

LECTURA CRÍTICA SOBRE LA INCORPORACIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL EN LA EDUCACIÓN FORMAL DE CORONEL **CRITICAL PERSPECTIVE ON THE INCORPORATION OF CULTURAL HERITAGE IN CORONEL'S FORMAL EDUCATION**

Katherine Figueroa Riquelme (Chile)

Magíster en Arte y Patrimonio, Universidad de Concepción

figueroa.katherine@gmail.com

Resumen

Según García Canclini, el patrimonio cultural representa un espacio de convivencia donde cada individuo encuentra su reafirmación al ser parte de un grupo con el que se identifica, construyendo una memoria colectiva y sus significados. Sin embargo, para relacionarse con estos saberes, se hace necesario proveer al ciudadano de herramientas que se lo permitan. La educación patrimonial, a través de los establecimientos educacionales y en manos de la asignatura de Artes Visuales, adquiere un papel fundamental para ello. El presente artículo pretende reflexionar acerca de las relaciones que se originan entre la educación formal de la comuna de Coronel, sus principales actores y su patrimonio cultural.

Palabras clave: educación, patrimonio cultural, saber popular, Coronel, artes visuales.

Abstract

According to García Canclini, cultural heritage represents a space of coexistence where each individual finds his reaffirmation by being part of a group with which he identifies himself by building a collective memory and its meanings. However, in order to relate to this knowledge at present, it is necessary to provide the citizen with tools that allow it. Heritage education, through schools and in the hands of the Visual Arts, acquires a fundamental role for this. This article aims to reflect on the relationships that originate in the formal education of the commune of Coronel, its main actors and its Cultural Heritage.

Key words: education, cultural heritage, popular knowledge, Coronel, visual arts.

El concepto patrimonio cultural está actualmente en la palestra, siendo particularmente importante al dotar de sentido de pertenencia e identidad a las diversas comunidades que componen la sociedad. En los últimos años, el interés demostrado en estas temáticas ha conducido a estudiar y replantear los vínculos que se establecen entre los individuos y su entorno, no obstante estos saberes, producto de la herencia, tradiciones y experiencias particulares de ciertos territorios, han ido desvaneciéndose.

Es este contexto, la educación –considerada como vehículo esencial de transferencia de valores y conocimientos de una sociedad (Jiménez y Moreno, 1997)– desarrolla habilidades de sensibilización, valorización y protección del patrimonio cultural y sus saberes, constituyéndose en importantes recursos educativos al proveer de significado a los elementos identitarios propios de cada territorio, que son claves para la consolidación del aprendizaje.

A lo largo de los años, diferentes países han alineado su visión con la propuesta internacional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), adhiriendo a convenciones¹ en las que se comprometen a realizar acciones en el área de la educación formal e informal. Chile no es la excepción y, en este sentido, se hace necesario examinar los compromisos sobre educación patrimonial que ha adscrito. Del mismo modo, es importante comprender el discurso sobre patrimonio cultural que propone el Ministerio de Educación por medio de sus programas de estudio y, en consecuencia, conocer las experiencias e impresiones de los principales actores de la educación en sus propios territorios. En este caso, estudiantes y profesores de Coronel.

El campo de encuentro de estos elementos se presenta como un escenario propicio para reflexionar acerca de las problemáticas sobre educación patrimonial, sus principales aristas y dilemas en Chile. Entender cómo funcionan las relaciones que se generan entre ellos es clave para la proposición de posteriores acciones en el área, orientadas al abordaje y reflexión en torno al patrimonio cultural en la educación formal chilena. “De todas las miradas, la educativa es fundamental para conseguir que el patrimonio sea conocido, comprendido, valorado y transmitido por la sociedad que lo recibe y que lo lega; por lo tanto, imprescindible” (Fontal y Calaf, 2006, p. 18).

1. Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural, París, 16 de noviembre de 1972; Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, París, 17 de octubre de 2003; Convención sobre la Protección del Patrimonio Cultural Subacuático, París, 2 de noviembre de 2001.

Patrimonio cultural: Identidad, saber popular y territorio

Para reflexionar sobre patrimonio cultural es necesario, primero, comprender los usos e implicancias en la articulación de este concepto. Según Servicio Nacional del Patrimonio Cultural (Chile), el patrimonio cultural es considerado como un “conjunto determinado de bienes tangibles, intangibles y naturales que forman parte de prácticas sociales, a los que se les atribuyen valores al ser transmitidos, y luego resignificados, de una época a otra, o de una generación a las siguientes. Así, un objeto se transforma en patrimonio o deja de serlo, mediante un proceso social, y/o cuando alguien -individuo o colectividad- afirma su nueva condición”. Por esto, el patrimonio se convierte en un lugar de “complicidad social” (García Canclini, 1987) donde se expresa la solidaridad que une a quienes comparten los mismos valores culturales, generando un sentido de pertenencia y responsabilidad frente a los bienes patrimoniales y los espacios sociales que le rodean, cuya consecuencia es la construcción e interacción de los ciudadanos en torno a una idea de identidad común.

En este sentido, la identidad, del modo que se conciba, es una construcción social con características dinámicas, pero también con gran nivel de fijación y perdurabilidad. Así, toda formulación de la identidad es solo una versión de esa identidad. Como señala Joan Josep Pujadas (1993)

La identidad consiste esencialmente en la búsqueda de continuidad de los grupos sociales, a través de las discontinuidades, los cruces y los cambios de rumbo, en forma de una confrontación dialéctica constante entre el bagaje sociocultural simbólico identificado por el grupo como genuino y las circunstancias globales “objetivas” que enmarcan, constriñen o delimitan la reproducción del propio grupo. Esta confrontación dialéctica es la que marca el rumbo y el ritmo en la elaboración constante que el grupo social hace de su propia imagen (p. 63).

Junto con esto, la identidad se encuentra también relacionada a un factor físico, donde todo lo que se comparte por los que habitan ese lugar se vuelve idéntico e intercambiable y es puesto en escena en la vida cotidiana. De este modo, la progresiva acumulación de un ‘nosotros’ al interior de un determinado territorio geográfico va generando cargas históricas que con el tiempo estructuran un sentimiento de pertenencia a un grupo mayor. Así, cada colectivo participa de lo global a partir de lo local, mediante el conjunto de mecanismos que posee para hacer o participar de un algo. De allí que la relación con el territorio aparece como algo natural, ya que el universo social más significativo e inmediato es la comunidad local, la que sirve de base para sustentar una cultura definida. Todo aquello que compartimos, material y simbólicamente, y que hace sentirnos parte de un ‘nosotros’, está compuesto por modos de hablar, de actuar, por saberes y experiencias compartidas. Los espacios, las actividades y las maneras particulares de realizarlas van constituyendo el patrimonio cultural al que ese grupo está ligado estrecha y constantemente.

Sin embargo, existen versiones o aspectos de la identidad que pueden hallarse en la mente o en el imaginario social colectivo y que no están plasmados en el patrimonio cultural 'oficial', ya sea porque no existe la fuerza social suficiente para activarla, por desinterés o ser contrarios al poder institucional. Pero, ¿quién activa estas versiones, estos repertorios patrimoniales? Los repertorios patrimoniales pueden ser activados desde la sociedad civil, por numerosos agentes sociales, pero necesitan el soporte del poder ya que "no activa quien quiere, sino quien puede. Es decir, en primer lugar, los poderes constituidos" (Prats, 1997, p. 33). Y al plantearse reflexionar respecto al patrimonio cultural es necesario tenerlo presente.

Actualmente el patrimonio cultural no incluye solo los bienes culturales producidos por las clases hegemónicas, poco a poco se han ido incorporando los bienes de la cultura popular visibles e invisibles, es decir, saberes y modos de vida de una comunidad. Desde el año 1972, la Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural de la UNESCO toma un papel protagónico en cuanto a la legitimación del discurso oficial hegemónico sobre patrimonio cultural. No obstante, con el tiempo y la incorporación en 2003 de la dimensión inmaterial y/o espiritual, se ha ido flexibilizando y abriendo el espectro de lo que se entiende por patrimonio cultural. Toda definición de patrimonio hoy derivada de estas convenciones internacionales

[...] asume que éste comprende bienes (materiales, inmateriales y espirituales) a los que las personas atribuyen distintos valores, que además van cambiando en el transcurso de la historia. Por tanto, el patrimonio por sí mismo no tiene valor ni deja de tenerlo; es justamente el ser humano quien se lo confiere y, por ello, los valores son múltiples, cambiantes y educables. Ahí es donde cobra su verdadero valor la acción educativa (Fontal, 2013, pp. 12-13).

Según García Canclini (1999) "las investigaciones sociológicas y antropológicas sobre las maneras en que se transmite el saber de cada sociedad a través de las escuelas y los museos, demuestran que diversos grupos se apropian en formas diferentes y desiguales de la herencia cultural" (p.17). Una efectiva redefinición del patrimonio cultural incluye su apropiación colectiva y democrática, o sea: crear condiciones materiales y simbólicas para que todas las personas puedan compartirlo y encontrarlo significativo. Que las escuelas y los museos estén abiertos para todos y traten en su ejercicio de difusión abarcar a todas las capas no es suficiente, ya que a medida que vamos descendiendo en la escala económica y educacional, también disminuye la capacidad de apropiación del capital cultural entregado por estas instituciones. El patrimonio cultural primero se debe conocer y, para ello, no basta con que especialistas trabajen para identificarlo, valorarlo, intervenirlo y gestionarlo. La sociedad y las comunidades deben hacerlo en su conjunto, para lo cual resulta fundamental plantear el tema en la educación, entendiendo la educación patrimonial como un proceso formativo que puede iniciarse en el aula, pero la trasciende.

Actualmente, las ciencias de la educación irrumpen como agentes esenciales para la transferencia activa de las habilidades asociadas a la sensibilización del patrimonio, apuntando a desarrollar un pensamiento crítico frente al medio en que se habita, fortaleciendo la identidad cultural del lugar. Educar en el patrimonio permite promover valores que apoyen a las diversas comunidades y que integren los objetivos transversales de la educación.



Fig. 1: Celebración día del patrimonio, Liceo Comercial Andrés Bello López, Coronel, 2018. Fotografía: Archivo personal de la autora.

Educación patrimonial en Chile

La importancia de la educación patrimonial ha estado muy presente en todas las convenciones de UNESCO. Según estas, los países adscritos:

[...] por todos los medios apropiados, y sobre todo mediante programas de educación y de información, harán todo lo posible por estimular en sus pueblos el respeto y el aprecio del patrimonio cultural y natural definido en los artículos 1 y 2 de la presente Convención (2006, p. 9).

Chile, en el desafío por incluir el patrimonio cultural en la educación –a través del Ministerio de Educación (MINEDUC) y del Servicio Nacional del Patrimonio Cultural– ha desarrollado una serie de programas extracurriculares que buscan potenciar su preservación y resguardo. Pero ¿cuáles han sido sus alcances? En la práctica, han resultado superficiales e insuficientes dala la poca difusión y lejanía con la institución educativa y los docentes, quienes son los encargados de incluirlos en la planificación de las actividades de aprendizaje.

Luego de un proceso de evolución paulatina y prolongada, de década y media, se han registrado cambios curriculares acelerados y en ciertos aspectos desarticulados. Debido a esto, cabe destacar que la cobertura de estas bases curriculares aún no se completa, ya que actualmente los estudiantes que están en el sistema escolar han pasado por más de un cambio curricular durante su escolaridad, por lo que no existe la generación que haya completado su escolarización desde 1° año básico a 4° año medio con las actuales Bases Curriculares.

Junto con los cambios en los programas de las diversas asignaturas, han ido variando en ellos también algunos conceptos respecto al patrimonio cultural. Por ejemplo, en segundo año básico, previo a la modificación curricular, se podía apreciar una fuerte motivación hacia la idea de identidad nacional, pasando por alto las características propias del entorno cercano. Posterior a esto, se abre espacio a la descentralización y a una mirada al entorno local, considerando las diferencias tanto geográficas y culturales como parte de la identidad colectiva de los estudiantes.

Investigaciones previas han explorado la presencia de la temática patrimonial en el currículum chileno vigente en las diversas asignaturas. Tal indagación solo ha permitido evidenciar que la enseñanza del patrimonio está inserta en los distintos niveles de la educación tanto en enseñanza básica y media, y en las diversas asignaturas de forma más o menos explícita en cada una (Ibarra, Bonomo, Ramírez, 2014). Sin embargo, estas investigaciones no permiten establecer información acerca de la manera ni el enfoque en que el patrimonio cultural se aborda curricularmente, ni tampoco cómo los saberes populares propios de los territorios se incluyen en las dinámicas educacionales.

Por consiguiente, ante el desafío de reflexionar en torno a la educación patrimonial en Chile, es preciso examinar los actuales programas de estudios a nivel escolar. Tal revisión permite, por un lado, determinar en qué medida las diversas asignaturas se hacen cargo, desde sus programas, del tema patrimonial; y por otro, si permiten comprender la visión integral del patrimonio cultural como un elemento material, inmaterial o parte del saber de las comunidades, que surge de su naturaleza dinámica, similar a la que construyen las identidades de un territorio.

El caso de Coronel y Lota (zona del carbón) son propicios para observar cómo se establecen los cruces del patrimonio cultural entre la institucionalidad educativa y la comunidad. Estas son reconocidas, principalmente, por su importancia como centro de explotación carbonífera e industrial y además por sus roles en la articulación del movimiento obrero afines del siglo XIX y principios del siglo XX, lo que llevó a que, tanto Lota como Coronel, tuvieran la atención particular de las investigaciones históricas y sociales, especialmente, en el desarrollo de los acontecimientos que se caracterizaron por la pobreza, la marginación y los signos de explotación laboral (Araneda, 2017).

De estas empresas [...] dependía no sólo el conjunto de la actividad económica del lugar, sino que, en torno a ella se articulaba habitualmente la estructura social y el universo simbólico, incluyendo la memoria y, en última instancia, el sentido mismo de la vida (Prats, 2011, p.254).

La historia de ambos territorios ha estado marcada por el permanente conflicto minero, las vicisitudes del rubro y la producción de carbón, la riqueza de la burguesía junto al empresariado carbonífero industrial y por otra parte la pobreza de sus obreros. Estas contradicciones nos permiten hablar en términos duales, tanto del proceso de acumulación de capitales y generación de riquezas como, a su vez, del surgimiento de un contingente de proletarios que nacieron y se desarrollaron con una incuestionable dependencia de la explotación minera y de las empresas asociadas a dichos procesos.

Pese las experiencias complejas del movimiento obrero local durante las últimas décadas aludidas, los ideales de la lucha social y de la movilización siguieron presentes, constituyéndose en claves de la identidad local. La necesidad en torno a una organización política, las asambleas, el partido, las alianzas con otros sectores, la solidaridad y el bien común, mantuvieron con vida la autoestima de las localidades.

Pero, ¿la educación patrimonial puede ser hoy una herramienta para dar paso al empoderamiento de la comunidad frente a sus saberes y elementos identitarios desde las escuelas? En este escenario, el bien patrimonial se convierte en un recurso para el aprendizaje capaz de conectar al ciudadano con su diversidad cultural y su entorno social.



Fig. 2: Huelga larga, mineros del carbón cruzando el río Biobío. Recuperado de: <https://www.cultura.gob.cl>.

Para ello, no obstante, es necesario trabajar con los valores culturales locales más próximos a las personas, para luego proyectar los valores universales. En base a esto, se hace de vital importancia reflexionar críticamente acerca de los discursos sobre educación patrimonial que poseen todos los actores de esta problemática e identificar las relaciones que entre ellos se generan para comprender el estado de dicho sistema.

Análisis de una experiencia

Al investigar los programas de estudio y cómo estos se ponen en ejecución en ciertos establecimientos educacionales de un territorio como Coronel –con un fuerte sentido de identidad enmarcado en la zona del carbón– evidenciamos que el currículum actual posee debilidades en la forma que aborda el patrimonio cultural. De esta manera, los compromisos sobre educación patrimonial que Chile adopta mediante la aceptación de los instrumentos normativos de la UNESCO, presentarían un margen amplio para poder ser cumplidos debidamente.

En la presente revisión se observó que, de la totalidad de los programas de estudio analizados, el patrimonio cultural está presente explícitamente solo en 34% de ellos, con un nivel de profundidad y desarrollo que varía significativamente según los niveles y áreas, presentándose en las asignaturas de Artes Visuales e Historia de manera más extensa; en las otras se menciona, pero no se desarrolla en profundidad. Del mismo modo, puede evidenciarse que la orientación está puesta en la valoración y el cuidado del patrimonio cultural, asociándolo a conceptos como la identidad, la diversidad cultural y el turismo.

Profundizando en lo anterior (objetivos, ejes, indicadores, etc.), la asignatura de Artes Visuales es la única que incorpora el patrimonio cultural en la mayor parte de su estructura curricular, brindando lineamientos decisivos para su ejecución y guardando coherencia con las actividades planteadas. Esto se articula con lo expuesto por los estudiantes que la señalan como la asignatura –junto a Historia– que más aborda el tema (ver figura 3).

En la misma área encontramos que la mayoría de las veces que se habla sobre patrimonio se hace ligado a obras consideradas patrimonio artístico, identificando que la apreciación de manifestaciones de distinta índole permitirían la valoración del patrimonio cultural. Por ejemplo:

[...] una variedad de referentes artísticos y visuales que enriquezcan tanto su visión del arte y el mundo como su comprensión de las personas en distintas épocas, espacios y culturas, por medio de la apreciación de las manifestaciones estéticas de diferente índole. Esto les permite, a su vez, valorar el patrimonio artístico local, latinoamericano y mundial, lo que contribuye a reforzar y diversificar sus creaciones, análisis e interpretaciones (MINEDUC, 2016, p. 3).

De la misma forma, los cuatro programas de Artes Visuales plantean la valoración, cuidado y respeto del patrimonio como resultado de la observación referencial de manifestaciones patrimoniales artísticas. De esta manera, se centra en la observación e interpretación de referentes artísticos ligados al patrimonio, poniendo énfasis en su definición y difusión. También se incluyen conceptos relacionados con el paisaje, diversidad cultural e identidad, considerándose así manifestaciones locales, producto de los saberes y tradiciones, propiciando una relación entre la identidad local y el territorio. Pese a esto, los docentes de Artes Visuales declaran que solo han podido trabajarlo superficialmente en su asignatura.

En este contexto, los profesores han debido modificar sus estrategias y abordar el patrimonio cultural desde otras aristas de sus respectivas asignaturas, haciendo esfuerzos por incorporarlo aunque sea tangencialmente a los contenidos. Para esto, contextualizan los temas al enfoque local antes mencionado, poniendo énfasis en el territorio donde habitan los estudiantes. Como resultado, la instrucción sobre patrimonio cultural queda a criterio de la experiencia y saberes personales de cada docente, quienes no poseen formación inicial, perfeccionamiento o apoyo en los establecimientos educacionales para hacerse cargo de la tarea patrimonial: los docentes que posean una visión más reflexiva plantearán actividades que apunten a identificar, en las características del propio territorio y sus saberes populares, un factor facilitador y una oportunidad reflexiva desde la educación. Y, en otros casos, se aplicará una visión más bien enfocada a realizar actividades de reproducción asociadas solo al conocimiento de este modo, difiere la manera de abordar el tema en el aula y el tipo de actividades que se decide realizar con los estudiantes.

Por otro lado, si bien ya sabemos que el patrimonio cultural es abordado de manera superficial en los programas de estudio, un análisis sobre el tipo de actividades propuestas en ellos complementa la visión de esta problemática y nos entrega nueva información a considerar. En relación a esto puede observarse que en los programas se plantean actividades de un nivel cognitivo complejo, que aluden a habilidades como el análisis y la creación, pero en la práctica, según los estudiantes, predominan las más simples como las de reproducción (ver figura 4). Y si bien existen actividades como las salidas pedagógicas —en las que estudiantes y programas coinciden por estar asociadas a aprendizajes más profundos y significativos, ligados a la motivación y fijación con lo vivido— son sumamente difíciles de ejecutar por parte de los profesores, dado el cúmulo de obstáculos a la hora de ponerlas en marcha. Lo anterior nos señala que los programas de estudio sí dan el espacio para una reflexión acerca del patrimonio cultural y sus dilemas pero, debido a la poca preparación de los docentes, muchas veces dicha reflexión no llega a los estudiantes.

En la misma línea, se observa que, entre los tipos de patrimonio más mencionados en los programas curriculares, se encuentra el patrimonio material enfocado hacia una perspectiva local, condiciéndose primero con lo señalado por los estudiantes, quienes expresan en sus ejemplos mayoritariamente el patrimonio de este tipo (ver figura 5), y con lo evidenciado por los docentes, en cuanto al enfoque local y contextualizado con el que abordan las asignaturas (ver figura 6). Por otra parte, los docentes, sin importar el establecimiento educacional donde se desempeñen, identifican factores adversos comunes para enseñar patrimonio cultural según las actividades propuestas por el MINEDUC, relacionados con el dinero, la burocracia a la hora de salidas pedagógicas, permisos para usar el horario propio, espacios y el poco valor otorgado a las actividades experienciales, entre otros. Las salidas pedagógicas, antes señaladas como el tipo de actividad sugerida en mayor porcentaje en los programas del MINEDUC, es uno de los ejercicios que más complica a los docentes debido a las adversidades que se imponen por parte del establecimiento educacional para su realización.

En este contexto, a pesar de las dificultades que se encuentran en el abordaje del patrimonio cultural en la educación formal, dos actores relevantes de la comunidad educativa coinciden en la importancia de este concepto dentro del quehacer formativo (ver figura 7). Los docentes identifican a los elementos del patrimonio cultural de Coronel como recursos de enseñanza que permiten generar un proceso significativo de aprendizaje en sus respectivas asignaturas. De forma similar, los estudiantes señalan su relevancia al ser adquiridos desde fuentes familiares y comunitarias reforzando su sentido de pertenencia.

De la misma manera, gran cantidad de estudiantes también declaran conocer el patrimonio cultural por medio de su entorno familiar, el que está relacionado



Fig. 3: Estudiantes de Coronel, Liceo Comercial Andrés Bello López, Coronel, 2018. Fotografía: Francisco Ulloa.

con la identidad minera que la misma comunidad ha ido construyendo a lo largo de su historia. Demostrando así que el conocimiento de lo patrimonial se traspa a los estudiantes a través de los saberes populares que

[...] surgen de muy diversas experiencias de vida y formas de conocer el mundo que se producen fuera de los espacios formales de la educación, es decir, que son heredados o tienen su origen en los medios populares, en los movimientos sociales y/o en los ámbitos religiosos, étnicos, asociativos con intenciones de ciudadanía, de resistencia cultural o de negociaciones simbólicas (Da Silva, 2011, p. 76).

Considerando lo anterior, un 87% de los estudiantes declararon haber abordado el patrimonio cultural de alguna manera en su escolarización. Sin embargo, gran cantidad de ellos considera, en base a su experiencia, que la visión de patrimonio entregada por la educación chilena refleja que no es importante o tomado en cuenta, debido a que no se entregan los contenidos necesarios o son muy escasos, opinión que se condice con lo expresado por los docentes respecto al mismo tema.

Finalmente, si bien los estudiantes identifican falencias en relación a su conocimiento sobre patrimonio cultural y consideran que debiesen saber aún más, también reconocen que el establecimiento educacional, mediante los profesores, ha sido uno de los pocos espacios que les ha permitido adentrarse en este tema. A pesar de esta dinámica precaria de enseñanza- aprendizaje, los estudiantes han podido plantearse inquietudes en cuanto al cuidado del patrimonio, la responsabilidad del Estado frente a su conservación y la idea de una obligatoriedad en la enseñanza del patrimonio cultural en los colegios.

Conclusiones y reflexiones

De acuerdo a lo anterior, Chile al adscribirse en el año 1980 a la primera de sus convenciones sobre patrimonio cultural, debiese haber puesto en funcionamiento acciones en la educación formal para su difusión mediante la institución escolar. Sin embargo, los primeros programas de las actuales bases curriculares que datan del año 2012, treinta y dos años más tarde, apenas abordan el patrimonio, siendo superficiales.

Estos documentos del MINEDUC son las herramientas mediante las cuales los docentes del país organizan los lineamientos centrales de sus clases. En ellos están los discursos que el Estado espera establecer en la educación chilena, por lo que responden a ideas y valores específicos relacionados con el poder político que se encuentre en el momento de su emisión. Esto explicaría los constantes cambios en el currículum, los que obedecen, a su vez, a los cambios de gobierno y sus ideales. Entonces, atendiendo a las relaciones sobre educación patrimonial que se establecen entre los actores de la educación formal en Chile, puede decirse que los programas de estudio promueven una visión descontextualizada y desarticulada sobre el patrimonio cultural, centrada en elementos mayoritariamente de tipo material. Esta mirada se reproduce también en la idea que los docentes y estudiantes tienen sobre lo patrimonial, generándose una visión que no logra abordar todas las aristas del patrimonio cultural, marginado lo inmaterial y sus saberes populares.

El saber popular es comprendido como el conjunto de conocimientos, interpretaciones y sistemas que producen y actualizan los sectores subalternos de la sociedad (una comunidad), para explicar y comprender su experiencia. Este tipo de saber, compuesto por una constelación de conocimientos, creencias, valores y símbolos, solo descifrables plenamente por la comunidad, proporciona una cosmovisión que le otorga identidad y coherencia a individuos que los han creado y los utilizan en su cotidianidad. Estas apreciaciones ponen de manifiesto que el saber popular es amplio y comprende desde el saber empírico, ligado a la resolución de problemas concretos, al conocimiento abstracto que incluye mayores niveles de sistematicidad. Ahora bien, es necesario señalar que este tipo de saber no se construye en base a los principios de las ciencias, al contrario, posee una estructuración lógica que tiene sentido sólo para los sujetos que lo producen y emplean, por lo que no ha de extrañarnos que haya sido postergado en el currículum escolar. A pesar de esto, el saber popular es una prueba inescrutable de que las comunidades no son sujetos pasivos, sino que producen y reproducen conocimientos que dan sentido a su existencia.

La relación dialógica entre la escuela y ese tipo de saberes propios de un territorio, en este caso Coronel, opera como un lugar importante de encuentro entre distintas generaciones, otorgando la posibilidad de contar en el aula con múltiples voces, apoderándose de estos espacios, entendiendo que son necesarios y formativos para los estudiantes.



Fig. 4: Vista de Coronel, 2019. Fotografía: Francisco Ulloa.

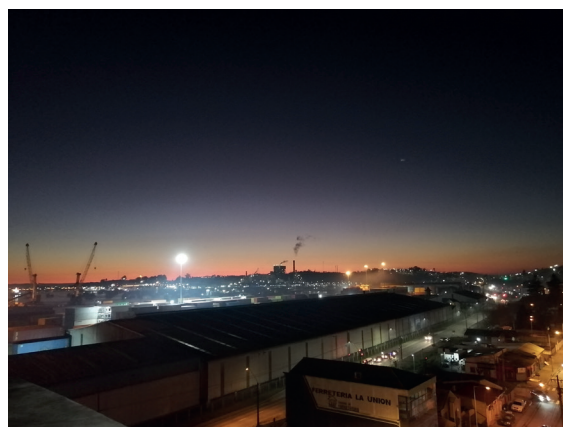


Fig. 5: Vista de Coronel, 2020. Fotografía: Francisco Ulloa.

Por otro lado, debe considerarse que la información escrita en los programas de estudio no baja de igual forma en todos los establecimientos educacionales. Los documentos –aunque superficiales– no son aplicados de la misma manera en el aula, ya que no existen docentes con formación en patrimonio cultural, con un conocimiento en común para poder decodificarlos y transmitirlos. Para cumplir esta tarea los profesores han debido conectarse con el territorio donde trabajan, recurrir a historias familiares relacionadas con el auge minero de la zona y las actividades de reconversión del periodo más reciente. Esto, además, ayuda a contextualizar materias que son imposibles de comprender sin considerar cómo estos asuntos afectan a la comunidad y a la forma de apropiarse de los contenidos por parte de los estudiantes, abriendo nuevas posibilidades para hablar de otros temas desde la escuela, donde la herencia cultural es esencial.

En esto el criterio del profesor es clave, ya que los acervos a los que acuden generalmente son personales, adquiridos de la misma manera que sus alumnos, en un proceso de incorporación mediante el contacto con sus familias y el territorio que habitan, el cual, muchas veces es el mismo de sus estudiantes.

Hoy Coronel se ha transformado en una de las comunas más intervenidas y contaminadas industrialmente de la región del Biobío y el país, tomada como ejemplo constante para mostrar la denominada ‘zona de sacrificio’ ambiental. La antigua zona del carbón, ahora es un lugar de plantaciones forestales, reducción de peces para harina y junto al negocio termoeléctrico, son algunas de las actividades que se han instalado y, han contaminado progresivamente la zona, en detrimento de los elementos del patrimonio cultural y natural. Pese a lo anterior, la comunidad se resiste a generar un recambio de su identidad, que fue otorgada por el pasado minero y sus elementos simbólicos. A pesar de la ya señalada transformación en la matriz productiva, los habitantes de la comuna han mantenido constantemente experiencias de organización, movilización y resistencia ante problemáticas que han afectado sus vidas en las últimas décadas, relacionadas con las actividades de la llamada reconversión económica. Estas experiencias demuestran la herencia vívida de un pasado de lucha social, aún latente y arraigado en la población.

Por esto, recurrir a un ejercicio de memoria en el contexto pedagógico, es abrir espacio a vivencias, tanto propias como ajenas, que propicien la reflexión hacia el presente y el futuro. La memoria es un proceso subjetivo, recuperado a partir de diversas experiencias materiales o simbólicas que constituyen un sentido de pertenencia y autoafirmación de un grupo a su comunidad. El empoderamiento de las localidades más allá de la premisa de ‘protectores del patrimonio’ radica en la reflexión constante a cerca de las problemáticas presentes, abordadas con las herramientas adquiridas en el pasado.

En este panorama, los programas de Artes Visuales y su puesta en práctica en el aula son espacios propicios para que se den estas reflexiones, experimentándose allí vivencias personales y colectivas mediante actividades tendientes a reforzar habilidades emocionales, cognitivas, psicomotrices y actitudinales del alumno, aludiendo al repertorio simbólico y representacional que explican el mundo a partir de los procesos dinámicos que se entrelazan desde lo social, cultural y educativo. Las Artes Visuales son:

[...] una forma de desarrollo de la sensibilidad que involucra un concepto amplio de cultura ya que plantea interés por estimular las capacidades del individuo y de su grupo social para desarrollar las potencialidades creadoras, organizar la propia experiencia y ponerla en contacto con los otros. (Elichiry y Regatkydoi, 2010, p. 130).

Esta construcción de experiencias formativas repercute en los aprendizajes y el desarrollo de la creatividad, como herramientas transformadoras del profesorado porque proponen la ampliación de las prácticas de enseñanza, para garantizar en los estudiantes estilos y experiencias de aprendizajes que permiten promover el desarrollo de la sensibilidad, la identidad cultural, el desarrollo intelectual, el trabajo creativo, la expresión personal y la cooperación social (Errázuriz, 2002). Lo anterior daría luces de porqué justamente a la asignatura de Artes Visuales se le entrega la responsabilidad de hacerse cargo del abordaje del patrimonio cultural en el currículum chileno.

Recordemos que la escuela ha sido la institución encargada de la socialización, por ende, el reflexionar sobre las relaciones que se producen entre los discursos de los actores de este proceso es imprescindible. Esta experiencia cambia la premisa sobre cómo se ha trabajado la enseñanza del patrimonio hoy en día. Ya no solamente es necesario que los jóvenes conozcan el patrimonio cultural para que lo cuiden, sino que también reflexionen en torno a los factores que influyen para que un referente adquiera el carácter patrimonial.

El poseer este espacio educativo en torno a la discusión patrimonial ofrece un lugar estratégico, considerando que el patrimonio cultural actual es dinámico y cambiante, con cruces, tejidos y nudos. Así, es de gran importancia entender que la educación patrimonial debe ser reflexiva, generando un cambio en la concepción de este concepto; para ello no debemos poner el foco en el gran discurso homogéneo, sino gestarse espacios para que de ellos surja una actitud reflexiva y de apropiación ante los procesos desde las comunidades.

Hoy en día, la educación patrimonial se enmarca dentro de un campo con nuevos desafíos, en donde el patrimonio cultural no solo sea visto como un aspecto de la historia y la cultura de manera estática, sino más bien, como un proceso cambiante a nivel político, económico y social. Entender el patrimonio de esta manera permitiría evidenciar una serie de relaciones y condiciones que favorezcan su apropiación, generando una vinculación directa entre la comunidad y la institucionalidad, permeando el conocimiento sobre el patrimonio cultural en ambas direcciones. Desde la educación patrimonial

[...] se trata de reformular el cruce entre el currículo y el grupo que lo recibe [...] de aterrizar contenidos globales en realidades locales; e inversamente, reformular contenidos desde los mundos de vida que traen los alumnos a las salas de clases. Esta articulación no se resuelve en las altas esferas de la planificación educacional sino en el contexto más particular de una escuela (Hopenhayn, 2003, p. 176).

Los verdaderos actores son quienes conforman la comunidad escolar, son ellos los agentes idóneos para establecer su patrimonio cultural en sus propios términos.

Referencias bibliográficas

- Araneda, P. (2017). *La reforma universitaria al servicio del pueblo: El caso de la universidad del carbón, Lota y Coronel, 1971-1973*. Santiago: Comercial Nahuel.
- Da Silva, E. J. (2011). Una reflexión sobre el saber popular y su legitimación. *Revista Decisiones*. septiembre-diciembre, 73-77.
- Elichiry, N. y Regatky, M. (2010). Aproximación a la educación artística en la escuela. *Anuario de Investigaciones*, 17, 129-134.
- Errázuriz, L. H. (2002). *Cómo evaluar el arte*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Fontal, O. y Calaf, R. (2006). *Miradas al patrimonio*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2013). Estirando hasta dar la vuelta al concepto de patrimonio. En *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*, (pp. 9-12). Gijón: Trea.
- García Canclini, N. (1987). ¿Quiénes usan el patrimonio? Políticas culturales y participación social. *Antropología*, (15-16), 11-24.
- García Canclini, N. (1999). Los usos sociales del Patrimonio Cultural. En Aguilar Criado, y Encarnación. (Ed), *Cuadernos Patrimonio Etnológico. Nuevas perspectivas de estudio* (pp. 16-33). Consejería de Cultura Junta de Andalucía.
- Hopenhayn, M. (2003). Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana. *Revista CEPAL*, 81, 175-193.
- Ibarra, M; Bonomo, H; y Ramírez, C. (2014). El patrimonio como objeto de estudio interdisciplinario. Reflexiones desde la educación formal chilena. *Revista latinoamericana Polis*, 39.
- Jiménez, R. y Moreno, L. (1997). *Sociología de la educación*. México: Trillas.
- MINEDUC (2016). *Programa de estudio Artes Visuales séptimo año básico*. Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- Prats, Ll. (1997). *Antropología y patrimonio*. Barcelona: Ariel.
- Prats, Ll. (2011). La viabilidad turística del patrimonio. *Revista Pasos de Turismo y patrimonio cultural*, 9, 249-264.
- Pujadas, J. (1993). *Etnicidad. Identidad cultural de los pueblos*. Madrid: EUDEMA universidad.
- UNESCO (2006). *Textos básicos de la Convención del Patrimonio Mundial de 1972*. París: UNESCO.