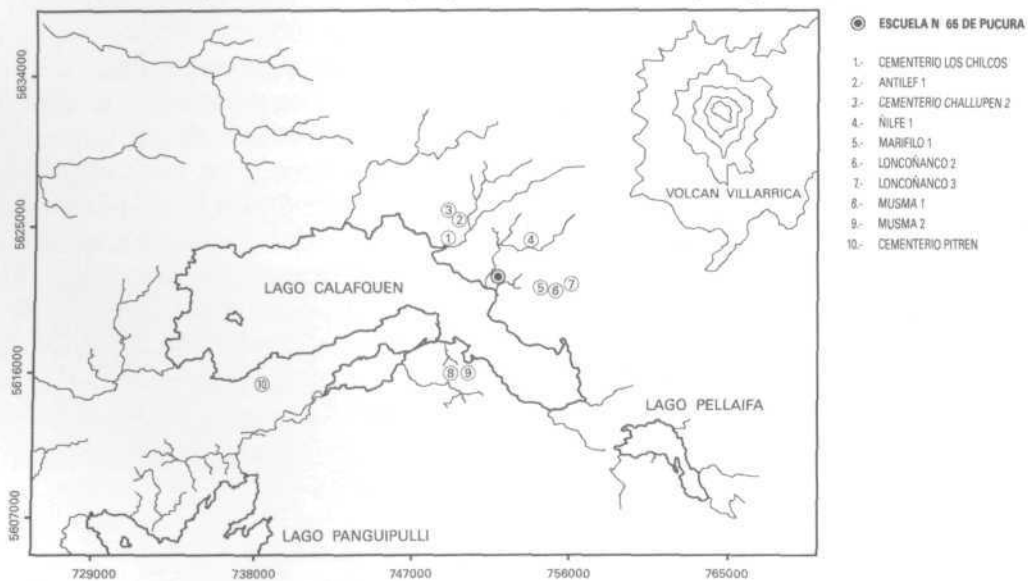
El desarrollo del trabajo de campo arqueológico en la cuenca del Lago Calafquén (39°S) en la IXª y Xª región parte con el proyecto Fondecyt 1970105 centrado en el período alfarero temprano o Complejo Pitrén. Su objetivo principal fue comprender la ocupación de los espacios lacustres, precordilleranos y boscosos con la proposición de un modelo en el que las adaptaciones a este ambiente específico representarían una fase local del Complejo Pitrén identificable en diversos aspectos de su cultura. Entre los sitios identificados se sondearon 11 y excavaron seis: Musma-1, Antilef-1, Los Chilcos, Ñilfe-1, Marifilo-1 y Rilul-1. Se realizaron análisis especializados sobre los materiales recuperados y se obtuvieron 8 fechados absolutos que nos permiten proponer una secuencia ocupacional del área para el período formativo como para el arcaico. Además se realizó un trabajo etnográfico como referente para un mejor acercamiento a la arqueología del paisaje del Calafquén. En esta misma perspectiva se realizó un trabajo de reflexión teórica y metodológica interdisciplinaria desde la arqueología y la estética. Por otra parte, en la misma línea de trabajo inter y multidisciplinario, se efectuó un exhaustivo reconocimiento vegetacional de la cuenca del lago, como una caracterización de la flora actual de los sitios excavados.

Actualmente se encuentra en su fase final el proyecto Fondecyt 1010200, que postula la existencia de una Tradición Arqueológica de Bosques Templados en la zona centro-sur de Chile, durante los momentos arcaicos y formativos. Esta tradición expresa una adaptación característica de las poblaciones humanas a estos ambientes boscosos configurando un modo de vida marcadamente tradicional y altamente especializado. De acuerdo a los datos obtenidos en el proyecto anterior se ha permitido formular un primer modelo de ocupación por parte de las poblaciones alfareras tempranas o del Complejo Pitrén de las regiones lacustres subandinas de la sección meridional, en sus ambas vertientes. En éste se reconoció un importante sustrato arcaico en el sitio Marifilo-1 (9500-5500 AP), que plantea la ocupación humana de estos territorios desde momentos tempranos señalando una larga experiencia de vivir en los bosques precordilleranos y con una importante recurrencia, dado los 5000 años que cubre el depósito. Entre los objetivos caben destacar el estudio del modo de vida o prácticas económicas fundamentales con la identificación de permanencias y cambios a lo largo del tiempo; las características de la cultura material, depositacionales y de bioindicadores que den cuenta del modo de vida especializado en la ocupación del bosque; el estudio del asentamiento como categoría fundamental de análisis; la identificación de las estrategias de movilidad que debiéramos observar reflejada en los contextos arqueológicos; el reconocimiento de las diferencias significativas con adaptaciones a otros ambientes; y en el establecimiento de una secuencia de la ocupación de este espacio ecológico, los contenidos tradicionales, los cambios culturales, y la configuración de los mismos que permita segregarlo de otras manifestaciones culturales.

Localización del Lago Calafquén en la zona Centro-Sur de Chile.



Escuela numero 65, comunidad de Pucura y emplazamiento de los sitios arqueológicos.





En el aspecto etnográfico este proyecto se preocupó de fortalecer las redes entre el equipo de trabajo y las comunidades mapuche en las que se estaban desarrollando las actividades de investigación. A medida que se obtenían resultados fuimos concentrándonos en el Alero Marifilo – 1, debido a la importancia de los datos que comenzaron a aparecer. El método etnográfico<sup>11</sup> es bastante pertinente para estructurar las actividades educativas y de realimentación propias del intercambio con niños y adultos de las comunidades, permitiéndonos repensar, orientar y rediseñar los contenidos dados en la excavación, centrándonos en temas de identidad, tradición oral y cultura material, recogiendo los valores simbólicos del pasado y presente comunitario y a la vez transfiriendo nuestras experiencias como investigadores, el método arqueológico y la conservación del patrimonio cultural. Metodológicamente hablando se mezclan pedagogía, arqueología, antropología y conservación, teniendo. Aplicándose técnicas de historia oral, prospección arqueológica, análisis estratigráfico, criterios de conservación etnográfico y arqueológico de la evidencia.

Hemos tomado de Hodder (1989) el supuesto de que el material arqueológico cobra significado en su relación contextual con otras evidencias y con el propio entorno. De esta manera la excavación arqueológica se transforma en un aula en la que los educandos observan el levantamiento estratigráfico como si se tratara de un libro, en el que comienzan a

ser coherentes de alguna manera los retazos de tradición oral con la evidencia arqueológica allí presente.

Para Godoy y Alvarez (1999), este levantamiento de la historia local es un ejercicio educativo donde hay un trabajo estratigráfico de la memoria, en el que son recolectados antecedentes presentes en la historia oral, en la evidencia arqueológica presente en el suelo y subsuelo y en la cultura material actual. La *estratigrafía de la memoria* es una acción pedagógica donde los educandos realizan un levantamiento de datos tomando como referencia los relatos de los miembros adultos de la comunidad, comparando datos de fuentes primarias y secundarias, realizando ejercicios de prospección arqueológica y etnográfica, análisis de cultura material y documentación del proceso (dibujos o composiciones temáticas) (Godoy, 2000).

Las actividades que realizamos en la zona del lago Calafquén partieron en 1998, dentro del proyecto FONDECYT 1970105, en él se elabora una metodología de trabajo etnográfico en la que se realizaron constantes actividades de extensión y educación con las comunidades en las que se realiza trabajo de campo arqueológico. En julio 1999 el equipo visita por primera vez la escuela de Pucura, ocasión en la que dimos una charla a los *niños y adultos de la comunidad*, informando sobre nuestro trabajo de investigación, sus resultados a la fecha y la necesidad de proteger el patrimonio cultural allí presente.

Este ejercicio fue evaluado positivamente dándonos resultados inesperados, ya que los niños de la comunidad comenzaron a divulgar lo ocurrido en sus hogares y comenzaron a

<sup>11</sup> De acuerdo a García, Pulido y del Castillo (1997) *la antropología, puede, como mínimo, proporcionar a la educación un abanico amplio y diversificado de estrategias y métodos de investigación cuya idoneidad para el tratamiento de las realidades complejas que aquella afronta está demostrada.*

aparecer datos arqueológicos y etnográficos interesantes para la investigación. Así mismo, nuestro gesto fue bien recibido por los líderes locales cimentándose nuestros actuales y fuertes vínculos personales y profesionales con gente de las comunidades.

Con la ejecución el proyecto FONDECYT 1010200, las actividades se sistematizan y se realizan trabajos Escuela Particular N° 65 de la comunidad de Pucura y en la propia excavación en el alero Marifilo – 1. Se trabaja principalmente con niños de 4º a 8º básico, incluyendo a hombres y mujeres, en sesiones focalizadas por curso y organizados temáticamente en la visión del pasado comunitario (antes-después) y en la percepción del trabajo arqueológico. Puntualmente desarrollamos:

*A) Excavación como un Aula*, la excavación del sitio Marifilo – 1 se transforma en un aula donde los diversos profesionales que participan de la excavación comunican a los niños las metodologías de trabajo, análisis de artefactos y medidas básicas de conservación. Aunque es una experiencia que se encuentra en una fase incipiente en su desarrollo teórico y metodológico, de la que falta mucho por sistematizar y evaluar, creemos que a lo menos constituye un espacio de diálogo social que puede tener importantes repercusiones para investigadores y comunidad, ya que es un espacio en el que se expresan profesores, alumnos y apoderados, nosotros podemos divulgar el método y los conceptos que guían nuestro trabajo de campo, socializando ideas como patrimonio cultural, evidencia arqueológica, estratigrafía y normas para la preservación de los sitios que se encuentran ubicados en la zona. Los niños contribuyeron a nuestra investigación aportando datos

etnográficos y arqueológicos y brindándonos su percepción del pasado y de nuestro trabajo con sus dibujos y relatos.

*B) Taller de dibujo autoetnográfico<sup>12</sup> en la Sala de Clases* (antes – después), en donde los niños de la comunidad pudieron construir con sus propios referentes el pasado comunitario, rescatando los íconos, significados y creencias que a su propio juicio describían la vida de los antiguos en la comunidad.

*C) Taller de dibujo etnográfico en la excavación*, los niños de la comunidad observan el proceso de excavación arqueológica como un proceso de investigación científica y como un fenómeno social vivido en la comunidad.

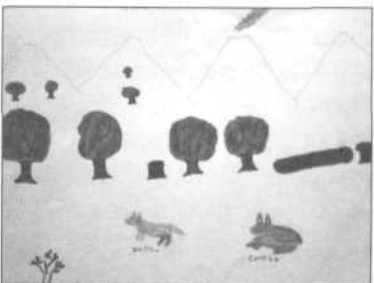
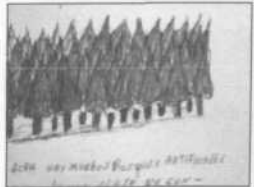
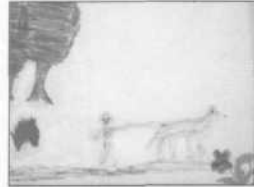
De esta última actividad hay un registro realizado el jueves 13 de septiembre del 2001 en el sitio Marifilo – 1, al grupo de niños del 4º básico de la escuela local, donde los niños expresan ideas como las siguientes:

*Aquí está la casa de piedra, hay un caballero que está sentado, encima de una piedra, tiene un buen fuego, para esperar el animal que están cazando. Ahí van a cazar a un guanaco, pa comerse un rico asado, y aquí va volando un pajarito, aquí está el bosque, hay distintos árboles. (Víctor)*

*Hay un estero, hay camino que va al lago, ahí van a sacar choritos y todas esas cosas (Sandra Verónica Coliman)*

<sup>12</sup> En Arqueología en el Aula (1998) surge la idea de que los niños realizaran sus propias etnografías mediante juegos en los que separados por grupos investigaban a los *otros*. Esto permitió que se documentaran diversos íconos comunitarios del pasado y del presente.

# Talleres: Antes - después y La Excavación



*Mi abuelito me cuenta pero a mi se me olvidan  
(Elizabeth Coliñanco Antilef)*

*Aquí yo hice un dibujo, allá hay una persona  
donde vivían antes la gente antigua, allí también  
hay una casa de piedra y tienen también un  
fuego y tienen también un animal, y ahí hay  
árboles, ahí baja el agua y allá andan volando  
unos pájaros Mauricio).*

*Claudia Lincuate: Están Investigando adonde  
vivían los mapuches antes.  
Otro niño: y que encontraron.*

*CLL: Encontraron conchitas y huesitos de  
pescado.*

*¿Qué árboles son? (...) mañío, coihue, laurel,  
raulí, pino, todo es no más, tepú, de tepa, eso  
no más. (Plácido)*

Estas palabras evidencian el conocimiento que poseen de su entorno y que este conocimiento forma parte de la historia local, pero conservado en estado latente. Están presentes en su memoria una serie de hechos que se han transmitido verbalmente, solo falta aplicar de manera más sistemática y permanente en el tiempo las técnicas de historia oral, -las que no son agotadas en su totalidad durante las temporadas de excavación- para obtener un relato más acabado de la historia de la comunidad. Sin embargo, este conocimiento y los nexos que se establecen entre comunidad y equipo permiten que parte de lo que es historia oral cobre un significado más relevante al contrastarse con la evidencia arqueológica.

## VI. Conclusiones

El trabajo de campo arqueológico, como el desarrollado por otras disciplinas como la etnografía, tiene lugar en un ámbito social en el que se articulan relaciones sociales y de poder, en las que indudablemente el científico ocupa el lugar privilegiado. Chilenos y *mapuche*, universitarios y no universitarios, ciudadanos y campesinos se encuentran en estos contextos a negociar intereses y subjetividades.

El desarrollo de una práctica de educación patrimonial supone, sin lugar a dudas, un posicionamiento del arqueólogo y del antropólogo. Como hemos sostenido en trabajos previos (Adán *et al* 2001) la perspectiva antropológica del trabajo sobre patrimonio cultural debe situarse en algún lugar y asumir el valor social, económico y político de este recurso. En nuestra opinión la aproximación disciplinaria se singulariza en el reconocimiento de una realidad multicultural, donde no bastan los gestos políticamente correctos que guardan en sí un etnocentrismo implícito.

En general, las propuestas sobre educación patrimonial han enfatizado su aporte en la difusión de conocimientos especializados y la posibilidad que sus resultados afecten positivamente a la conservación del patrimonio cultural. Nuestra proposición es que el receptor experimente esta idea del patrimonio desde su propia experiencia personal y colectiva, tomando como referentes su cotidianidad, identidad y propios códigos, a diferencia de aquella que realiza el publicista, el administrador público o el dirigente local. El trabajo antropológico y arqueológico es una actividad que ejerce una influencia social y política, especialmente en nuestro actual contexto de

neoliberalismo extremo y en donde los bienes culturales han pasado a ser bienes muy cotizados para la economía.

La labor educativa debe trascender los intereses particulares y entregar información veraz, promoviendo una correcta interpretación de lo que es el patrimonio cultural, incentivando el debate al interior de las comunidades urbanas y rurales y estableciendo nexos, compromisos, estrategias y proyectos para su preservación. La acción educativa permite que el trabajo de campo minimice su costo político y social en las comunidades, integrándolas a la toma de decisiones. Así mismo minimiza el riesgo de daño o robo de los bienes arqueológicos y contribuye a la apropiación del patrimonio tangible e intangible en la configuración o

reafirmación de la identidad local. Los educadores en el trabajo de campo no solo cumplen con el rol de facilitadores, sino que su misión se extiende a la consolidación de un espacio de encuentro y diálogo social cuyo fin es el de contribuir al legítimo ejercicio de la ciudadanía cultural.

La replicabilidad de la educación patrimonial en el trabajo de campo arqueológico no requiere un gran esfuerzo económico y no atenta contra el libre desarrollo de las actividades pautadas para las temporadas de terreno. Es más bien una necesidad que debe ser reconocida por arqueólogos y antropólogos y que debe ser incorporada en el diseño de proyectos de investigación que se insertan e intervienen en las comunidades.



## Bibliografía

- Adán L., Uribe M., Godoy M., Jiménez C. y Salazar, D. 2001. "Uso del Patrimonio Cultural en la Construcción de Memorias e Identidades Históricas Nacionales". Ponencia Memoria Colectiva *IVº Congreso Chileno de Antropología*. <http://rehue.csociales.uchile.cl/> (En prensa)
- Álvarez, R & Godoy, M. 2001. "Experiencias de Educación Patrimonial en la Décima Región". *Revista Austral de Ciencias Sociales*. N° 5. Facultad de Filosofía y Humanidades, Instituto de Ciencias Sociales, Universidad Austral de Chile. Pp. 29-38.
- Camilleri, C. 1985. *Antropología cultural y educación*. UNESCO, Paris.
- Campani, 1998. "Educação patrimonial: uma experiência em busca de uma inovação no ensinar e no aprender". *Revista brasileira de estudos pedagógicos*. N° 188/189/190. MEC-INEP. Pp.7-22. Brasil.
- Instituto de Estudios Políticos 1975 *Diccionario de Ciencias Sociales*, Madrid.
- García Canclini, N. 1995. *Consumidores y ciudadanos*. Ed. Grijalbo, México.
- García, Pulido y Montes del Castillo, 1997. "La educación multicultural y el concepto de cultura". *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 13 Enero Abril. Versión electrónica disponible en [www.oei.org.co](http://www.oei.org.co)
- Godoy, M. & Álvarez, R. 1999. Arqueología en el Aula: Del Hablar al excavar. Informe de Práctica Profesional escuela de Antropología. Universidad Austral de Chile, Fundación Kellog.
- Godoy, M. 2000. Historia Local: De la oralidad a la materialidad. Una discusión teórica metodológica. Tesis de grado para optar al grado de Licenciado en Antropología. Facultad Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile.
- Hodder, I. 1989. *Interpretación en arqueología*. Grijalbo. Ed. Crítica. España.
- Poblete, Pía. 2001. Etnicidad y Educación: Comunidades Mapuches en la Precordillera de Panguipulli. Ponencia Mesa Dinámicas Territoriales Identitarias *IVº Congreso Chileno de Antropología*. <http://rehue.csociales.uchile.cl/> (En prensa)
- Seguel, 2000. *Cuadernos de Monumentos Nacionales*. N° 31. p 35-38. Chile
- Sepúlveda, G.1995. *Desarrollo curricular*. MECE RURAL-MINEDUC. Chile.