



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA
MAGÍSTER
EN ANTROPOLOGÍA Y DESARROLLO**

**PATRIMONIO CULTURAL Y PROCESOS EDUCATIVOS:
“EVALUACIÓN AL CONCURSO PÚBLICO,
VIGÍAS DEL PATRIMONIO”**

Tesis presentada para obtener el grado de
Magíster en Antropología y Desarrollo

NOMBRE DEL ALUMNO

Marisel Mendoza R.

NOMBRE DEL PROFESOR GUÍA

Claudio Gómez P.

SANTIAGO DE CHILE, 07 de SEPTIEMBRE de 2006



RESUMEN DEL PROYECTO DE TESIS

TÍTULO DE LA TESIS: Patrimonio Cultural y Procesos Educativos: “Evaluación al concurso público “Vigías del Patrimonio”, del Ministerio de Vivienda y Urbanismo”.

PALABRAS CLAVES: Paradigma Sistémico Constructivista
Teoría de los Campos
Patrimonio Cultural
Educación Patrimonial (Didáctica)
Sistema Educativo Formal

RESUMEN DE LA TESIS

En la Investigación se analizan procesos educativos que valoran el patrimonio cultural, considerando la relación directa entre *barrio-escuela o ciudad-escuela*. Para ello, se realizó una Evaluación al concurso público “Vigías del Patrimonio”, ejecutado durante los años 2004 y 2005, y que estuvo destinado a alumnos, profesores y otros profesionales como parte del Programa Nacional de Patrimonio Urbano ejecutado por el Ministerio de Vivienda y Urbanismo en la Quinta Región.

Se estudiaron las representaciones sociales, debido a que se considera necesario conocer las percepciones de los docentes respecto de los mecanismos facilitadores y obstaculizadores frente a la apropiación del patrimonio cultural desde el sistema educativo formal y los efectos de iniciativas de valoración de entornos y elementos patrimoniales.

Como marco epistemológico se observan dos paradigmas centrales. *El paradigma Sistémico Constructivista*. En este contexto, es importante analizar el fenómeno patrimonial a partir de las distinciones que ejercen los sujetos en el sistema escolar chileno. Se suman, desde el *Constructivismo Estructuralista*, las reflexiones que emanan desde la llamada *Teoría de los Campos* del francés Pierre Bourdieu, al considerar que el patrimonio cultural alberga una dimensión política que no sólo se refiere a la administración territorial de los bienes culturales, sino que también a su inclusión en los procesos de apropiación por la sociedad civil.

La recolección de información siguió un método mixto cualitativo-cuantitativo basado en entrevistas y cuestionarios a los responsables de las iniciativas (sean estos profesores y profesionales de otras áreas) financiadas en el contexto del concurso público “Vigías del Patrimonio”.

INDICE

I. Presentación

I.1 Introducción	05
I.2 Problema de Investigación	09
I.3 Pregunta de Investigación	11
I.4 Hipótesis de Investigación	11
I.5 Objetivo General	11
I.6 Objetivos Específicos	12
I.7 Población a estudiar	12
I.8 Universo	12

II. Marco Teórico

II.1 Patrimonio y Comunicación	14
II.2 Campos del Patrimonio Cultural	19
II.3 Reflexividad y Patrimonio	21
II.4 Concepciones del Patrimonio	23
II.5 Patrimonio Cultural y Educación	26
II.6 Patrimonio Cultural y Didáctica	29
II.7 Patrimonio Cultural y Ciudadanía	31

III. Aspectos Metodológicos

III.1 Descripción General	34
III.2 Métodos y Técnicas utilizadas en la selección de las experiencias	35
III.3 Cuestionarios	36
III.4 Entrevistas en profundidad	38
III.5 Plan de Análisis	40

IV. Análisis

IV.1 Análisis Cuantitativo: Cuestionario	41
IV.2 Ítem 1: Integración y/o reforzamiento de la Educación Patrimonial	43
IV.2.1 Motivos de participación	43
IV.2.2 Mecanismos obstaculizadores y/o facilitadores	44
IV.2.3 Difusión de los conocimientos	44
IV.2.4 Continuidad de las iniciativas	45
IV.3 Ítem 2: Valoraciones respecto al concurso	46
IV.4 Ítem 3: Impacto del Concurso	49
IV.4.1 Metodologías de aprendizaje	49

IV.4.2 Participación	50
IV.4.3 Conocimiento del Patrimonio Cultural	52
IV.5 Ítem 4: Educación Patrimonial	53
IV.6 Análisis Cualitativo: Entrevistas en profundidad	
IV.6.1 Presentación de los Casos	
Caso 1	57
Caso 2	58
Caso 3	61
Caso 4	64
Caso 5	68
Caso 6	71
IV.7 Análisis Comparado	74
IV.7.1 Ítem 1. Integración y/o reforzamiento de la educación patrimonial	78
IV.7.2 Ítem 2. Valoraciones respecto al Concurso	78
IV.7.3 Ítem 3. Impacto del Programa	82
IV.7.4 Ítem 4. Educación Patrimonial	84
IV.7.5 Ítem 5. Jerarquías para el concepto de patrimonio cultural	87
IV.8 Análisis Referencial	93
V. Conclusiones	98
VI. Bibliografía	107
VII. Anexos.	
VII.1 Modelo Cuestionario N°1	111
VII.2 Resultados Cuestionario N°2	122
VII.3 Modelo Pauta de Entrevista N°3	129
IVI.4 Modelo de Entrevistas N°4	130

PRESENTACIÓN.....

1. INTRODUCCIÓN

Como propuesta de tesis se planteó una línea de investigación que permitiera explicar las representaciones, valoraciones y proyecciones con que los ciudadanos construyen la realidad patrimonial, mediante el conocimiento del patrimonio cultural local. Considerando que el análisis de este imaginario colectivo puede servir para definir acciones pertinentes desde la perspectiva identitaria que respondan al propósito de fortalecer la participación y apropiación de la ciudad como patrimonio común, además de proyectar estrategias para la revalorización del mismo desde el sistema escolar formal.

Patrimonio no es algo estático ni museístico, sino un componente dinámico; ya que forma parte de un diálogo entre ciudadanos y entorno. Para responder a este diálogo hay que considerar factores que permitan reconocer al actor ciudadano, aquel que es sujeto activo del patrimonio, y se involucra con el medio urbano y social.

En lo que respecta al rol de la escuela frente a la educación patrimonial, lo que está en juego desde nuestra perspectiva de análisis, es la manera de enfrentar el tema de la identidad cultural y el resguardo de la cultura local. Para efectos de esta investigación, se considera a la escuela como un espacio de privilegio para los procesos de apropiación social del patrimonio.

En Chile, no han sido escasos los debates en torno a la importancia de la escuela como un sistema eficaz para difundir conocimientos, saberes y prácticas, y capaz de sostener procesos educativos que valoren el patrimonio cultural, así como también la necesidad de incluir de manera específica en el currículo escolar la educación patrimonial. Desde esta lógica y para validar dicha tesis, es importante conocer los efectos que generan las iniciativas de educación patrimonial desarrolladas en el ámbito nacional por alumnos y profesores, como actividades extracurriculares, así como también las percepciones de estos grupos de interés.

El patrimonio cultural posee un inmenso valor educativo, por eso la necesidad de reforzar dicha condición. Si bien en nuestro país el tema patrimonial está presente en las planificaciones y en el quehacer de los organismos públicos encargados de administrarlo, en lo que respecta al currículo escolar, emanado desde el Ministerio de Educación (Mineduc), la educación patrimonial aparece sólo dentro de los Objetivos Fundamentales Transversales, donde se señala una orientación respecto a las actividades que los profesores pueden realizar para fomentar la valorización de la identidad nacional y el patrimonio cultural en todas las áreas, y también está presente, bajo las mismas condiciones, en los Contenidos Mínimos obligatorios para los subsectores de Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural y de Educación Artística.

La dimensión política del patrimonio no sólo se refiere a la administración territorial de los bienes culturales, sino que también a su inclusión en los procesos de apropiación significativa y puesta en valor de los mismos por la sociedad civil, entendidos estos como referencias culturales, donde el papel de la educación patrimonial es significativo.

Al hacer referencia al concepto de educación patrimonial, es importante diferenciar entre educación “sobre el patrimonio”, “para el patrimonio” y “desde el patrimonio”. La primera es aquella que informa sobre el patrimonio, la segunda es la que establece acciones y fomenta actitudes de conservación del patrimonio, mientras que la “educación desde el patrimonio” implica adaptar el currículo de modo que los conocimientos que se adquieren a partir del capital cultural sean absorbidos por el individuo.

La crítica al sistema escolar formal se sustenta en la poca concreción de los objetivos planteados por la Reforma Educacional implementada por el Ministerio de Educación en cuanto a la incorporación del patrimonio cultural en el currículo escolar, donde sus contenidos han quedado relegados a la actividad extraordinaria. En la práctica, y de acuerdo al Programa de Estudio de Educación Básica y Media, los énfasis siguen estando en los contenidos tradicionales y se vislumbra la falta de programas flexibles que les permitan a los profesores avanzar en esta materia.

La temática patrimonial se encuentra inserta entre los lineamientos del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA). El tema fue incorporado a la Política Cultural que se está desarrollando con miras al Bicentenario. De ahí surge el programa “Chile quiere más cultura” (CNCA, Mayo 2005), cuyo objetivo es resguardar la herencia nacional en todas sus manifestaciones, desde la creación de una cinemateca o un museo de la fotografía, hasta la creación de un Instituto del Patrimonio. En lo que respecta al sistema escolar, se está trabajando una propuesta curricular para la educación artística especializada que integra la cultura tradicional a otros subsectores.

En el caso chileno, podemos concordar en que efectivamente en estos últimos años y producto básicamente de la Reforma Educacional, se han llevado a efecto cambios importantes, hablamos básicamente de la dotación de mejor infraestructura y de un aumento de la cobertura a un 100% en educación básica, pero siguen las deficiencias en otras materias. En cuanto al currículo escolar, notamos que cambios sustanciales no se han introducido, menos aún en el tema que nos interesa observar.

Esta tensión se traduce hoy en la necesidad de programas educativos concretos y continuos que aborden el tema de la educación del patrimonio. La educación no sólo tiene que transmitir valores igualitarios y de respeto a la diversidad, sino también encarnar ese equilibrio en su propia flexibilidad curricular. Estamos de acuerdo en que primero se debe asegurar una cobertura progresiva en el ciclo escolar y reducir las disparidades en la calidad de la educación por factores socioeconómicos. Pero de igual forma, es importante atender a la pertinencia curricular en función de las realidades territoriales en que se desenvuelve la escuela.

La falta de programas flexibles que atiendan a las identidades locales, cobra mayor realce en ciudades con sectores declarados Patrimonio Mundial, tal es el caso de la ciudad de Valparaíso, declarada Patrimonio de la Humanidad en el año 2003 por la Organización de Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura (UNESCO). Ante tal designación, se hizo más evidente la importancia de desarrollar acciones tendientes a fortalecer el patrimonio cultural de la ciudad, resguardando tanto su dimensión material como social y fortaleciendo la participación ciudadana en dicho proceso. Dentro de esta última dimensión, surge la necesidad de debatir, a partir del contexto local, respecto de la importancia de mejorar la contextualización de los aprendizajes del educando a través del reforzamiento de la cultura patrimonial y la diversidad e identidad cultural en el currículo escolar.

En las Definiciones de Política Cultural de Valparaíso 2006-2010 (CNCA, 2005) se contemplan objetivos que apuntan a coordinar y conformar un programa que permita capacitar a los profesores en todos los niveles de la educación, a través de una cátedra de Patrimonio Cultural Local. De este modo, se incorporan contenidos referentes al patrimonio cultural asociado a la identidad y pertenencia local, regional y nacional en los planes de estudio, donde la finalidad es traspasar esta formación a los niños y jóvenes, en escuelas, liceos y universidades de la Región. Por otra parte, se busca implementar, en convenio con las autoridades, organismos pertinentes y la Secretaría Regional Ministerial de Educación, diseños curriculares y didácticas de la educación y el patrimonio.

En dicho contexto, durante el 2006, la Corporación Municipal de Valparaíso (Área Educación) ha estado trabajando con la Universidad de Playa Ancha en un programa que permita incluir en la malla curricular regular de los colegios los temas patrimoniales. Ello, como paso subsiguiente al programa de capacitación a docentes. De esta manera comienza un proceso donde participan instituciones educativas y cuya matriz está en el reconocimiento de UNESCO del denominado Casco Histórico de Valparaíso como Patrimonio de la Humanidad.

Con estos nuevos antecedentes, el rol activo de la educación se puede convertir en un ente colaborador de una de las gestiones de mayor significación ciudadana para Valparaíso. En dicho contexto, y considerando, como se explicó en los párrafos anteriores, el rol que puede llegar a jugar la escuela en los procesos de apropiación del patrimonio cultural, esta investigación pretende conocer los efectos que tienen en el sistema escolar formal de la Región de Valparaíso iniciativas de reconocimiento del patrimonio cultural. Lo anterior con el objetivo de diferenciar de qué manera la ejecución de programas públicos de esta índole logran integrar o reforzar la educación del patrimonio en los establecimientos educacionales, y ello ante la insistencia en la necesidad de contar con un currículo escolar acorde a los desafíos que impone la valoración del patrimonio cultural.

Entre las iniciativas que surgieron de Políticas Públicas implementadas por otros sectores, y que buscaron desarrollar desde el ámbito educacional proyectos de reconocimiento, cuidado y difusión del patrimonio urbano y cultural, se encuentra el Programa “Vigías del Patrimonio”, concurso público implementado por el Ministerio de Vivienda, Urbanismo durante los años 2004 y 2005 en la V Región. Paralelo a él, durante el segundo semestre del año 2005 se desarrolló la primera temporada del programa “El Baúl de mis Tesoros”, una iniciativa conjunta de la Corporación Municipal de Valparaíso, la inmobiliaria Vida Nueva y la Corporación Patrimonio Cultural de Chile, cuyo método de trabajo consiste en un libro entregado al profesor y los alumnos, y que propone actividades para el docente.

Como vemos, existen líneas de acción que se orientan desde el rol de la educación frente a la valoración del patrimonio cultural. Y, para el desarrollo de esta investigación, centraremos la atención en el Concurso Público (pequeño fondo concursable) “Vigías del Patrimonio”, mencionado anteriormente. Respecto al mismo, habrá que mencionar que durante el 2005, se otorgaron 20 premios de \$300.000 cada uno (total \$6.000.000). Distribuidos entre las dos regiones que incluyó el Programa, es decir, 10 para la V Región y 10 para la VI Región.

“Vigías del Patrimonio” fue una iniciativa que permitió instalar en la ciudadanía, en un tiempo determinado, una red de voluntarios hacia la protección del patrimonio cultural mediante proyectos específicos. Intervenciones que a la fecha sólo cuentan con evaluaciones parciales respecto a su implementación, a sus grados de eficacia y a su efecto en los establecimientos educacionales participantes.

Basándonos en esa experiencia, esta tesis tiene como finalidad principal desarrollar una aproximación a las representaciones sociales sobre apropiación del patrimonio cultural que se desarrollan desde la escuela, ello mediante las percepciones que maneja un grupo de docentes participantes del programa público “Vigías del Patrimonio”. Para efectos de este estudio, serán considerados como informantes claves y corresponden esencialmente a ejecutores de las iniciativas. En este sentido, serán actores directos que basan su conocimiento en la experiencia práctica de las intervenciones realizadas.

Se estudiarán las representaciones sociales, debido a que:

1) Se considera necesario conocer las percepciones de los docentes respecto de los mecanismos facilitadores y obstaculizadores frente a la apropiación del patrimonio cultural desde el sistema educativo formal.

2) Es importante conocer los efectos de iniciativas que se orientan desde realidades particulares y que centran el aprendizaje desde la relación directa entre *barrio-escuela* o *ciudad-escuela*, por el hecho de que existe una relación jerarquizada, asimétrica y global del currículo escolar a nivel nacional, donde los llamados patrimonios locales están limitados a un currículo poco flexible.

Para llevar a cabo estos objetivos, la recolección de información seguirá un método mixto cualitativo-cuantitativo basado en entrevistas y cuestionarios a los responsables de las iniciativas (sean estos profesores y/o monitores).

Las consideraciones respecto al objeto de estudio de la presente investigación, son producto de un proceso de búsqueda, recolección, selección y análisis de información relevante que permitiera caracterizar las intervenciones sociales respecto a la educación en torno al patrimonio cultural que se han realizado en la Región de Valparaíso. Para ello se trabajó a base de las 20 experiencias financiadas por el Programa Público “Vigías del Patrimonio”. Partiendo de la base de que todas y cada una de ellas fueron intervenciones que generaron vínculos entre parte de una comunidad escolar y su ciudad, se recurrió a los formularios de postulación, informes de avances de las propuestas y contacto con el organismo patrocinador de la iniciativa a nivel Regional (Secretaría Regional Ministerial de Vivienda y Urbanismo, Quinta Región), para poder seleccionar experiencias que pudiesen ser analizadas bajo la premisa de niveles de eficiencia a partir de los proyectos realizados.

Dado el número de propuestas financiadas (20) y los objetivos de la investigación, fue necesario aplicar filtros de selección de informantes claves (responsables de las propuestas financiadas). En esta perspectiva, las distinciones metodológicas asumidas pretenden orientar la lectura y el análisis de este documento, con el fin de rescatar aprendizajes que puedan ser puestos a disposición de nuevas intervenciones sociales que desde la promoción de la ciudadanía (desde la escuela), se propongan aportar a la apropiación social del patrimonio cultural en el sistema formal educativo de la ciudad de Valparaíso.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La apropiación de la cultura local aparece como condición para la participación ciudadana, elemento clave en la consolidación del sentido de identidad comunitario. Como ha señalado Néstor García Canclini (1998:198), las desigualdades en la formación y apropiación del patrimonio demandan estudiarlo como cohesionador nacional pero también como espacio de enfrentamiento y negociación social, como recurso para reproducir las identidades y diferencias sociales, así como la hegemonía de quienes logran un acceso preferente a él. Se trata de reconocer las posibilidades de los proyectos de patrimonio como generadores de información y formación ciudadana.

Con respecto a la integración de la diversidad cultural en el espacio educativo, y considerando el debate teórico existente, insistimos en la necesaria complementación entre distintos niveles de pertenencias, que van desde lo particular hasta lo universal y que conforman una identidad. En el caso del patrimonio cultural, creemos importante, superar su visión reduccionista e incluir a todos los sectores sociales en los beneficios del mismo. Para ello, hemos puesto énfasis en la importante herramienta que constituye la educación patrimonial, considerando a los alumnos como sujetos activos del aprendizaje y teniendo en consideración el “Capital Cultural” presente para cada ser humano. La inclusión de la temática incluye el reconocimiento de su identidad cultural, conformada por las propias tradiciones, costumbres, entorno e historia; así como también la diversidad cultural y la relación con el mundo global.

Al estudiar aspectos referentes al patrimonio cultural, y puntualmente al centrar la atención en la educación en torno al patrimonio, la mirada antropológica obliga a indagar en las experiencias sociales que se viven al interior del sistema escolar formal. Desde el punto de vista fenomenológico se deben percibir y registrar los mecanismos de interacción entre los educandos y profesores frente al patrimonio, en la búsqueda de un camino que permita explicar, interpretar o comprender aspectos sustanciales de dichos procesos de aprendizaje.

De esta manera, se pretende incluir, en el debate respecto a los procesos actuales de conservación patrimonial, antecedentes empíricos que permitan extrapolar configuraciones en el ámbito de la conservación mediante la participación (como interlocutores) de agentes sociales que corresponden al sistema educativo formal.

El interés por indagar en las concepciones que permitan interpretar las jerarquías y relaciones simbólicas específicas presentes en el sistema educativo formal de Valparaíso es razonable, considerando que UNESCO otorgó el título de patrimonio mundial no sólo por las características presentes en la cultura material de la ciudad, sino que valoró esencialmente el patrimonio inmaterial presente en las representaciones que los sujetos establecen en sus modos de vida, lo que conlleva la necesidad de reconocer los procesos generadores de una denominada “conciencia colectiva” frente a la valoración y conservación del patrimonio cultural.

La importancia de incluir el Patrimonio mundial en los programas educativos, se enfatiza, en la Sección VI, Artículo 27, de la Convención sobre el Patrimonio Mundial de UNESCO. En ella se llama a todos los Estados miembros a procurar por todos los medios apropiados y en particular a través de programas de educación e información, reforzar la apreciación y el respeto de sus pueblos por el patrimonio cultural y natural.

Respecto a la interacción del individuo con el medio y la relación *Escuela-Barrio* o *Ciudad-Barrio*, la tesis contempla un proceso de Evaluación Participativa al programa público “Vigías del Patrimonio”, la que busca contar con conocimiento empírico que permita reconocer los niveles de impacto y los resultados de las iniciativas ejecutadas.

Antes de esbozar las características puntuales del Concurso Público “Vigías del Patrimonio” será necesario considerar ciertas concepciones. De acuerdo a Luis de Sebastián (1999:3), primeramente diremos que se debe entender que la “política” se relaciona a un conjunto de acciones para cambiar en un plazo no muy extenso, las características de un sector específico.

Lo anterior incluye que, “una política así se articula y despliega en programas, con objetivos limitados, que se tratan de alcanzar con una variedad de medios y acciones concretas. Estas acciones concretas son los proyectos, que se caracterizan por tener objetivos y metas más localizados en el tiempo y en el espacio, para grupos humanos bien delimitados, y están dirigidos a atender necesidades específicas” (De Sebastián, 1999:3).

El Ministerio de Vivienda y Urbanismo, en la búsqueda de nuevas formas de fortalecer vínculos entre la comunidad y su ciudad, durante los años 2004 y 2005 invitó a profesores y otros adultos de las Regiones Quinta y Sexta a organizar y desarrollar junto a un grupo de niños, los Vigías del Patrimonio como parte del Programa Nacional de Patrimonio Urbano.

Las razones para incluir este programa público en esta tesis apuntan a que se trató de una instancia de trabajo extracurricular a realizar por los docentes o monitores, con los niños, que tuvo por objeto estimular (Ministerio de Vivienda y Urbanismo 2005).

- 1.- La utilización de la ciudad y su patrimonio cultural, como espacio educativo y de encuentro entre los ciudadanos.
- 2.- Ver a la ciudad y su patrimonio cultural como un lugar de participación, valoración e identificación para quienes tengan inquietudes por descubrir o ampliar las dimensiones culturales, económicas, sociales y científicas de la urbe.
- 3.- La participación de un equipo de ciudadanos interesado en desarrollar capacidades efectivas de divulgación y valoración de la ciudad y su patrimonio en el ámbito escolar.

Iniciativas de rescate y valoración del patrimonio cultural realizadas en este contexto, pueden ser consideradas - por sus características metodológicas- desde un enfoque que suele denominarse como aprendizaje empírico experimental. Con esto hacemos alusión a la importancia de aprender mediante actividades prácticas que requieran la intervención del estudiante.

De esta forma, esta investigación propone -desde casos concretos- observar una perspectiva que permita reconocer el lugar que le corresponde a la subjetividad, las estrategias que los individuos abordan, sus valoraciones y esquemas culturales que contribuyen a generar procesos de participación en torno a lo patrimonial. Ello considerando el valor entregado por las experiencias que se viven al interior de las escuelas.

Particularmente en la realidad chilena, se vuelve interesante indagar en la forma que operan ciertas percepciones. Por lo tanto, el problema de investigación que desarrolla esta tesis apunta a dar cuenta de los significados asociados a los procesos de aprendizaje en torno a la temática patrimonial. Para ello, trabajamos sobre iniciativas de aprendizaje desarrolladas desde la cotidianeidad como campo de exploración y estudio.

La pretensión es poder encaminarnos hacia la creación de ciudadanía y aportar con antecedentes empíricos respecto a los procesos de aprendizaje que buscan valorar el patrimonio cultural de la ciudad de Valparaíso, en su condición de Patrimonio de la Humanidad. Ello, a falta de estudios previos que avalen el diseño de una política educacional en torno al patrimonio cultural, la cual se sustente, además, desde las percepciones de agentes sociales que forman parte del sistema escolar formal.

Respecto a la interacción del individuo con el medio y la relación *Escuela-Barrio* o *Ciudad-Escuela*, trataremos de descubrir, mediante los proyectos ejecutados, en qué se basan las diferencias entre las personas en la manera de organizar la información visual (mediante la comunicación directa del sujeto con el objeto, en este caso bien patrimonial), considerando de qué manera alumnos y profesores se apropian del patrimonio cultural y sus significados para comprender su sociedad, simbolizar y organizar lo que aprenden y expresar sus reacciones. Considerando, además, que las formas de pensamiento que los niños utilizan se ven influenciadas por el tipo de trabajo que ellos realizan. La dimensión pedagógica y las diferencias individuales dan lugar a una gran variedad de procesos de creación, por ello atenderemos a las metodologías utilizadas para realizar los distintos proyectos.

La importancia de este estudio radica en aportar, mediante el análisis de las declaraciones de nuestros entrevistados y encuestados, una matriz de pensamiento construida sobre las declaraciones del patrimonio cultural; elementos identitarios que se proyecten desde las declaraciones de un grupo específico como base del reconocimiento, revalorización y reconstrucción del patrimonio común.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿De qué manera el concurso público “Vigías del Patrimonio”, logró integrar o reforzar la educación del patrimonio cultural en los establecimientos educacionales de la Región de Valparaíso?

HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

Con la implementación del concurso público “Vigías del Patrimonio” el sistema educativo formal de la Región de Valparaíso tiene una probabilidad más alta de generar desde la acción educativa mecanismos que permitan integrar o reforzar la educación del patrimonio cultural en los establecimientos educacionales.

OBJETIVO GENERAL

Describir si la implementación del concurso público “Vigías del Patrimonio”, que buscó desarrollar actividades extracurriculares de rescate, valoración y difusión del patrimonio cultural local en el sistema educativo formal de la Región de Valparaíso, genera desde la acción educativa mecanismos que permitan integrar o reforzar la educación del patrimonio cultural en los establecimientos educacionales.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- * Evaluar el proceso de implementación y el impacto del concurso “Vigías del Patrimonio”.
- * Analizar las percepciones de la comunidad (beneficiarios) respecto del concurso “Vigías del Patrimonio” y de la experiencia concreta particular.
- * Identificar las orientaciones que guían el discurso de la Organización de Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura (UNESCO) frente a la educación patrimonial.
- * Identificar las acciones de tipo institucional que se ejecutan en Valparaíso frente a la educación patrimonial.

POBLACIÓN A ESTUDIAR

Gestores (responsables) de proyectos ejecutados en el contexto del concurso público “Vigías del Patrimonio”, implementado por el Ministerio de Vivienda y Urbanismo durante los años 2004 y 2005 en la V Región de Valparaíso.

UNIVERSO

Participantes del concurso público “Vigías del Patrimonio”, implementado por el Ministerio de Vivienda y Urbanismo en la Región de Valparaíso durante los años 2004 y 2005.

Lo que interesa en este marco teórico es discutir la noción de apropiación social del patrimonio cultural (y la consiguiente interpretación del mismo), sus posibilidades desde la acción de los agentes, sus limitantes y su relación con los contextos estructurales, en este caso con entornos institucionales (entre ellos con el sistema educacional formal). Para ello, como marco epistemológico se observan dos paradigmas centrales. Por una parte, **el paradigma Sistémico Constructivista**, donde la problematización del objeto de estudio se centra fundamentalmente en el observador. En este contexto, es importante analizar el fenómeno patrimonial a partir de las operaciones, distinciones y medios que disponen los sujetos (alumnos y profesores) en el sistema escolar chileno. En dicho sentido interesa reconocer cómo se construye la realidad patrimonial desde la escuela y dilucidar de qué manera ésta se confronta con el medio social o el denominado entorno construido. Al respecto, la reconstrucción en este estudio se realiza a partir de los discursos de los informantes claves principales, en este caso docentes y responsables de proyectos de intervención patrimonial.

En el ámbito patrimonial y desde la lógica de la teoría de sistemas observamos una *dimensión comunicativa*. Mediante relaciones intersubjetivas en función de horizontes de sentido común y donde entran en juego operaciones de distinción y selección.

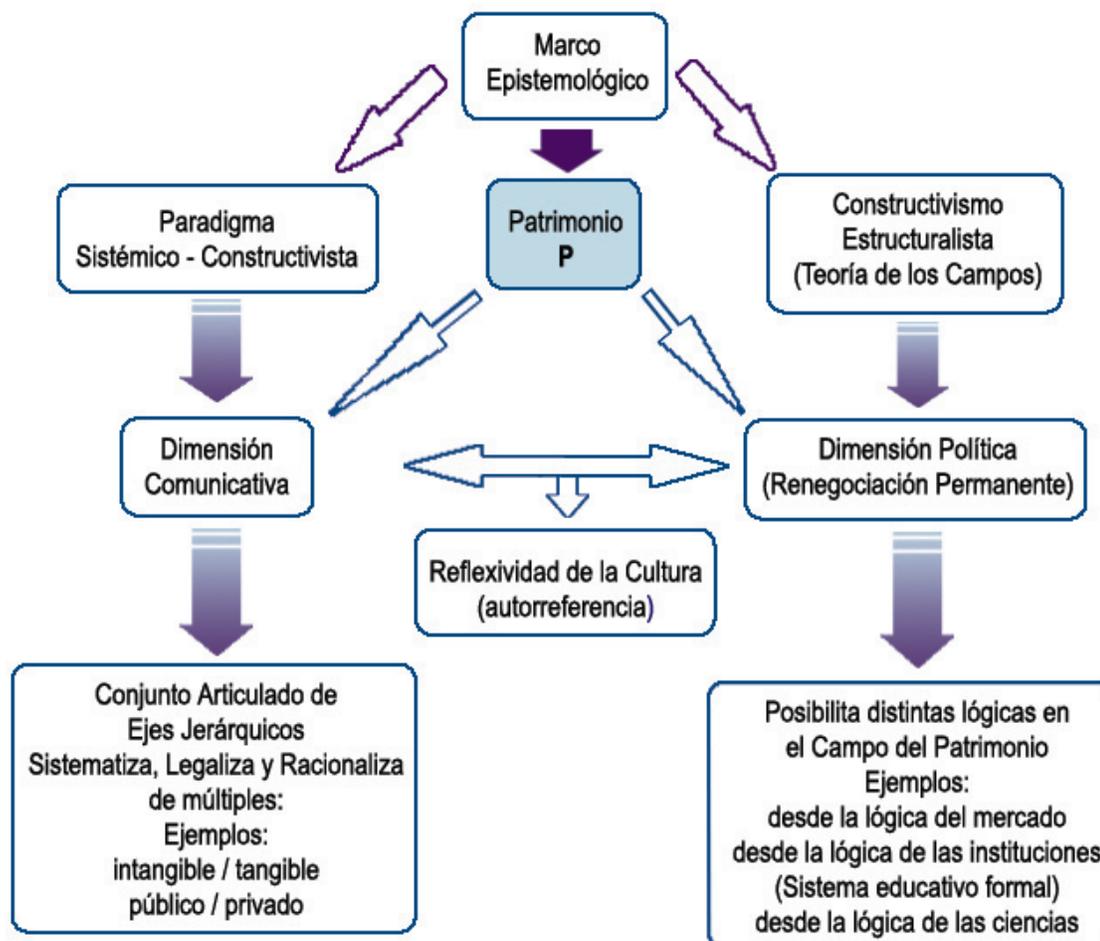
A lo anterior se suman, desde el **Constructivismo Estructuralista**, las reflexiones que emanan desde la llamada **Teoría de los Campos** del sociólogo francés Pierre Bourdieu, ello al considerar que el patrimonio cultural alberga una dimensión política que no sólo se refiere a la administración territorial de los bienes culturales, sino que también a su inclusión en los procesos de apropiación significativa y puesta en valor de los mismos por la sociedad civil. De esta manera, introducimos y reconocemos la dimensión política del patrimonio cultural.

Ambas dimensiones -la comunicativa y la política- llevan a interpretar el patrimonio cultural, por un lado, como un sistema de mediación y por otro como un espacio de negociación. Lo anterior permite distinguir que el patrimonio es un modo entre muchos de **reflexividad de la cultura**, es decir de autorreferencia. Respecto a la Reflexividad, cabe mencionar que son diversos los autores que han tratado el tema, entre ellos, Bourdieu, Giddens y Luhmann, por nombrar a los más representativos. Para efectos de esta investigación, se consideran los aportes de Bourdieu y Luhmann, y se intentará ver hasta qué punto es posible integrar aportaciones teóricas que nos permitan analizar el fenómeno de la educación patrimonial.

En segundo lugar, este marco teórico incluye una breve discusión acerca de distintas concepciones que giran en torno a lo patrimonial, la evolución del concepto y su relación con los términos de Ciudadanía y Democracia.

La figura N°1 grafica en términos generales la orientación básica del marco teórico que guía la investigación.

FIGURA N° 1



PATRIMONIO Y COMUNICACIÓN

Para enfrentar la construcción de la realidad patrimonial, como primera aproximación observamos que el patrimonio cultural posee una *dimensión comunicativa*, sujeta a relaciones intersubjetivas en función de horizontes de sentido común y donde entran en juego -apoyándonos en la teoría de sistemas- operaciones de distinción y selección.

Desde la epistemología constructivista (Arnold y Robles, en Osorio (Editor), 2004:31) el mundo de la realidad emerge como aplicaciones de observación (distinguir/indicar-describir) utilizadas por un sistema, en su fase de observador, para indicar/describir algo que emerge entre el conocer y un objeto y cuyos resultados constituyen pisos autorreferidos para sus confirmaciones o nuevas distinciones.

Desde aquella lógica, es central destacar los aportes teóricos del sociólogo alemán Niklás Luhmann. De acuerdo a Luhmann, “observar significa simplemente (y en adelante utilizaremos el término en este sentido) distinguir e indicar. Habrá, además, que reconocer que como indicaciones de diferencias

las observaciones tienen efectos constitutivos, actúan sobre el conocer y el sistema que conoce, definiendo compromisos para su reproducción, es decir, su futuro” (Arnold y Robles, en Osorio (Editor), 2004:31). Efectivamente, cuando se habla de realidad se hace desde el conocimiento, no hay posibilidad de realidad sin conocimiento, ni sin distinciones, ni sin observadores que las apliquen, ni sin comunicaciones que la informen. *La realidad es construida*.

La epistemología constructivista estudia los mecanismos que configuran la realidad humana y social y tiene entre sus propósitos comprender la estrecha relación entre conocimiento y realidad, indicar “como se conoce”. Desde estas posiciones, “no hay conocimientos que puedan postularse con independencia a su observación, destacando que los conocimientos provienen de “experiencias de realidad”, es decir, de logros específicos de sistemas observadores, que no pueden realizar observaciones fuera de los límites trazados por sus condicionamientos y que, por lo tanto, hacen surgir sus “mundos” desde sus operaciones internas” (Arnold, 2006:3).

Lo anterior, y desde la orientación luhmaniana, la realidad se indica, notifica y fija en referencia a lo social, específicamente a sus operaciones comunicativas, desde allí, todo lo conocido, sean conciencias, cuerpos, personas o ambiente natural, es tratado como entorno.

Y en el caso de la realidad patrimonial, cómo ésta es construida. En este sentido y de acuerdo a Roxana Seguel, “los universos patrimoniales son, por tanto, realidades significativas objetivadas que se construyen, reproducen y mutan al interior de un sistema cultural. Estos externalizan los patrones de significado e interpretación que operan en dicho sistema, dando cuenta de visiones de mundo y universos simbólicos particulares” (Seguel, 2004:77). Respecto a los universos patrimoniales y a la acción educativa, habrá que distinguir que la interiorización de los universos simbólicos y de las visiones de mundo se realiza gracias a procesos de socialización, entre ellos los que se generan desde la socialización secundaria, donde el sistema educativo formal se ubica en el centro.

Bajo la premisa de que el concepto de patrimonio es dinámico e interpretado de manera muy distinta por los diferentes actores sociales, entenderemos la realidad social, y entre esta la patrimonial, como un proceso que se construye socialmente, de manera intersubjetiva, en la cotidianidad de la experiencia individual y también colectiva y a partir de un entorno social y cultural preexistente.

El análisis anteriormente expuesto lleva a considerar el hecho de que cada sociedad tiene su propia cultura, que puede ser definida brevemente como su “modo de vida”. En este sentido, el discurso antropológico utiliza la palabra cultura para describir las tradiciones específicas de diferentes sociedades. Como señala Kottak, aquella vendría siendo la cultura (con c minúscula) en el sentido específico, ya que “la humanidad comparte la capacidad para la cultura, pero la gente vive en culturas particulares, donde está enculturada en líneas diferentes” (Kotttak, 2000:3). Siguiendo a Kottak, se puede lograr afirmar que existe una siguiente categoría, ello porque las culturas pueden tener, además, un tamaño menor al nacional. Aquellas categorías regidas por tradiciones y patrones basados en símbolos específicos se denominan subculturas, las cuales están asociadas a subgrupos en la complejidad de la misma sociedad.

En concordancia con el enfoque propuesto y los sujetos que forman parte de esta investigación, es necesario considerar y estudiar el cómo los educadores y educandos expresan y experimentan

la identidad local-vecinal. Acá, habrá que poner atención en el llamado entorno construido, aquel que y siguiendo a Machuca, “puede considerarse como un “puente” o una interpenetración entre los elementos físico y sociorepresentacional (es decir, tangible e intangible) que constituyen el ámbito cultural en un espacio socialmente construido” (Machuca, 1998:25).

En este sentido, y de acuerdo a nuestros agentes de interés, será importante reconocer la relación *barrio-escuela / escuela-ciudad*. En el centro está el conocer cómo cada cultura da sentido a sus diferencias y a partir de ellas organiza sus respectivos procesos sociales. Ello porque, “lo distintivo del saber antropológico no es ocuparse de pueblos “primitivos” o de etnias y comunidades tradicionales, sino estudiar las diferencias, la alteridad y las relaciones interculturales mediante la generación de informaciones directas” (García Canclini, 1994:129).

Desde esta perspectiva, el análisis se acerca a una integración sistémica que incorpora a los individuos a las lógicas internas de determinado sistema cultural. En la línea de reflexión abordada, los principios epistemológicos enfocados desde una visión sistémica/constructivista entregan pautas para el análisis de los contextos asociados a las distinciones de los sujetos; interpretaciones subjetivas de una determinada realidad. “Estos instrumentos privilegian el reconocimiento, desde el punto de vista de sus miembros, de sus distinciones significativas, válidas por ellos mismos-una cultura a partir de las categorías descriptivas de sus descriptores” (Arnold, en Osorio, 2004:19).

Apoyándonos en la teoría de sistemas de Luhmann y DeGiorgi, y teniendo en cuenta la dimensión comunicativa del patrimonio, observamos que éste puede entenderse como un Medio de Comunicación Simbólicamente Generalizado del que se desprenden distintos géneros. Lo anterior, rescatando el concepto de reflexividad y considerando que son un medio de construcción del mundo, y por tanto de realidades significativas objetivas que se construyen al interior de un sistema cultural, dando cuenta de visiones de mundo y universos simbólicos particulares.

Los Medios de Comunicación Simbólicamente Generalizados (Luhmann y Degiorgi, 1993:23) son medios autónomos caracterizados por una referencia directa a la improbabilidad de la comunicación. Sin embargo, presuponen la codificación sí y no del lenguaje y asumen la función de volver objeto de expectativa la aceptación de una comunicación en los casos en que es probable el rechazo.

Luhmann y DeGiorgi con la expresión “simbólicamente generalizados” siguen una formulación de Parsons que se refiere a lo “Simbólico” como la diferencia entre Ego y Alter, es decir a la dimensión material del sentido que de vez en cuando se procesualiza. “Con el término simbólico aquí se entiende, como en Parsons, que estos medios proporcionan a la comunicación la oportunidad de ser aceptada. No se limitan, como el lenguaje, a asegurar una comprensión suficiente, con condiciones altamente complejas y basadas en una comunicación elegida precisamente ad hoc. Presuponen todo esto. Sin embargo, en muchos casos es precisamente la comprensión la que vuelve improbable que la comunicación sea aceptada” (Luhmann y DeGiorgi, 1993:24).

Pero, a diferencia de Parsons, la propuesta de Luhmann y DeGiorgi parte de la hipótesis de que, a través de la codificación del lenguaje, el problema general de la improbabilidad de una comunicación exitosa sólo se estructura pero no se resuelve, y que a través de la contraposición clara de aceptación y rechazo el problema se vuelve sólo más agudo. Y es que el proceso comunicativo (u componentes de la

comunicación) extiende su triada: *información-acto de comunicar-comprensión*. Siguiendo a Luhmann y DeGiorgi (1993:30), el problema de la improbabilidad de la relación entre selección y motivación debe llevarse en la forma social de la “doble contingencia” que se indican con los conceptos de posición Ego y Alter. Esto significa que la selección debe ser imputada. Las imputaciones no se refieren nunca al total acontecimiento interno (la autopoiesis) de los sistemas implicados, sino sólo al comportamiento como es visto por un observador y referido al entorno.

De acuerdo a Luhmann y DeGiorgi (1993:30), la diferenciación de los medios sigue una binarización, la cual consiste en que se pueden pensar dos posibilidades de la imputación: imputación interna y externa. Si una selección se imputa (no importa por quien) al sistema, entonces estamos hablando de acción, si se imputa al entorno, hablamos de experiencia interior.

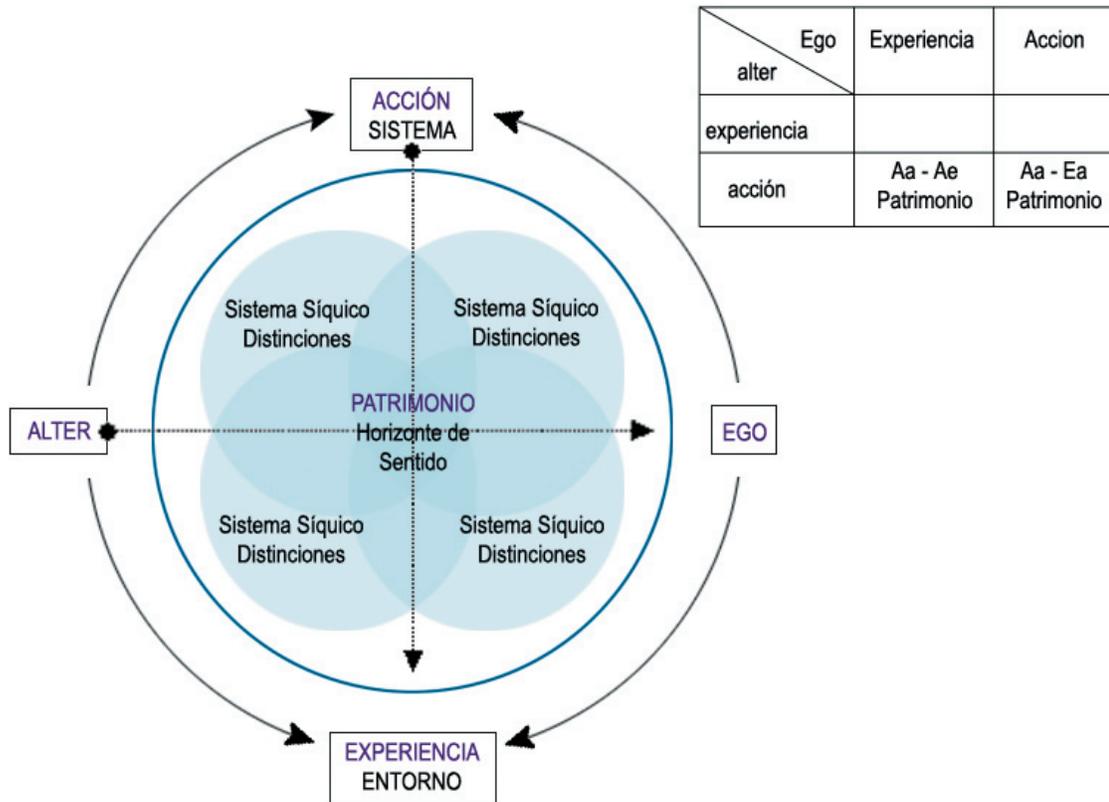
De manera correspondiente, los medios de comunicación simbólicamente generalizados se distinguen según si presuponen ambas posiciones sociales Ego y Alter como las de quien vive una experiencia interna o como las de quién actúa. En el caso de la didáctica incluida como metodología al interior de los establecimientos educacionales, vemos que las posiciones se orientan por un lado desde el Sistema Educativo y puntualmente desde una organización formal: la Escuela, y por otro, desde el Medio Ambiente Natural, Urbano y/o Social, donde se genera la relación directa entre el sujeto y el o los objetos de estudio, en este caso bienes patrimoniales.

La comunicación va de Alter al Ego. Primero Alter debe comunicar algo; solo entonces Ego puede comprender y aceptar o rechazar. “Esta unidad básica se recaba por abstracción no obstante el hecho de que la doble contingencia se construya siempre como círculo y, los sistemas sociales se producen siempre de modo simétrico y la comunicación se produce como unidad de información, acto de comunicar y comprensión en el entrecruce recursivo con otras comunicaciones” (Luhmann y DeGiorgi, 1993:30).

En el caso del patrimonio cultural habrá que considerar que los interlocutores comprometidos en el acto de interpretación presentan condiciones de entrada muy variada, ya sea por desarrollo psicofísico, intelectual, social o cultural. En este sentido y siguiendo a Córdova-González (1997:24) podemos decir que tomada en su conjunto, incluyendo el objeto o sistema cultural en referencia, el docente y el interlocutor, la interpretación del patrimonio cultural es un proceso que evoluciona desde una motivación física, sensorial, a partir de la impresión producida por los registros culturales originales. En este punto, y en relación a los medios de comunicación simbólicamente generalizados, habrá que recordar que su diferenciación sigue una binarización.

Las constelaciones que se derivan de lo anterior pueden recogerse de la siguiente forma:

FIGURA N° 2



Ahora bien, en el proceso comunicativo, la interpretación, así como también la apropiación del patrimonio cultural, pasa por distintos niveles de procesamiento, ya sea por la evocación de situaciones experimentadas o la configuración mental de situaciones no vividas, por la provocación a conexiones intra o interpersonales, por la inducción de nuevos conceptos o por la incitación del deseo de conocer más. De esta manera, y en el caso del enfrentamiento con bienes patrimoniales, una comunicación que es comprendida y aceptada puede arrojar que los conocimientos adquiridos se proyecten y produzcan cambios de actitudes positivas que se ubican en la esfera valórica, afectiva y resolutive, con repercusiones hacia sí mismo como reforzamiento de la autoestima y con repercusiones hacia los demás, como una mayor comprensión intercultural o la posibilidad de tomar decisiones más coherentes con el medio natural y social.

Habrá que aclarar, por último, que estos planteamientos requieren ser precisados a partir de la diferencia establecida por Luhmann sobre la observación del entorno de la sociedad: la diferencia entorno externo / entorno interno.

Por otra parte, considerando el papel de la educación patrimonial, es importante mencionar que la interpretación del patrimonio cultural es el arte de enseñar, sintetizando, a través de conceptos precisos y relevantes a una situación dada, hechos y circunstancias vinculadas a los objetos, especímenes

o estructuras, que ameritan ser apreciadas por las sociedades actuales por su calidad de testigos de acontecimientos sociales, de tal manera que lleguen a ser significativos para los interlocutores. Para Córdova-González, (1997:23), “es una técnica, que requiere de una amplia batería de métodos y estrategias de enseñanza aplicables selectivamente a cada caso específico, considerando que los interlocutores comprometidos en el acto de interpretación presentan condiciones de entrada muy variada”. De esta manera, y desde el punto de vista del individuo o grupo receptor, la interpretación del patrimonio cultural es una manera de aproximarse a una realidad desconocida, o parcialmente conocida.

Apropiándonos de esta perspectiva teórica, y siguiendo a Córdova-González (1997:23), tenemos que, “al definir el concepto de interpretación del patrimonio cultural hay por lo menos dos dimensiones gestantes, la del intérprete, docente o educador en el lado seminal, la del receptor, interlocutor o estudiante, en el lado de la potencia y, una dimensión germinal: la del lado educativo en su conjunto”. En cada caso, desde cada descripción, podemos preguntarnos qué produce el patrimonio cultural y qué destino final habrá de darse a las salidas del sistema, su output. Y es precisamente hasta este nivel de análisis al que queremos acceder con nuestros sujetos de estudio definidos para el desarrollo de esta investigación.

CAMPOS DEL PATRIMONIO CULTURAL

A lo anterior se suman, desde el Constructivismo Estructuralista¹, las reflexiones que emanan desde la llamada Teoría de los Campos del sociólogo francés Pierre Bourdieu, ello al considerar que el patrimonio cultural alberga una dimensión política que no sólo se refiere a la administración territorial de los bienes culturales, sino que también a su inclusión en los procesos de apropiación significativa y puesta en valor de los mismos por la sociedad civil. En el campo patrimonial y desde los aportes teóricos de Bourdieu reconocemos una dimensión política. Además de concebir la sociedad como una estructura de clases y una lucha entre ellas, Bourdieu reconoce la especificidad de los modos de diferenciación y desigualdad cultural mediante su Teoría de Campo que se asocia a la construcción de un esquema ordenador.

¿Qué es lo que constituye a un campo? Dos elementos: la existencia de un capital común y la lucha por su apropiación. En este caso el Patrimonio, bien nacional o en otros casos mundial, y la lucha por su apropiación desde un contexto local. Como señala Néstor García Canclini (2004:61) a lo largo de la historia, el campo científico o artístico han acumulado un capital (de conocimiento, habilidades, creencias) respecto del cual actúan dos posiciones: las de quienes detentan el capital y las de quienes aspiran a poseerlo. Un campo existe en la medida en que uno no logra comprender una obra (un libro de economía, una escultura) sin conocer la historia del campo de producción de la obra. Considerando como perspectiva de análisis la Teoría de Campo de Bourdieu, Canclini (2004:61) argumenta que quienes dominan el capital acumulado, fundamento del poder o de la autoridad de un campo, tienden a adoptar estrategias de conservación y ortodoxia, en tanto los más desprovistos de capital o recién llegados, prefieren las estrategias de subversión o herejía. De esta manera, y considerando aquellas premisas, funcionan los campos más autónomos, los habitualmente llamados culturales (la ciencia, la filosofía o el arte), y también otros, como creemos puede ser el campo del patrimonio cultural.

¹ El antropólogo García Canclini explica que Bourdieu vio al método estructural como un momento del análisis, como la “reconstrucción objetivista” por la que hay que pasar para acceder a interpretaciones “más complejas y más complejas” (Bourdieu, 1980: 441) de los procesos sociales.

La teoría bourdieuana construyó un marco comprensivo de las interacciones a través de las cuales lo social se interioriza en los individuos y logra que las estructuras objetivas concuerden parcialmente con las subjetivas. En este punto, el autor introduce el concepto de *habitus*.

Bourdieu indica que la relación que se mantiene entre *habitus* y campo tiene dos características centrales. Por un lado, se trata de una relación de condicionamientos, en la cual el campo estructura el *habitus* y por otro lado, la relación entre *habitus* y campo implica conocimiento o construcción cognoscitiva. Queremos poner atención en este punto. Para Bourdieu, el *habitus* contribuye a constituir el campo como mundo significativo. Vale decir, el condicionamiento no es exclusivamente desde el campo al *habitus*, sino que éste último contribuye como subjetividad (interiorización de la exterioridad) a identificar y asociar significados con significantes.

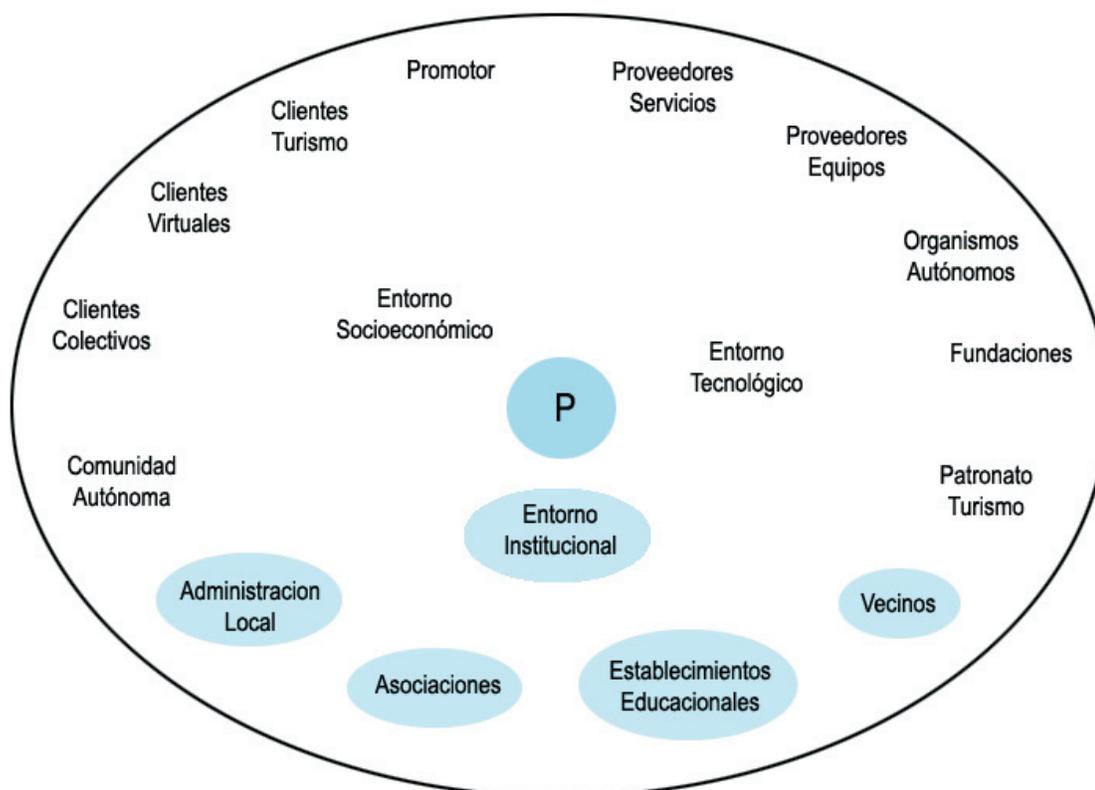
Es central destacar que para Bourdieu, plantear el tema de los campos implica necesariamente pensar en términos de relaciones y posiciones. Las relaciones siempre se dan entre posiciones. De esta forma, vemos que los campos no sólo remiten a las relaciones objetivas, sino que también al tema del poder, en cuanto a la ocupación diferencial de posiciones en la estructura social. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean éstos instituciones o agentes, y por el lugar actual que ocupan en la estructura de la distribución de las diferentes especies de capital. En este sentido, habrá que identificar los tipos de capitales que define Pierre Bourdieu. Respecto al capital cultural, que es el que nos interesa reconocer en este caso, David Throsby (1999:4) siguiendo al investigador francés explica que éste existe en tres formas: 1) el capital cultural en estado encarnado, es decir, las disposiciones de larga duración de mente y cuerpo; 2) el capital cultural en estado objetivado, en la forma de bienes culturales; y 3) el capital cultural en estado institucionalizado, producto de calificaciones educacionales.

Tales clasificaciones habrá que tenerlas en consideración, ya que respecto a la apropiación del espacio, y en éste el entorno construido como puente entre los elementos culturales tangibles e intangibles, el nivel de interpretación del patrimonio cultural dependerá del capital poseído. Como explica Bourdieu, “el éxito en estas luchas (por la apropiación del espacio) depende del capital poseído (en sus diferentes especies). En efecto, las posibilidades promedio de apropiación de los diferentes bienes y servicios materiales o culturales asociados a un hábitat determinado, se especifican para los distintos ocupantes de éste según las capacidades de apropiación (materiales-dinero, medios de transporte privados- y culturales) que cada uno posee en exclusividad. Propiamente hablando, se puede ocupar físicamente un hábitat sin habitarlo, si no se dispone de los medios tácitamente exigidos, comenzando por un cierto *habitus*” (Bourdieu, 1993:123).

Por último, en este apartado habrá que mencionar, y como veremos más adelante, que las relaciones de poder están estrechamente ligadas a distintas lógicas internas de particulares campos, así como también reconocer que existen distintas interfaces en los procesos que tienen relación con intervenciones en el campo del patrimonio cultural. Respecto a lo anterior, habrá que reconocer que desde la lógica del mercado, el campo del patrimonio se configura como un conjunto de bienes. Por otro lado, desde la lógica de las instituciones del Estado el patrimonio cultural se orienta desde la legislación, regulación y administración. Por último, habrá que distinguir que desde la lógica de la ciencia se constituye el campo patrimonial en términos de conocimiento.

La figura N°3 recoge las interfaces más habituales de los proyectos de intervención en el patrimonio. Una mirada a las mismas, permite reconocer dónde se ubican determinadas lógicas que giran en torno a la intervención del patrimonio cultural. En el caso de esta investigación, se considera como centro el “Entorno Institucional”, donde entran en juego procesos que se orientan desde *la lógica de las instituciones del Estado*. Alrededor de éste, observamos una serie de interfaces (administración local, vecinos, asociaciones) que buscan apropiarse del patrimonio cultural.

FIGURA N° 3



Tomada de BERMUDEZ Y OTROS, 2004. *Intervención en el patrimonio cultural. Creación y gestión de proyectos*.

REFLEXIVIDAD Y PATRIMONIO

Ambas dimensiones -la comunicativa y la política- llevan a interpretar el patrimonio cultural, por un lado, como un sistema de mediación y por otro como un espacio de negociación. Esto lleva a distinguir que el patrimonio es un modo entre muchos de **reflexividad de la cultura**, es decir de autorreferencia.

Frente a los planteamientos anteriormente expuestos, se hace necesaria una revisión más profunda de las concepciones planteadas, ello porque como bien nos señala Néstor García Canclini, “...los bienes reunidos en la historia por cada sociedad no pertenecen realmente a todos, aunque formalmente parezcan de todos, y están disponibles para que todos los usen” (García Canclini, 1989: pp 81).

Al entender la Cultura como Campo Cultural, se reconoce un espacio de creación, conservación y circulación de bienes simbólicos y mensajes culturales. Por lo que, como realidad social e histórica, patenta las relaciones de poder de una sociedad determinada. Una siguiente mirada, apunta a insertar el Patrimonio como parte integrante del campo cultural, y como tal, se entiende como un sistema de relaciones en competencia y conflicto entre grupos y situaciones en posiciones diversas que luchan por su apropiación. En dicho sentido, es importante, aplicar dos conceptos claves aplicados por Pierre Bourdieu, entendidos como axiomas de la reproducción del campo cultural. Se trata de los conceptos de Arbitrariedad Cultural y Violencia Simbólica.

Siguiendo el razonamiento de Bourdieu, entendemos por Arbitrariedad Cultural toda acción social de imposición generada como resultado de la distinta relación de poder y capacidad jerárquica de selección de significados culturales de los distintos grupos sociales. Y por Violencia Simbólica, toda acción social derivada de las desiguales relaciones de fuerza dentro de una sociedad, expresada en las relaciones sociales de poder estructuradas e institucionalizadas al interior de la misma.

El entorno construido a partir de patrimonios locales también puede considerarse como un espacio donde se afirma y ejerce el poder sobre los bienes patrimoniales. Como explica Bourdieu, “debido al hecho de que el espacio social está inscrito a la vez en las estructuras espaciales y las estructuras mentales, que son en parte el producto de la incorporación de las primeras, el espacio es uno de los lugares donde se afirma y ejerce el poder, y sin duda en la forma más sutil, la de la violencia simbólica como violencia inadvertida: los espacios arquitectónicos -cuyas conminaciones mudas interpelan directamente al cuerpo y obtienen de éste, con tanta certeza como la etiqueta de las sociedades cortesanas, la reverencia, el respeto que nace del alejamiento o, mejor, del estar lejos, a distancia respetuosa- son en verdad los componentes más importantes, a causa de su misma invisibilidad (para los propios analistas, a menudo aferrados, como los historiadores después de Schramm, a los signos más visibles del poder simbólico, centros y coronas), de la simbólica del poder y de los efectos totalmente reales del poder simbólico” (Bourdieu, 1993:122).

Siguiendo con estas ideas, nos encontramos con que el patrimonio puede ser entendido como conjunto de valores, creencias y bienes que conformados y resignificados social e históricamente permiten construir una nueva realidad, propia y a la vez excluyente. Esto se explica porque los bienes que consideramos como patrimoniales no fueron concebidos como tales.

El hacer referencia a la reflexividad de la cultura, debemos comprender que el patrimonio como un espacio de fuerza y negociación, enfrenta posiciones que se redefinen desde la idea de restitución. La idea de restitución alude a la pretensión ideal de una reinserción del proceso en el contexto cultural del que partió, es decir, una devolución de los resultados a los propios agentes de cultura. Desde esta propuesta, la construcción del patrimonio puede entenderse como un proceso de intercambio en el que una diversidad de agentes negocia posiciones de valor e interés sobre lo que es o no es digno de conservación y estudio.

Al decir que los agentes sociales negocian valores e intereses estamos tratando asimilar una postura para describir hechos complejos. Sin embargo, en el campo patrimonial, no es fácil hacer explícitos muchos de los contenidos que incluye el concepto. Por ello y dado que, aunque de forma implícita, las representaciones culturales son también un espacio crucial de encuentro y desencuentro entre intereses,

identidades, valores y puntos de vista, se ha incluido, en este análisis, la idea de la negociación.

Habrá que mencionar, además, que la reflexividad es dialógica, lo que implica también a los otros, así como también da cuenta de otro de los rasgos más sobresalientes de la cultura humana, que es su vinculación a un contexto local.

Retomando la perspectiva luhmanniana de autodescripción, podemos complementar a lo anterior, que al estar toda la actividad humana marcada por un continuo juego de autodescripciones, que a veces se objetivan en expresiones sólidas y cerradas y a veces no, es imposible abordar el problema de la restitución del patrimonio sin hacer referencia a los distintos sistemas de valor sobre los que éste se edifica, e insistir en la necesidad de su renegociación permanente. Ello porque la defensa del patrimonio cultural se ejerce desde distintas posiciones. Algunas de ellas derivan de concepciones elitistas o iluministas de la cultura, y desde el punto de vista de la restitución, el problema consiste en cómo conjugar y consensuar los distintos criterios de valor y formas de reflexividad de que son portadores distintos grupos y agentes sociales.

Se trata de un tema complejo, que hace necesario investigar, en cada caso, quiénes son los potenciales interlocutores en la construcción del patrimonio. Una auténtica restitución pasa por identificarlos y dar opción a que se incorporen al proceso diferentes agentes sociales. Resulta también necesario conocer mejor cómo perciben sus usuarios los objetos y conocimientos del patrimonio cultural, dado que, según nuestra mirada, hasta el momento se ha prestado atención insuficiente a este tema.

Los problemas que surgen con referencia al sujeto subalterno están relacionados con la comprensión y representación de los diferentes lugares en los que se ubica. Este problema de localización del sujeto de estudio produce la dialéctica de centro y margen.

En este actuar cotidiano, y retomando los planteamientos teóricos de Pierre Bourdieu, vemos la eterna disputa entre centro y margen, margen y centro. La representación que se construye del sujeto subalterno, en este caso del docente subalterno, siempre tiene una connotación política. En el caso de la comuna de Valparaíso, esta relación lleva a cuestionarse la capacidad de romper la dicotomía de margen y periferia mediante la formulación de propuestas claras que converjan en un Proyecto de Comuna, en un Proyecto Educativo respecto a la temática patrimonial que distinga a Valparaíso de otras comunas del país, por su condición de Patrimonio Mundial. Ello para proponer una condición de reciprocidad de poder que promueva los cambios necesarios.

CONCEPCIONES DEL PATRIMONIO

El patrimonio cultural ha sido entendido como aquellas expresiones culturales de un pueblo que son consideradas de real importancia, dignas de ser protegidas. Desde tiempos remotos la noción ha estado fuertemente vinculada al resguardo de obras importantes, valiosas, que ostentan un prestigio histórico y simbólico. Desde dicha perspectiva, la noción de patrimonio cultural está íntimamente vinculada a la historia y al concepto de Estado-Nación. El concepto de Patrimonio Cultural históricamente ha estado asociado a lo material y monumental, considerando que la creación del concepto de Patrimonio Natural

y Cultural de la Humanidad surgió para salvar emblemáticos sitios patrimoniales.

Bajo aquella línea discursiva, Santacana señala que, “las concepciones e ideas sobre el patrimonio cambian a lo largo del tiempo. En el contexto del desarrollo y consolidación del Estado nación, la consideración del patrimonio fue ciertamente restringida. Las obras arquitectónicas y los objetos de los grupos sociales dominantes en el pasado apenas eran lo único que se consideraba efectivamente como patrimonio: catedrales, palacios, joyas, esculturas y pinturas concebidas para la gloria de los grupos sociales dominantes” (Santacana y Serrat, 2005:24).

Los primeros pasos para el cuestionamiento del patrimonio como acervo se produjeron ante la necesidad de extender la gama de bienes culturales considerados dignos de protección legal. Se empezó a discutir la necesidad de albergar no sólo el patrimonio tangible sino también el intangible, no sólo el proveniente del pasado, sino también el más reciente. Además, en algunos casos, estos pasos condujeron a la demanda de legitimidad para otras expresiones culturales, cuestionando el carácter elitista con el que se había definido el patrimonio.

“A nivel mundial ha ido en aumento el consenso en torno a la ampliación del concepto de patrimonio cultural, para que se comprenda no sólo lo producido en el pasado sino también bienes culturales actuales, no sólo lo tangible (como los monumentos arquitectónicos) sino también lo intangible (como las tradiciones)” (Rosas, en García Canclini, 1998:186).

En dicho contexto, cabe mencionar que mitos, leyendas, lenguas, celebraciones rituales, música popular y todo lo que compone la tradición oral, creencias y costumbres, están incorporados en una de las categorías del Patrimonio Cultural, el cual se divide en Patrimonio Tangible y Patrimonio Intangible. A su vez, el Patrimonio Cultural es una de las categorías de Patrimonio de la Humanidad, junto al Patrimonio Natural y al Paisaje Cultural, concepto que viene a conjugar lo monumental con lo natural.

Con todo, el concepto de patrimonio ha evolucionado considerablemente. “Desde inicios de los 80’ se da por terminada la concepción de patrimonio que centraba su análisis exclusivamente en valores estéticos y simbólicos de las obras, hasta incluir hoy distintos elementos culturales (sociológicos, productivos, tecnológicos, etc.) e incorporando el contexto urbano y ambiental, conformándose de este modo conjuntos y áreas de interés, centros históricos. Estos sitios, áreas y edificios tienen significación e interés para la comunidad, y la población se identifica con ellos “hoy” (Garré, 2001:14).

Fue en las últimas décadas, cuando la extensión de patrimonio incluyó los aspectos intangibles del mismo, que se comenzaron a hacer evidentes las desigualdades en la producción cotidiana del patrimonio cultural, y se comenzó a concebir el patrimonio como construcción social. Al percibir el patrimonio desde esta perspectiva, se desprende claramente la problemática relación entre patrimonio cultural e identidad. Siguiendo a la antropóloga mexicana Ana Rosas Mantecón (1998:198) estas concepciones ponen al descubierto, el acceso diferencial al patrimonio, identificando a un grupo frente a otro y distinguiendo diferentes clases sociales.

Entender el patrimonio como construcción social, y asimilando la postura de Ana Rosas Mantecón, fundamentalmente es: “...Reconocer las fracturas y el conflicto tanto en su proceso de definición, en las políticas de conservación y en la relación de los habitantes de una nación con él. El tener presente la

aleatoriedad de su constitución permite develar las políticas de la tradición y allanar el camino a la lucha permanente por ampliar el patrimonio valorado para que puedan reconocerse otros grupos sociales, otras voces que pugnan por pluralizarlo y actualizarlo” (Rosas, en García Canclini, 1998:198). Lo anterior, permite distinguir al patrimonio cultural como un espacio de fuerza y negociación.

Ahora bien, esta nueva concepción (la de la construcción social del patrimonio cultural) y retomando el estudio de la cultura que realiza Pierre Bourdieu, trata una problemática que tiene como centro la cuestión de la distribución desigual del poder en la sociedad y, en particular, del poder simbólico. Esta sociología de los mecanismos de funcionamiento del poder simbólico, le permite a Bourdieu (como vimos anteriormente) elaborar un complejo diagnóstico de la sociedad contemporánea. Se rescata de su análisis el hecho de que este orden social se mantiene y llega a ser eficiente sólo con la complicidad de los propios dominados, esto es, por la violencia simbólica.

Por último, habrá que reconocer el carácter polisémico y cambiante del concepto de patrimonio. Recordemos que, epistemológicamente, en lengua latina, se entendía por patrimonio el conjunto de bienes materiales legados por los antepasados. Hoy en día, el concepto patrimonio es un concepto abierto donde caben y se intuyen muy distintas posibilidades y miradas. Sin olvidar, que la concepción tradicional, como es el legado de los antepasados, sigue siendo válida.

De esta manera, será preciso reconocer cuáles son las jerarquías simbólicas del patrimonio que distinguen nuestros sujetos de estudio. En términos de esta investigación, por un lado, hablaremos de un conjunto articulado de ejes jerárquicos en relación al patrimonio cultural, definidos en términos dicotómicos, por ejemplo: Patrimonio tangible/ intangible, colectivo/ individual, público/ privado, uso escenográfico/ uso práctico-cotidiano, alta cultura popular, sagrado/ profano, etc. que se estructuran de manera cambiante, según las situaciones específicas que modifican las jerarquías. Así como también, reconoceremos que la percepción del campo patrimonial se ha diversificado y extendido a diversas lógicas.

Respecto a lo anterior, habrá que reconocer que desde la lógica del mercado, el campo del patrimonio se configura como un conjunto de bienes. En este sentido, y siguiendo a Bermúdez y otros (2004), “el patrimonio como recurso económico no deriva tanto de la denominada “economía de la cultura” que abrazó a las artes y las letras desde los años 1970 en el área anglosajona, sino de una prudente maduración del concepto de patrimonio y sus valores de uso y su implicación en los procesos de socialización ya citados. El patrimonio no se ha concebido como una industria, sino como un valor y, desde ahí, como un recurso, cuya rentabilidad financiera no es un objetivo *per se* o primario, sino un verdadero valor añadido” (Bermúdez y otros, 2004:14 y 15).

Por otro lado, desde la lógica de las instituciones del Estado, el patrimonio cultural se orienta desde la legislación, regulación y administración. Al hacer referencia a esta dimensión, habrá que recordar que el patrimonio como instrumento político es un descubrimiento de hace veinte años; donde su utilización es en gran parte como herramienta de acercamiento social. Por último, habrá que distinguir que desde la lógica de la ciencia, se constituye el campo patrimonial en términos de conocimiento.

Para efectos de esta investigación, se considera a la Escuela como un espacio de privilegio para los procesos de apropiación social del patrimonio y a la Educación como el principal mecanismo de reproducción y transmisión del orden simbólico preestablecido. Ello porque es un sistema eficaz para difundir conocimientos, saberes y prácticas, y en el caso que nos compete, es capaz de sostener procesos educativos que valoren el patrimonio cultural. Las iniciativas exitosas pueden tener aplicaciones prácticas para la comunidad respecto al fortalecimiento de su identidad, el aumento de su autoestima y la posibilidad de vislumbrar nuevas vías para el desarrollo comunitario, local y regional.

Como punto de partida, diremos que la finalidad última de la educación es la cultura; de lo contrario ésta se convierte en un mero adiestramiento. A partir de esta postura, y siguiendo a Tedesco (2003: 5), podemos decir que “la escuela puede cumplir un papel cultural y social significativo si asume un cierto grado de tensión y conflicto con la cultura. (...) Las condiciones para que la escuela pueda cumplir este papel son tanto institucionales como pedagógicas. El principio básico radica en la idea de autonomía para el desarrollo de propuestas curriculares” (Tedesco, 2003:5). Ello porque permite formar marcos estables que contribuyan a enfrentar los permanentes cambios sociales y culturales, producto de la modernización y el capitalismo. “La función de la escuela en relación a la cultura consiste en la formación del grupo estable, de los marcos de referencia, que permitirán enfrentar los cambios permanentes a los cuales nos somete la producción cultural del nuevo capitalismo” (Tedesco, 2005:5).

Siguiendo al autor y en lo que respecta al rol de la escuela frente a la Educación Patrimonial, habrá que poner atención a la manera de enfrentar el tema de la identidad cultural en el contexto de la globalización y frente al peligro de la homogeneización que ella provoca. Vivimos en una constante tensión entre lo global y la necesidad de sobrevivencia de lo local. Es allí donde la educación patrimonial puede jugar un papel importante en términos de aprender a apreciar la diversidad cultural y a valorar las relaciones interculturales sin perder la propia identidad.

Al hacer una reflexión general sobre el estado actual de las sociedades, de las transformaciones y rupturas que se están presentando de manera vertiginosa en ellas, cabe preguntarse, ¿cuáles son los impactos de la mundialización en los imaginarios urbanos? La modernidad contemporánea es nuestro presente, y junto a ella se han suscitado una serie de fenómenos que inciden y afectan el valor concedido al pasado, y por consiguiente al patrimonio histórico.

Nos enfrentamos ante un gran desafío denominado globalización, el cual es portador de signos contradictorios, de enormes posibilidades que abren la ciencia y la tecnología, pero que a la vez de grandes peligros e inequidades. En tal mundo, es importante no solamente ver el pensamiento o el inconsciente como ciudad, sino ver nuestras ciudades mentales o imaginadas como espejos distorsionados de cómo se ha formado nuestra mentalidad. Frente al debate de las transformaciones de las ciudades en tiempos globalizados, García Canclini (1999:10), argumenta que la globalización de las ciudades ha conducido a la transformación de las teorías usadas para entender dicho proceso. Manifiesta que la globalización se presenta como un objeto vacío e inmanejable, y que quienes la gestionan la cuentan, también, como narraciones y metáforas, y que en consecuencia, desde una perspectiva socioantropológica de la cultura es preciso analizar tanto las estadísticas y los textos conceptuales como los relatos e imágenes que intentan nombrar sus designios.

La globalización, además de unificar e interconectar a las sociedades, se manifiesta de forma ambigua y contradictoria, ya que nos proyecta una homogeneización y fragmentación a la vez, ello porque no sólo une sino que separa, multiplica las distancias y las diferencias entre las culturas e individuos; produce más desigualdad entre los pueblos ricos y los pueblos pobres. Aquí aparece con absoluta claridad la necesidad de atender simultáneamente a los problemas sociales y a los requerimientos de afianzar los valores de identidad de comunidades. El patrimonio no es solamente un bien cultural, sino también un bien de uso capaz de ayudar a resolver necesidades de nuestras sociedades.

Retomando la expresión de marcos de referencia a la que hace alusión Tedesco, diremos que estos son tanto culturales como cognitivos. Siguiendo el planteamiento anterior, observamos a la Escuela como un modelo de intervención social que incluye algo propio de la modernidad: el valor del saber y su producción y transmisión en lugares especializados. Por ello, es preciso reconocer los desafíos impuestos por el desarrollo de las sociedades en el actual escenario de la globalización. Con esta lógica, hay que insistir en la necesidad de incluir en el debate, las relaciones y significancia de los procesos de apropiación significativa, y puesta en valor del patrimonio cultural por la sociedad civil, comenzando en el nivel educativo escolar del individuo. A partir de este supuesto, se distingue el papel fundamental que la educación cumple en el proceso de constitución de las naciones, al poner de relieve el hecho de que el porvenir de la Nación depende de lo que se enseñe en las aulas.

En este nivel de análisis, será preciso reconocer al sistema educativo como un sistema social diferenciado mediante códigos binarios particulares y programas específicos. Siguiendo a Arnold (2006:4), “los sistemas sociales parciales alcanzan la plena autonomía de su clausura operacional, cuando estructuran modos propios de procesamiento de observaciones con exclusivos códigos y programas”. En este sentido, la educación opera con la lógica educar/no educar.

Ahora bien, habrá que considerar que producto del incremento de la diferenciación funcional de la sociedad, los requerimientos que abastecen a la educación aumentan. Así, en las sociedades contemporáneas la educación formal concentra una inflación de expectativas, dado a que se le atribuyen las mejores oportunidades para la inclusión de los individuos en sus diversos sistemas. Tal como exponíamos anteriormente, lo anterior se relaciona con el hecho de considerar a la Escuela como un espacio acorde para los procesos de apropiación social del patrimonio, y exigir desde ahí herramientas para el desarrollo de la didáctica patrimonial. Notando además, una injerencia, subordinación o responsabilidad del sistema educativo, sobre otros sistemas parciales, o campos, como es el caso del patrimonial. A consecuencia de ello, y siguiendo a Luhmann nos encontramos con que “el sistema educacional tiende a ser más observado en términos de los servicios que entrega a otros sistemas parciales, tal y como nuevas exigencias cognitivas y/o conocimientos aplicados (“sociedad del conocimiento”), y menos en lo que respecta a su identidad y autorreferencia. Mientras tanto sus organizaciones “hacen lo que hacen” y mientras redistribuyan posiciones sociales en base a criterios modernos, de allí su relación con los temas del desarrollo, los procesos educativos serán uno de los centros de atención de la opinión pública de la sociedad y sobre ellos se extenderán muchas más expectativas de las que razonablemente pueden procesar” (Luhmann, 1996:4).

En este sentido, resulta interesante abordar el tema de la educación patrimonial, ello ante los supuestos teóricos que se generan en torno a ella. Al respecto, consideremos la siguiente afirmación de Roxana Seguel “resulta interesante constatar la visibilidad social que poseen los referentes significativos del

“patrimonio nacional” en comparación con los llamados “patrimonios locales”. Sin duda esta categoría de distinción constituye en sí misma un instrumento de dominación y de reproducción de las posiciones que tienen estos patrimonios en el orden social y cultural establecido donde, *romper con esta asimetría es un desafío del sistema educativo*, si pretendemos democratizar el ámbito de lo patrimonial” (Seguel, 2004:80).

En dicho contexto, resulta interesante conocer el fenómeno de enseñanza-aprendizaje en la construcción del patrimonio cultural desde la acción educativa y las interrelaciones entre sus actores, así como también los niveles de apropiación social del patrimonio por parte de los principales actores: educadores y alumnos. Considerando que, la interiorización y sedimentación de los universos simbólicos y de las visiones de mundo se realiza gracias a dos procesos básicos de socialización: la socialización primaria y secundaria. Y en lo que nos compete centraremos la atención en lo segundo, expresada en la Educación Formal, para identificar, mediante casos particulares, de qué manera el programa público “Vigías del Patrimonio”, logró integrar o reforzar la educación del patrimonio cultural en los establecimientos educacionales de la Región de Valparaíso.

Respecto a la socialización secundaria, diremos primeramente que pertenece al ámbito de la educación formal, y por tanto constituye un sistema estructurado de acciones pedagógicas que basado en la planificación racional, apela con mayor énfasis a las competencias cognitivas del sujeto. Siguiendo a Luhmann, diremos que “su acción educativa”, se desarrolla en la enmarcación institucionalizada del sistema, regulando tanto las prácticas de los sucesos comunicativos como los principios de control que reproducen los límites de lo posible”. (Luhmann, 1996:15)

Si bien decir que la escuela no puede escapar de la necesidad de difundir modelos culturales y que el proceso de socialización secundaria contribuye a la creación de universos patrimoniales, parecen supuestos evidentes, una mirada posterior, obliga a atender sobre qué orientaciones se sustentan las distinciones que ejercen los agentes en esos procesos de construcción de realidad, en este caso de la realidad patrimonial.

En efecto, en este sentido, la socialización no es reductible a un proceso de puesta en conformidad de los actores con su entorno, no se vincula solamente con la adquisición de disposiciones, puesto que implica también que los actores adquieran una capacidad de adaptación a un entorno múltiple y cambiante y, sobre todo, una capacidad de individualización y de autonomía: una reflexividad. Habrá que reconocer que el individuo no es solamente un actor social sino que es también un sujeto que participa plenamente de su socialización. De esta manera, se debe estudiar o analizar los procesos de aprendizajes en torno a lo patrimonial en la actividad de los actores que construyen su experiencia escolar y en cuanto que son formados por ella, reconociendo no sólo una inclusión e inculcación de la temática patrimonial, sino que atendiendo a la construcción activa por los actores presentes.

El hacer referencia al concepto de Educación Patrimonial, se considera necesario diferenciar entre educación “sobre el patrimonio”, “para el patrimonio” y “desde el patrimonio”. La primera es aquella que informa sobre el patrimonio, la segunda es la que establece acciones y fomenta actitudes de conservación del patrimonio, mientras que la “educación desde el patrimonio” implica adaptar el currículo de modo que los conocimientos que se adquieren a partir del “capital cultural” sean absorbidos por el individuo.

Al hacer referencia al capital cultural, debemos recordar que “la reformulación del patrimonio en términos del capital cultural, tiene la ventaja de no representarlo como un conjunto de bienes estables y neutros con valores y sentidos y fijados de una vez y para siempre, sino como un proceso social que, como el otro capital se acumula, se reconvierte, produce rendimientos y es apropiado en forma desigual por diversos sectores” (García Canclini, 1995:181). En este sentido, el capital cultural acumulado por una sociedad no será universal, aunque pretenda parecerlo. Al representar sólo a aquellos que están en condiciones de apropiárselos, estará representando a sujetos situados desigualmente en la estructura social.

Se trata de un proceso complejo. Ello porque el enfoque patrimonial en la educación significa no sólo la transmisión de un legado cultural, sino también la incorporación de la creación cultural, como producto accesible y como derecho a ejercer. De esa manera la función y responsabilidad ante lo patrimonial es doble: garantizar la coherencia y la vitalidad renovada de las raíces pasadas y engendrar nuevas raíces para el futuro. Con dichos argumentos, estamos de acuerdo con Bermúdez, Vianney y Giralt (2004:13) cuando expresan que, “la relación entre educación y patrimonio probablemente sea la más “intima” de todas las que se han establecido. Ha quedado expresado el valor de aquél como instrumento de educación en valores propios y también universales. Su mismo uso y disfrute requiere educación (“educación para el uso”), tanto en la comunidad de pertenencia como en la que lo utiliza (frecuentemente no son las mismas). El patrimonio como recurso educativo puede usarse para potenciar la diversidad excluyente o la diversidad tolerante (la diferencia de uso “tan sólo” radicará en los valores que inspiran esa educación” (Bermúdez y otros, 2004:13).

Frente a la educación en torno al patrimonio, introduciremos el concepto de Didáctica como sinónimo de educación patrimonial, considerando las limitaciones teóricas de esta última, y las posibilidades de estudiar el fenómeno desde la Didáctica.

De acuerdo a Bermúdez, Vianney y Giralt (2004:19), *la didáctica* forma parte de los *niveles de intervención* que integran la cadena lógica sobre la que actúa la gestión del patrimonio y que parte de la acción coordinada de especialistas en cada uno de ellos, con el objetivo final de proceder la “devolución social” del patrimonio (o de la restitución como hemos mencionado en apartados anteriores), rompiendo los marcos exclusivistas de la especialización y el laboratorio.

De acuerdo a dichos autores (2004:52), “la didáctica implica la aplicación de unas metodologías y técnicas orientadas a objetivos concretos, que bien pueden hallarse en la línea de la divulgación (generalización de la información con pretensiones meramente informativas o limitadamente formativas) o bien en la de la enseñanza (impartición organizada de conocimientos integrada en un sistema) en

cualquiera de sus vertientes. La didáctica es el medio que nos permitirá transmitir el valor de cada elemento en concreto o de un conjunto en general” (Op.cit.:52). De esta manera, la didáctica ayudaría a crear la identidad de un pueblo, a identificar un país, una ciudad o un barrio, con el valor agregado de que quien participa en el proceso de aprendizaje a través del conocimiento logra sentirse miembro de algo que tiene y da valor. Bermúdez, Vianney y Giralt agregan que más allá de la formación, la educación se beneficia de los objetos patrimoniales como instrumentos de construcción de una personalidad colectiva y de inculcación de los valores de diversidad y tolerancia, reconocimiento de principios universales amparados en conceptos democráticos.

Desde esa lógica, la difusión del patrimonio debiese inspirarse en la idea de que aquél debe ser visible, accesible y comprensible al conjunto de los ciudadanos. En este objetivo, y de acuerdo a Bermúdez, Vianney y Giralt (2004:52), se observan dos niveles básicos: la información y la interpretación o “lectura del patrimonio”. Esta última pretende transmitir el significado del patrimonio en su contexto sociocultural y para ello se necesita de recursos didácticos que han de estar en consonancia, no sólo con el objeto patrimonial, sino también con el destinatario. Por tanto, “se trata de un proceso especializado de comunicación que, más allá de la divulgación, alcanza a la enseñanza. Generalizando, los objetivos de la difusión se orientan en las siguientes direcciones: a) la educación; b) la formación; c) la información; d) la ciencia; e) la interpretación” (Bermúdez y otros, 2004:52).

Aquellos argumentos llevan a reconocer que en términos patrimoniales, no sólo hay que *informar* (difusión), sino que también se debe *formar* a la sociedad mediante la *didáctica*. Ella es el medio a través del cual se podrá llegar a la totalidad del público. La didáctica es un instrumento básico en la difusión del patrimonio, especialmente cuando la pretensión es llegar a colectivos muy concretos, no habituales, o bien a una población muy general.

En el ámbito escolar, los trabajos sobre patrimonio pueden facilitar la reflexión sobre actitudes, valores y normas, y discusiones sobre estado de conservación, protección, etc., ya que son reconocidas por definición como educativas. Así como también, se ha sugerido que cualquier acción voluntaria a favor de la preservación, limpieza, protección y explicación del patrimonio es extraordinariamente positiva, ya sea en el marco de las instituciones escolares o en el de la sociedad civil.

Como bien señala García Canclini, “el planteo de acciones de conservación necesarias dentro de ellas las que son del alcance de los participantes: como la concientización de la comunidad escolar y vecinal con campañas de afiches, encuestas, concursos y acciones concretas sobre el patrimonio, como señalizaciones, limpieza, etc., representan modos de integración a la sociedad a la que pertenecen, concibiendo el hombre como creador y transformador de la realidad sociocultural en la que actúa y del medio ambiente en que se desenvuelve” (Garré, 2001:16).

PATRIMONIO CULTURAL Y CIUDADANÍA

Entender el patrimonio como construcción social, es atender a aquellas diferencias sociales, así como también a la hegemonía de quienes logran un acceso preferente a él. El efectivo rescate del patrimonio cultural incluye su apropiación colectiva, por lo que requiere de condiciones que permitan a los diversos grupos sociales compartirlo y encontrarlo significativo. Democratización y revalorización del patrimonio son así dos procesos que caminan de la mano.

Lo anterior considerando que “una estrategia de Desarrollo Humano debe apuntar al fortalecimiento de las capacidades sociales para ampliar las opciones y oportunidades disponibles para las personas. Por el otro, la subjetividad de éstas es tan importante en la creación de ese entorno social favorable como las mismas transformaciones estructurales” (PNUD, 2002:3).

Como ha señalado Néstor García Canclini (1998:189), las desigualdades en la formación y apropiación del patrimonio demandan estudiarlo como cohesionador nacional pero también como espacio de enfrentamiento y negociación social, como recurso para reproducir las identidades y diferencias sociales, así como la hegemonía de quienes logran un acceso preferente a él.

Se trata de reconocer las posibilidades de los proyectos de patrimonio como generadores de información y formación ciudadana. En este sentido, “el desarrollo democrático sin derechos sociales es posible pero no es sostenible” (Sojo, 2002:36). Al mismo tiempo, hace falta plantearnos una ampliación significativa del concepto de los derechos humanos, para poder hacernos cargo de los nuevos desafíos éticos que surgen de la constante transformación de nuestras sociedades. Desde esta perspectiva, podemos afirmar que es necesario conjugar el índice en los niveles de educación con el respeto de la identidad cultural y del patrimonio cultural resignificado, patrimonio como derecho ciudadano de tercera o cuarta generación. Como menciona di Girolamo (2003), “entramos en un tercer gran período, donde el concepto de los derechos se desplaza hacia nuevos caminos, como son el de la diversidad de la creación crítica y el de la libre intervención de los mundos de la cultura” (di Girolamo, en *Le Monde Diplomatique*, 2003:33).

Cabe recordar que el origen del universalismo y particularidad de los derechos humanos se encuentra en la consagración universal de los derechos humanos de la Carta de las Naciones Unidas y en la labor de sus organismos dependientes, como la UNESCO y la OIT. La emergencia de los llamados derechos culturales es también parte de este proceso, sobre todo de la lucha en el seno de la ONU contra el racismo y la no discriminación y la consagración del derecho a la cultura en la UNESCO, especialmente entre los años sesenta y setenta.

Los nuevos derechos (los llamados de 3ª ó 4ª generación) han emergido también como desafíos para los Estados porque comprenden un conjunto de derechos derivados de la Carta de Derechos Humanos que afectan de manera específica a determinados grupos de la sociedad como por ejemplo las mujeres y los niños. En este sentido, “el derecho a la cultura se vincula así mismo con el acceso a los bienes culturales, al resguardo del patrimonio cultural, al acceso a la información y nuevas tecnologías o a vivir en un medio ambiente sano, entre otros” (Bello y Rancel, 2000:44).

A la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la firma de los pactos de derechos humanos y acciones en contra de la discriminación racial, se suman un conjunto de otras instancias e instrumentos como las dos Conferencias Internacionales de Naciones Unidas sobre Derechos Humanos de 1968 en Tehrán y de 1993 en Viena. La Conferencia de Viena, proclama una vez más la universalidad, indivisibilidad, interdependencia e interrelación de los derechos humanos, pero acepta la necesidad de reconocer las particularidades nacionales y regionales, y el variado patrimonio histórico, cultural y religioso.

Con todo, la apropiación de la cultura local aparece como condición para la participación ciudadana, elemento clave en la consolidación del sentido de identidad comunitario.

En concordancia al análisis propuesto, se hace necesaria una revisión, a modo general, de las perspectivas tradicionales que engloba el concepto de Ciudadanía. Comenzaremos diciendo que a lo largo del siglo XX, el contenido de la Ciudadanía ha estado ligado a las concepciones socialdemócratas, liberal demócrata y republicana. Siguiendo a Hopenhayn, “en primer caso, la ciudadanía se vincula a los derechos de primera y segunda generación: civiles primero y luego políticos” (Hopenhayn, 2001:118).

Su redefinición en la posmodernidad, sustenta el descentramiento y la autoafirmación diferenciante de sujetos, en parte como respuesta a tendencias propias de la globalización, como son el debilitamiento de los Estados nacionales y la mayor diferenciación social que tiende a darse a escala planetaria con el nuevo paradigma productivo. “La idea republicana de ciudadanía reaparece, pero no en el ámbito de la participación política, sino en una gran variedad de prácticas de asociación o comunicación en la trama social que no necesariamente confluyen en lo público-estatal. Lo segundo -a diferenciación de los sujetos- implica que la ciudadanía se cruza cada vez más con el tema de la afirmación de la diferencia y la promoción de la diversidad. Con esto muchos campos de autoafirmación cultural que antes competían exclusivamente a negociaciones privadas y estaban referidas “hacia adentro” de los sujetos, hoy competen a la sociedad civil, objeto de conversación “hacia afuera” y del devenir político y el devenir público de reivindicaciones asociadas” (Hopenhayn, 2001:118).

La postura que adoptamos sobre la dimensión de ciudadanía y la perspectiva de derechos de tercera o cuarta generación, se introduce en aquellas experiencias donde los actores claramente se identifican como sujetos de derechos específicos. Desde la Educación Patrimonial, apuntamos a niños y jóvenes, en edad de formación. El planteamiento anterior creemos que es factible, ya que el rol ciudadano se interpreta de diversas formas, desde la consulta hasta la cogestión y desarrollo de propuestas. Sin embargo, con respecto a los niños, aparece como elemento común la dicotomía entre un protagonismo infantil poco explicitado y el alto valor que se le asigna al impacto de la formación valórica-cultural en el desarrollo de la autoestima, el sentido de pertenencia y la vocación-compromiso social en relación a la comunidad y su entorno.

En tanto, las políticas culturales debiesen buscar, en forma particular, la manera de fomentar y fortalecer métodos y modos de ofrecer mayor acceso de todas las capas de la población a la cultura, luchar contra la exclusión, la marginación y asimismo desarrollar procesos que favorezcan la democratización cultural, entre ello, la apropiación social del patrimonio cultural por parte de la ciudadanía.

En el debate institucional en la región de Valparaíso, podemos reconocer que distintos protagonistas abordan el tema, se coincide, en general, en la necesidad de generar una Institucionalidad Patrimonial, que sea el órgano gubernamental que deberá regular, normar y gestionar recursos para materias patrimoniales.

Con dichos antecedentes, habrá que considerar y siguiendo a Bermúdez, Vianney y Giralt (2004: 17) que en lo que respecta a iniciativas de intervención patrimonial, sea desde la perspectiva social, política, cultural, económica o financiera, la intervención en el patrimonio y, más aún su gestión, deberán garantizar la visibilidad, accesibilidad y comprensibilidad de los bienes al conjunto de la sociedad. De acuerdo a los autores, “se trata de tres niveles sucesivos de mejora en la relación patrimonio-sociedad en los que participan decisivamente los procesos de gestión. Su fundamento radica en el concepto de *devolución*, considerado como un proceso encaminado a reintegrar los bienes patrimoniales a la sociedad que los ha generado y con la que se hallan vinculados, aunque ésta los haya desatendido o ignorados en amplios momentos de su historia” (Bermúdez y otros, 2004:17).

ASPECTOS METODOLÓGICOS

1. DESCRIPCIÓN GENERAL

Enfoque teórico metodológico:

La pregunta de investigación se buscará responder a partir del posicionamiento teórico y metodológico asumido, y de los análisis e interpretaciones de los discursos y declaraciones de los agentes sociales involucrados en el programa público “Vigías del Patrimonio”, puntualmente gestores (ya sean profesores o profesionales de otras áreas) y responsables de las propuestas (proyectos) de intervención en el área Patrimonio Cultural. Ello, porque desde el punto de vista de la restitución (concepción que se explicará en el debate teórico), el problema consiste en cómo conjugar y consensuar los distintos criterios de valor y formas de reflexividad de que son portadores distintos grupos y agentes sociales. Es necesario investigar quiénes son los potenciales interlocutores de las instituciones en la construcción del patrimonio. En ese caso concreto, de establecimientos educacionales y organizaciones sociales de la Región de Valparaíso.

En este apartado, es importante precisar que si bien nuestro marco epistemológico se basa en principios sistémicos constructivistas y en el denominado constructivismo estructuralista, por lo tanto la investigación debiese centrar su metodología en aspectos cualitativos, para efectos de este estudio se ha optado por incluir el componente cuantitativo, dado que contempla una evaluación al concurso público “Vigías del Patrimonio”. Por esta razón, se consideró importante utilizar el cuestionario como herramienta de recolección de datos.

Cuando hablamos de distintos grupos, para el caso puntual de esta tesis, nos referimos a las distintos tipos de Gestores (responsables) de las propuestas financiadas por el concurso público “Vigías del Patrimonio”. Para efectos de este estudio, serán considerados como informantes claves y corresponden esencialmente a los ejecutores de las iniciativas analizadas. En este sentido, son actores directos que basan su conocimiento en la experiencia práctica de las intervenciones. A continuación se especifican las características generales de los mismos:

* Profesores: universitarios y normalistas que se desempeñan en diferentes ciclos, ya sea Enseñanza Básica, Media u ambas, en asignaturas tales como Artes Plásticas, Comprensión del Medio Social y Natural, entre otras. Entre la población a estudiar, también se encuentran docentes que se definen a su vez como gestores culturales y artistas.

* Gestores culturales: bajo esta definición incluimos puntualmente a quienes ejercen su labor profesional mayoritariamente en la gestión de proyectos artísticos-culturales.

* Profesionales de otras áreas: dentro del universo de investigación, encontramos ejecutores de proyectos que desempeñan su labor profesional en otros ámbitos, que no corresponden ni a Establecimientos Educacionales ni a Centros u Organizaciones Culturales, en este caso hablamos puntualmente de trabajadores independientes (Diseñador y Arquitecto).

2. MÉTODOS Y TÉCNICAS UTILIZADAS EN LA SELECCIÓN DE LAS EXPERIENCIAS

En la primera parte de la investigación -selección de los objetos de estudio- se recurrió a información documentada (prensa escrita, documentos oficiales, y contactos preliminares con informantes claves). Ante el interés de acceder a los beneficiarios del concurso público “Vigías del Patrimonio”, se tomó contacto con la encargada del programa en la Quinta Región para evaluar las posibilidades de acceso a dichas fuentes.

Luego de las primeras reuniones, se optó por realizar una Evaluación Participativa al concurso “Vigías del Patrimonio”. Las características generales de la misma, se definieron en conjunto con la encargada del programa en la Región de Valparaíso.

Fases de la Evaluación:

La Evaluación al concurso público “Vigías del Patrimonio”, constó de seis etapas que se desarrollaron de acuerdo al marco metodológico que guía esta Tesis. Ante este proceso, la etapa inicial de esta Investigación incluyó reuniones de coordinación con los responsables del concurso público Vigías del Patrimonio en la Quinta Región de Valparaíso.

1. Primeras reuniones con personal a cargo del Programa: En ellas se definieron los objetivos de la Evaluación. Estos son:

- * Conocer si se cumplieron los objetivos del Programa y de los Proyectos específicos.
- * Conocer si se obtuvieron los productos finales que los mismos gestores de los Proyectos propusieron.
- * Conocer cuáles fueron los resultados positivos contemplados.
- * Conocer las dificultades para la implementación del Proyecto.
- * Conocer si el Programa generó un impacto en el estilo de trabajo de los profesores a cargo de la ejecución de los proyectos.
- * Conocer si se generaron vínculos con otros actores e instituciones.
- * Conocer, en términos generales, si se generó una suerte de sensibilización frente a la valoración y difusión del patrimonio cultural.
- * Caracterizar las percepciones de la comunidad (beneficiarios) respecto del programa y de la experiencia concreta particular.

2. Construcción de las principales preguntas que guiaron la investigación: A partir de los objetivos planteados se construyeron las principales preguntas que guiaron la Evaluación. Estas están reflejadas en los elementos de recolección de datos (Ver Anexos N°1 y N°3, “Modelo Cuestionario” y “Modelo Pauta de Entrevista”, respectivamente).

3. Construcción de Instrumentos de Recolección de Datos:

- a) Se diseñó un cuestionario que permitiera recopilar datos estadísticos de los principales factores que definen el programa público “Vigías del Patrimonio”, y para ser aplicado a los responsables (gestores) de las 20 propuestas financiadas.
- b) Se diseñó un set de pautas de entrevistas semi-estructuradas para informantes claves, que

permitieron profundizar en el conocimiento de cada una de las experiencias seleccionadas desde la perspectiva de los actores y beneficiarios directos; información que luego fue complementada con aquella obtenida del análisis de documentación secundaria pertinente. Lo anterior, teniendo en cuenta las particularidades del tipo de informante clave seleccionado:

* Actores y beneficiarios directos (Profesores, gestores culturales y o responsables de los proyectos financiados).

4. Aplicación de los instrumentos de recolección de datos: Durante los meses de Julio y Agosto, y principalmente en los mismos establecimientos educacionales que participaron en las iniciativas, se aplicaron los Cuestionarios y las Entrevistas a los sujetos que forman parte de este estudio.

5. Análisis de la información recopilada: La información recopilada se analizó a partir de tres ítems centrales que tienen relación directa con los instrumentos de recolección de datos. Se ubican en el Capítulo IV de esta Tesis y corresponden a “Análisis Cuantitativo: Cuestionarios”, “Análisis Cualitativo: Entrevistas en Profundidad (Presentación de los Casos)” y “Análisis Comparado”.

6. Información generada: En el caso del instrumento Cuestionario, éste apuntó a recoger información en ámbitos específicos de la experiencia a caracterizar, vale decir al Concurso Público “Vigías del Patrimonio”. En el caso de las entrevistas, éstas fueron utilizadas para complementar y profundizar ciertos temas recogidos en el cuestionario.

2.1 CUESTIONARIOS

Esta tesis incluye una mirada cuantitativa a las iniciativas de valoración del patrimonio cultural. Esta metodología permitió contar con datos estadísticos para evaluar el proceso de implementación y el impacto del programa “Vigías del Patrimonio”.

El cuestionario, aplicado durante los meses de Julio y Agosto de 2006, arrojó datos que permitieron caracterizar las percepciones de la comunidad (beneficiarios) respecto del programa y de la experiencia concreta particular. Este fue aplicado a 17 sujetos, los que corresponden a gestores de proyectos financiados durante los años 2004 y 2005.

A continuación se detallan los establecimientos educacionales, sus respectivas ubicaciones y el nombre del proyecto que tuvo como gestor al sujeto al cual se le aplicó este instrumento de recolección de datos.

PROYECTOS AÑO 2004			
N°	ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL	BARRIO-CIUDAD	NOMBRE DEL PROYECTO
1.	Liceo N° 2 de Niñas, Matilde Brandau R	Av. Argentina, Valparaíso	"Valparaíso: visión joven"
2.	Escuela Especial Bernardo O'Higgins	Barrio Puerto-Valparaíso	"Club artístico vivencial, nuestra ciudad, nuestro patrimonio"
3.	Escuela Blas Cuevas	Cerro Cordillera-Valparaíso	"Los Porteños"
4.	Liceo A N° 23	Playa Ancha-Valparaíso	"Caleta El Membrillo: Historia y Recuperación"
5.	Escuela República del Salvador	Cerro Cordillera-Valparaíso	"Vigías de mi Barrio"
6.	Colegio Saint Julliant	Forestal Alto-Viña del Mar	"Niños del Forestal Verde y Azul"
7.	Escuela Particular N° 20	Cerro Alegre-Valparaíso	"La Feria de la Avenida Argentina y su entorno"
8.	Colegio Sagrado Corazón de Reñaca	Reñaca-Viña del Mar	"Rescatando Castillo"

PROYECTOS AÑO 2005			
N°	ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL	BARRIO-CIUDAD	NOMBRE DEL PROYECTO
1.	Escuela Particular N°20 San Luis	Cerro Alegre-Valparaíso	"Sendero Quintil"
2.	Escuela Diego Portales	Playa Ancha-Valparaíso	"Guardianes de Pancho", un lugar mágico"
3.	Escuela Especial Bernardo O'Higgins	Barrio Puerto-Valparaíso	"Mi Puerto Lindo"
4.	Taller de Acción Comunitaria (TAC)	Cerro Cordillera – Valparaíso	"En Cordillera algo está pasando: Ruta Patrimonial"
5.	Grupo Medioambiental Amigos de Quintero	Quintero	"Formando e integrando niños como Vigías del Patrimonio Urbano y guías del Sendero Eco cultural de Quintero"
6.	Liceo Juana Ross de Edwards	Av. Argentina-Valparaíso	"Ruta Patrimonial Religioso-Cultural".
7.	Colegio Salesiano	Av. Argentina-Valparaíso	"Bandas al Compás"
8.	Centro Cultural las Brujas de la Kalahuala	Cerro Barón – Valparaíso	"Rescate y Difusión del Patrimonio Cultural de la Maestranza Barón"
9.	Junta de Vecinos Población Obrera de la Unión	Cerro Cordillera-Valparaíso	"Construyendo futuro desde nuestro pasado: Población Obrera de la Unión, más de 120 años de historia"

2.2 ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

A partir de los proyectos implementados (20 entre los años 2004 y 2005), se procedió a realizar una estratificación de acuerdo a las siguientes categorías: Muy Buenos-Buenos-Regulares. Como primer acercamiento a los casos a analizar, se seleccionaron dos proyectos por cada categoría tanto del año 2004 como del 2005. Para efectos de este estudio, la clasificación no menciona explícitamente el nombre de los proyectos ni de los establecimientos educacionales que los ejecutaron, con la finalidad de reservar la identidad de los sujetos de estudio involucrados.

La clasificación de los proyectos en estas categorías se realizó de acuerdo a los siguientes criterios:

- * Nivel de cumplimiento de los objetivos presentados en los proyectos específicos.
- * Nivel de cumplimiento de los productos finales que los mismos gestores de los proyectos propusieron.
- * Resultados contemplados.
- * Responsabilidad asumida frente a la entrega de informes de avance y retroalimentación con el organismo público gestor del concurso.

EXPERIENCIAS SELECCIONADAS AÑO 2004			
Nº	ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL	BARRIO-CIUDAD	NOMBRE DEL PROYECTO
1.	Escuela Blas Cuevas	Cerro Cordillera-Valparaíso	"Los Porteños"
2.	Liceo A Nº 23	Playa Ancha-Valparaíso	"Caleta El Membrillo: Historia y Recuperación"
3.	Escuela República del Salvador	Cerro Cordillera-Valparaíso	"Vigías de mi Barrio"
4.	Colegio Saint Julliant	Forestal Alto-Viña del Mar	"Niños del Forestal Verde y Azul"
5.	Escuela Particular Nº 20	Cerro Alegre-Valparaíso	"La Feria de la Avenida Argentina y su entorno"
6.	Colegio Sagrado Corazón de Reñaca	Reñaca-Viña del Mar	"Rescatando Castillo"

EXPERIENCIAS SELECCIONADAS AÑO 2005			
Nº	ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL	BARRIO-CIUDAD	NOMBRE DEL PROYECTO
1.	Escuela Particular Nº20 San Luis	Cerro Alegre-Valparaíso	"Sendero Quintil"
2.	Escuela Diego Portales	Playa Ancha-Valparaíso	"Guardianes de Pancho", un lugar mágico"
3.	Escuela Especial Bernardo O'Higgins	Barrio Puerto-Valparaíso	"Mi Puerto Lindo"
4.	Taller de Acción Comunitaria (TAC)	Cerro Cordillera-Valparaíso	"En Cordillera algo está pasando: Ruta Patrimonial"
5.	Grupo Medioambiental Amigos de Quintero	Quintero	"Formando e integrando niños como Vigías del Patrimonio Urbano y guías del Sendero Eco-Cultural de Quintero"
6.	Centro Cultural las Brujas de la Kalahuala	Cerro Barón-Valparaíso	"Rescate y Difusión del Patrimonio Cultural de la Maestranza Barón"

A partir de la clasificación anterior, y como segundo paso para definir a quiénes contribuirían con su vivencia, se seleccionaron tres proyectos por año, los cuales debieron corresponder a cada una de las categorías (Muy Buenos, Buenos y Regulares). A partir de esto, se realizó una entrevista al responsable de cada uno de los proyectos seleccionados.

En un intento por contar con una clasificación representativa, la variable de grados de eficiencia se complementó además, con otros criterios de selección, que permitiesen la inclusión en el análisis de los discursos, de relatos correspondientes a iniciativas realizadas en establecimientos educacionales públicos de Valparaíso, como también a aquellas efectuadas por centros culturales u organizaciones sociales. Considerando además como mínimo, un proyecto realizado en una ciudad de la Quinta Región que no fuese Valparaíso.

Lo anterior se refleja en el siguiente cuadro:

CUADRO DE CRITERIOS DE SELECCIÓN	
INDICADOR	Identificar 3 intervenciones (Proyectos) del año 2004 y tres del 2005, y que correspondan a distintos niveles de calificación (Muy Buenos, Buenos y Regulares).
INDICADOR	Identificar intervenciones (Proyectos) realizadas en establecimientos educacionales públicos de Valparaíso y monitoreados por docentes.
INDICADOR	Identificar en el año 2005, proyectos desarrollados en conjunto entre una organización social (ya sea junta de vecinos o centro cultural) y alumnos.
INDICADOR	Identificar un proyecto realizado en otra ciudad de la Quinta Región que no fuese Valparaíso.

EXPERIENCIAS SELECCIONADAS AÑO 2004			
Nº	ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL	BARRIO-CIUDAD	NOMBRE DEL PROYECTO
1.	Liceo A Nº 23	Playa Ancha-Valparaíso	“Caleta El Membrillo: Historia y Recuperación”
2.	Escuela República del Salvador	Cerro Cordillera-Valparaíso	“Vigías de mi Barrio”
3.	Escuela Particular Nº 20	Cerro Alegre-Valparaíso	“La Feria de la Avenida Argentina y su entorno”

EXPERIENCIAS SELECCIONADAS AÑO 2005			
Nº	ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL	BARRIO-CIUDAD	NOMBRE DEL PROYECTO
1.	Escuela Especial Bernardo O’Higgins	Barrio Puerto-Valparaíso	“Mi Puerto Lindo”
2.	Taller de Acción Comunitaria (TAC)	Cerro Cordillera-Valparaíso	“En Cordillera algo está pasando: Ruta Patrimonial”
3.	Centro Cultural las Brujas de la Kalahuala	Cerro Barón-Valparaíso	“Rescate y Difusión del Patrimonio Cultural de la Maestranza Barón”

PLAN DE ANÁLISIS

Se considerarán los siguientes indicadores:

- * Identificación básica de la experiencia: ubicación geográfica y caracterización institucional.
- * Enfoque de marcos conceptuales y definición de apropiación social o interpretación del patrimonio cultural bajo la cual opera la experiencia.
- * Aspectos de la intervención: objetivos, metodología de trabajo, estrategia de intervención y modelo de gestión utilizados.
- * Calidad y resultados de la intervención: pertinencia, eficacia, oportunidad, eficiencia, impacto y satisfacción de los usuarios de la experiencia.

El plan de análisis estuvo orientado en los siguientes niveles: descriptivo, interpretativo y propositivo. Junto a lo anterior, esta fase además se perfiló a partir de ciertos ejes centrales: los enfoques de patrimonio cultural, las estrategias de intervención, los modelos de gestión y los resultados existentes en los casos estudiados. Para llevar a cabo este plan se planteó un análisis en tres etapas:

ANÁLISIS CUANTITATIVO Y CUALITATIVO

En primer término se realizó un análisis cuantitativo a partir de los datos arrojados por los cuestionarios aplicados, en él se analizan ejes centrales correspondientes al Concurso y a la experiencia particular. En segundo lugar, se efectuó un análisis cualitativo, esto mediante las entrevistas en profundidad realizadas a responsables de las propuestas financiadas por el concurso público “Vigías del Patrimonio”. Esto último a través de ítems específicos que nos permitieron conocer cada uno de los casos.

ANÁLISIS COMPARADO

El análisis comparado se centró en describir las principales dimensiones o ejes analíticos a partir de una lectura transversal interpretativa de las experiencias incluidas en esta investigación. Esto mediante los resultados arrojados por los cuestionarios y los relatos de las entrevistas en profundidad.

CONCLUSIONES GENERALES

Al mirar de manera transversal las experiencias investigadas, es posible en términos generales destacar ciertas similitudes en el discurso de los informantes respecto de diversos temas que influyen en los procesos de integración o reforzamiento de la educación patrimonial al interior de los establecimientos educacionales.

ANÁLISIS CUANTITATIVO: CUESTIONARIOS

INTRODUCCIÓN

En esta sección se detalla un informe de los principales resultados de la Encuesta correspondiente a la Evaluación al concurso público “Vigías del Patrimonio”, realizado durante los años 2004 y 2005 por profesores, alumnos, gestores culturales y profesionales de otras áreas de la Región de Valparaíso como parte del Programa Nacional de Patrimonio Urbano del Ministerio de Vivienda y Urbanismo. La aplicación del instrumento -Cuestionario- se llevó a efecto entre los meses de Julio y Agosto del año en curso (2006).

De un total de 20 responsables de propuestas financiadas (entre los años 2004 y 2005), el cuestionario fue aplicado a 17 sujetos, y los datos arrojados vienen a complementar la información proporcionada por informantes claves, mediante entrevistas en profundidad. Cabe mencionar que se intentó contactar al total de los monitores, pero con tres de ellos no se logró el contacto.

En el documento se entrega información relativa a la mayoría de los aspectos contenidos en el Cuestionario. En la sección Anexos, se encuentra un apartado denominado *Resultados Cuestionarios*, donde en cada una de las preguntas se entrega información de carácter regional. Para la lectura de los resultados habrá que mencionar que se trabajó a partir de las respuestas válidas de acuerdo a cada una de las preguntas. Por ello, en varios de los ítems no se trabaja en términos porcentuales con el total de encuestados, vale decir 17.

Caracterización Sujetos Encuestados:

* Profesores: del total de encuestados, diez corresponden a docentes (sean estos de formación Universitaria o Normalista) que se desempeñan en diferentes ciclos, ya sea Enseñanza Básica, Media u ambas, en asignaturas tales como Artes Visuales, Comprensión del Medio Social y Natural, entre otras. Entre la población a estudiar, también se encuentran docentes que se definen a su vez como gestores culturales y artistas.

* Profesor y Gestor Cultural: en esta categoría se identificaron dos profesores que si bien se dedican mayoritariamente a la enseñanza, puntualmente uno como docente de la asignatura de Artes Visuales y otro de Música, realizan una actividad paralela como gestor cultural.

* Profesor y Artista: en esta categoría se identificó un docente que si bien se dedica mayoritariamente a la enseñanza, puntualmente de la asignatura de Artes Visuales, realiza una actividad paralela como artista plástico.

* Gestores culturales: bajo esta definición incluimos puntualmente a dos encuestados, quienes ejercen su labor profesional mayoritariamente en la gestión de proyectos artísticos-culturales.

Profesionales de otras áreas: entre los encuestados, encontramos ejecutores de proyectos que desempeñan su labor profesional en otros ámbitos, que no corresponden ni a establecimientos educacionales ni a centros u organizaciones culturales, en este caso hablamos puntualmente de trabajadores independientes (arquitecto y diseñador).

CUADRO 1. DESCRIPCION DE LA OCUPACIÓN ACTUAL DE LOS ENCUESTADOS

En este cuadro, se detalla el número de sujetos que corresponde a cada una de las categorías anteriormente caracterizadas. El muestra que el mayor número de encuestados (total 14), corresponde a Profesores. Este factor nos permite contar con los informantes adecuados para resolver las interrogantes planteadas en esta investigación, sin obviar, sin embargo, las valoraciones realizadas por otros segmentos de la población.

ACTIVIDAD	FRECUENCIA	FRECUENCIA RELATIVA %
PROFESOR (Básica y Media)	10	59%
GESTOR CULTURAL	2	11.8%
PROFESOR Y GESTOR CULTURAL	2	11.8%
PROFESOR Y ARTISTA	1	5.8 %
ARQUITECTO	1	5.8 %
TRABAJADOR INDEPENDIENTE	1	5.8 %
TOTAL	17	100%

CUADRO 2. DESCRIPCION DE LOS RANGOS ETAREOS DE LOS ENCUESTADOS

En este cuadro, se detalla el rango etáreo al que corresponden los sujetos encuestados. En él se puede apreciar que no existe una inclinación marcada, por lo que podemos encontrar segmentos de diverso tipo, salvo en el rango (60-70), en el que sólo se ubica un docente.

RANGO DE EDAD	FRECUENCIA	FRECUENCIA RELATIVA %
30 - 40	7	41.2%
40 - 50	4	23.5%
50 - 60	5	29.4%
60 - 70	1	5.9%
TOTAL	17	100 %

El análisis de los principales resultados del Cuestionario se detallará mediante tres ítems, los cuales abarcan la mayoría de las preguntas realizadas y corresponden a:

ITEM 1: Integración y/o reforzamiento de la educación patrimonial.

ITEM 2: Valoraciones respecto al Concurso.

ITEM 3: Impacto del Programa.

ITEM 4: Educación Patrimonial.

ITEM 1: Integración y/o reforzamiento de la educación patrimonial:

Este ítem busca responder a la pregunta de investigación ¿De qué manera el concurso público “Vigías del Patrimonio” logró integrar o reforzar la educación del patrimonio cultural en los establecimientos educacionales de la Región de Valparaíso? Esto, mediante los siguientes temas, los cuales se encuentran incluidos en el Cuestionario a través de preguntas específicas:

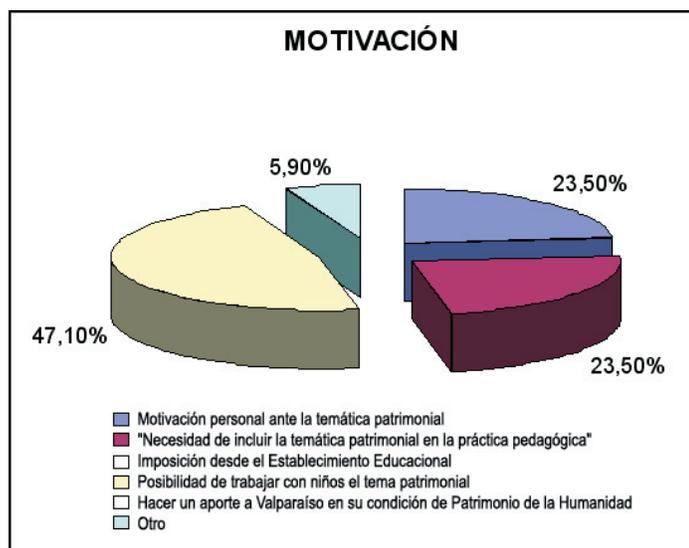
- * Motivos de la participación.
- * Mecanismos obtaculizadores y/o facilitadores.
- * Difusión de los conocimientos.
- * Continuidad de las iniciativas.

a) **Motivos de Participación:**

Para conocer las motivaciones por las cuales docentes y otros profesionales postularon al concurso “Vigías del Patrimonio” se realizó la pregunta N°1 que planteaba: “Del siguiente listado, podría usted identificar cuál fue el motivo principal de su participación en el Concurso “Vigías del Patrimonio”. Se entregaron cinco opciones que abarcaran diferentes orientaciones de participación. Dentro de los resultados, será importante señalar que la opción “*Posibilidad de trabajar con niños el tema patrimonial*” obtuvo el mayor porcentaje (47.1%), seguida por “*Motivación personal ante la temática patrimonial*” (23.5%) y por “*Necesidad de incluir la temática patrimonial en la práctica pedagógica*” (23.5%). La opción *Otros*, que obtuvo un 5.9% corresponde a un sujeto quien declaró que el motivo principal de su participación apunta a incluir el tema de las culturas originarias en el desarrollo del patrimonio cultural de Valparaíso.

Ningún encuestado reconoció como motivo principal, “*Hacer un aporte a Valparaíso en su condición de Patrimonio de la Humanidad*.” Esto es importante considerando que 14 de los 17 encuestados son gestores de iniciativas realizadas con alumnos de establecimientos educacionales porteños. Esto demuestra que se le otorga valor a la educación patrimonial, independiente de títulos internacionales otorgados a la ciudad donde se habita.

El siguiente gráfico muestra las opciones de respuestas y los porcentajes obtenidos:



b) Mecanismos obtaculizadores y/o facilitadores:

Para caracterizar las percepciones respecto de la experiencia concreta particular y conocer cuáles son a juicio de los encuestados los elementos facilitadores y obtaculizadores para incluir en la práctica pedagógica la temática patrimonial, en este caso con un proyecto específico, se realizaron dos preguntas. La pregunta N°10 planteaba “¿Qué aspectos del proceso de implementación constituyeron elementos facilitadores para la materialización del proyecto presentado por usted? Siendo el 1 lo más importante para Ud. y el 7 lo menos importante para Ud.”. Las opciones entregadas corresponden a: a) *Materiales técnicos e infraestructura*, b) *Apoyo de expertos externos (Los denominados “padrinos”)*, c) *Modalidad de trabajo (Trabajo teórico y salidas a terreno)*, d) *Participación activa de los alumnos*, e) *Apoyo de las autoridades y docentes del establecimiento educacional patrocinador*, f) *Tiempo destinado para la ejecución del proyecto*, y g) *Participación de los familiares de los alumnos en el proyecto*.

La tabla de resultados (Ver Anexo N°2 “Resultados Cuestionarios”), demuestra que la tendencia se inclina hacia la opción d) *Participación activa de los alumnos*, lo que significa que siete de las 14 respuestas válidas ubican en primer lugar este elemento como facilitador para la materialización del proyecto. Como valor intermedio, cinco encuestados optaron por la alternativa f) *Tiempo destinado para la ejecución del proyecto*. En tanto, a la alternativa que se le asigna menos valor, y por tanto no se reconoce como un importante elemento facilitador en la ejecución del proyecto, es la opción b) *Apoyo de expertos externos*, muestra de ello, es que ocho sujetos le otorgaron el valor 7.

En la misma orientación la pregunta N°11 planteaba “¿Qué aspectos constituyeron elementos obtaculizadores para la ejecución del proyecto presentado por usted? Siendo el 1 lo más importante para Ud. y el 9 lo menos importante para Ud.”. Las opciones entregadas corresponden a: a) *Falta de Materiales técnicos e infraestructura*, b) *Falta de apoyo experto*, c) *Modalidad de trabajo (Trabajo teórico y salidas a terreno)*, d) *Falta de motivación por parte de los alumnos*, e) *Falta de apoyo de las autoridades y docentes del establecimiento educacional patrocinador*, f) *Tiempo destinado para la ejecución del proyecto*, g) *Sistematización de la experiencia vivida en las salidas a terreno*, h) *Escaso conocimiento previo de la temática patrimonial por alumnos y profesores* e i) *Falta de herramientas pedagógicas*. Los resultados (Ver Anexo N°2 “Resultados Cuestionarios”) demuestran que no existe una tendencia marcada respecto al elemento que se considera mayormente obtaculizador, pero podemos señalar que la opción f) *Tiempo destinado para la ejecución del proyecto*, fue declarada por tres sujetos de un total de 13 respuestas válidas. Como elemento menos obtaculizador se define la opción i) *Falta de herramientas pedagógicas*, con cuatro sujetos que optaron por esta alternativa como valor 9.

c) Difusión de los conocimientos:

Para conocer si se obtuvieron los productos finales que los mismos gestores de los proyectos propusieron, se les pidió que reconocieran de un listado de opciones, las instancias concretas de difusión de lo investigado. La pregunta N°12 planteaba “¿Podría usted identificar las instancias concretas de difusión de lo investigado (productos finales)? En esta pregunta se les entregó a los encuestados la posibilidad de que marcaran más de una opción de respuesta. Respecto a los resultados, podemos decir que 14 encuestados reconocieron que los conocimientos se expusieron en a lo menos dos instancias. Es importante señalar, que los tres restantes sólo obtuvieron un producto final, cosa contraria a lo que exigieron las bases del Concurso Público (dos instancias de difusión como

mínimo). Las orientaciones al respecto apuntan a:

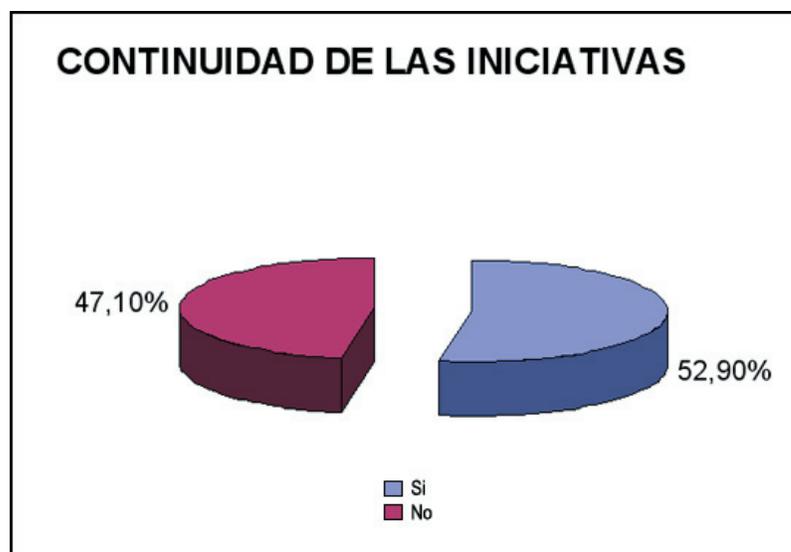
- * Diez encuestados (58.8%) reconocieron que los resultados se dieron a conocer a la comunidad escolar, por ejemplo a través del diario mural del colegio, o en un acto especial.
- * Siete encuestados (41.1%) reconocieron que los resultados se dieron a conocer en un acto público que se realizó en el barrio y al que se invitó a participar a los vecinos.
- * Nueve encuestados (52.9%) reconocieron que los resultados se dieron a conocer en una actividad general de clausura, que reunió a los grupos participantes de otros establecimientos educacionales.
- * Seis encuestados (41.1%) reconocieron que los resultados se dieron a conocer en un material impreso.
- * Un encuestado (5.8%) reconoció que los resultados se dieron a conocer mediante una obra de teatro.
- * Tres encuestados (17.6%) reconocieron que los resultados se dieron a conocer mediante otras instancias: exposiciones fotográficas, muestra de diaporamas y videos, y en blogs.

d) Continuidad de las iniciativas:

Este subtema tiene como objetivo reconocer si el concurso “Vigías del Patrimonio” tuvo un efecto multiplicador, que permitiese replicar o incluir parte de la metodología y de los contenidos trabajados en otros procesos educativos. Se realizó la pregunta N°14 que planteaba ¿El proyecto logró continuidad en el tiempo? Esto permitiría reconocer si el carácter de concurso público otorgado a las iniciativas logra trascender de categoría e insertarse en la práctica pedagógica independiente de su financiamiento. Respecto de los resultados, un 52.9 % respondió *Sí* y un 47.1% respondió *No*.

Para conocer las orientaciones en las que se basan los procesos de continuidad de los proyectos al interior de los establecimientos educacionales y/o instituciones sociales, se aplicó la pregunta N°15 que planteaba “¿De qué manera se logró la continuidad?” Se entregaron cinco opciones con la posibilidad de que el encuestado pudiese reconocer más de una. En términos generales, las orientaciones que se obtienen a partir de 17 respuestas válidas apuntan a:

- * Cuatro encuestados (44.4%) reconocieron que se incluyó la temática patrimonial en alguna asignatura.
- * Cinco encuestados (55.6%) reconocieron que se incluyó la metodología de trabajo en otras actividades.
- * Tres encuestados (33.3%) reconocieron que se formó un grupo de Vigías del Patrimonio posterior a la finalización del proyecto.
- * Cinco (55.6%) encuestados reconocieron que se realizaron posteriores proyectos a partir de esta iniciativa.



ITEM 2: Valoraciones respecto al Concurso:

Para caracterizar las percepciones de los encuestados respecto del concurso público “Vigías del Patrimonio”, se definieron categorías para calificar los aspectos más importantes del mismo, que tienen que ver con su estructura y puesta en funcionamiento. Como primera aproximación se realizó la pregunta N°4 que planteaba: “Elija una de las siguientes categorías (Muy Bueno – Bueno – Regular – Malo – Muy Malo), para calificar los aspectos del concurso “Vigías del Patrimonio” que se encuentran en el listado que se presenta a continuación” Esto incluyó: a) *Capacitación a los monitores de los proyectos*, b) *Número de sesiones de trabajo*, c) *Porcentajes de actividades fuera del aula (Salidas a terreno)*, d) *Número de alumnos por proyecto*, e) *Estímulo económico*, f) *Materiales entregados*, g) *Apoyo de expertos externos* y h) *Plazos para la ejecución total del proyecto*.

Los resultados se grafican en la siguiente tabla:

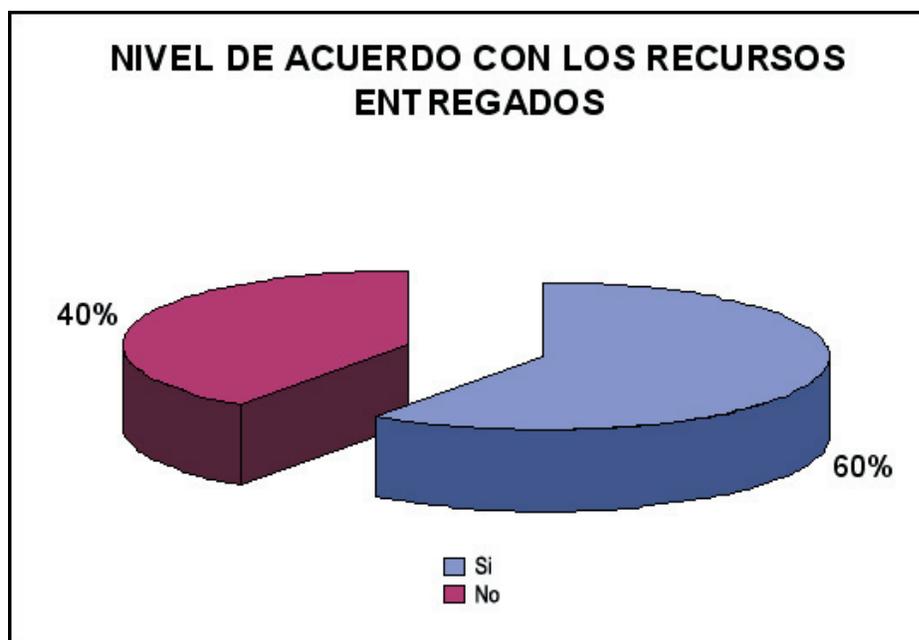
	Respuestas Válidas	MB	B	R	M	MM	Total
Capacitación a monitores de los proyectos	17	17,6%	41,2%	35,3%	5,9%	0%	100%
Número de sesiones de trabajo	17	35,3%	35,3%	29,4%	0%	0%	100%
Actividades fuera del aula	15	60%	33,3%	6,7%	0%	0%	100%
Número de alumnos por proyecto	15	46,7%	40%	13,3%	0%	0%	100%
Estímulo económico	16	25%	50%	6,25%	6,25%	12,5%	100%
Materiales entregados	16	37,5%	37,5%	12,5%	12,5%	0%	100%
Apoyo de expertos externos	13	23,1%	23,1%	23,1%	15,4%	15,3%	100%
Plazos para la ejecución total del proyecto	15	26,6%	60%	6,7%	6,7%	0%	100%

Cabe destacar que respecto a la opción *Actividades fuera del aula (salidas a terreno)*, las Bases Generales del Concurso estipularon que al menos el 50% de las actividades del grupo se deben realizar en terreno. Respecto a esto, un 60 % lo calificó como Muy Bueno, en tanto que un 33.3 % como de Bueno. La suma de ambos porcentajes demuestra que este indicador fue evaluado de manera positiva por la mayoría de los encuestados, demostrando el interés y el valor que los docentes y otros profesionales le asignan al contacto ya sea, con el medio ambiente natural, urbano o social. Esta observación se refuerza con los resultados arrojados por la pregunta N° 31 que planteaba “Del siguiente listado, cuáles son los tres tipos de metodologías que considera usted más acordes para trabajar con niños y jóvenes en la valoración del patrimonio cultural”. Esta arrojó que la opción *Salidas a terreno (contacto con el medio ambiente natural y social)* fue colocada en primer lugar por 66.7 % de los encuestados, lo que equivale a nueve personas. Considerando además, que quienes no pusieron esta opción en primer lugar, sí lo hicieron en segunda opción con un 33.4%.

A partir de la tabla anterior podemos desprender que existen dos aspectos que fueron calificados con la categoría Muy Malo, y apuntan específicamente al *estimulo económico entregado* y al *apoyo de expertos externos*. Respecto de este último, habrá que reconocer que también obtiene considerables porcentajes en las categorías de Muy Bueno y Bueno, por lo que habría que mencionar, entonces, que esta valoración está supeditada a la incidencia o no que tuvo la figura del “padrino” en el desarrollo de cada proyecto en particular.

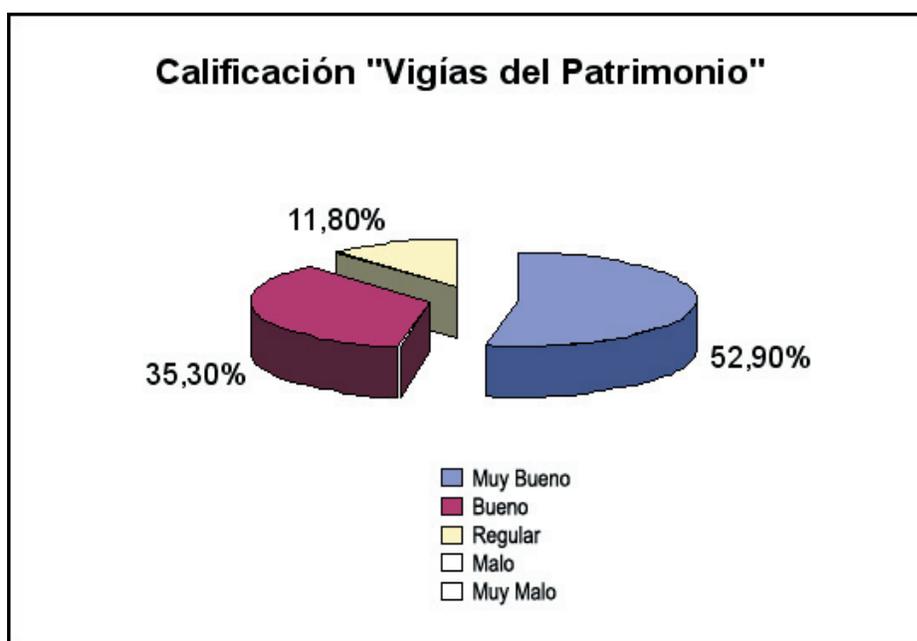
Frente a los recursos entregados por los patrocinadores de la iniciativa, se realizó la pregunta N° 5 que planteaba “¿Considera usted que los recursos entregados fueron suficientes para sostener las actividades del proyecto postulado?”, con las opciones *Si* o *No*.

Para quienes contestaron la opción *No* (40 %), se les pidió que respondiesen una siguiente pregunta (N°6), la que planteaba “Si su respuesta a la pregunta anterior fue negativa, ¿Qué recursos faltaron?” Se entregaron cuatro opciones. En esta pregunta obtuvimos las siguientes respuestas:



De los cuatro sujetos que reconocieron falta de recursos, dos de ellos definieron como primer lugar la opción *Recursos económicos*, mientras que un sujeto reconoció como prioridad la falta de *Apoyo externo*, y el restante la falta de *Acceso a fuentes de investigación*.

En este mismo ítem, y a modo de caracterizar de manera general la percepción de los gestores de los proyectos financiados respecto del programa, se aplicó la pregunta N° 7 que planteaba “¿Como calificaría usted al concurso público “Vigías del Patrimonio”?” Se entregaron las alternativas de *Muy Bueno* (52.9%), *Bueno* (35.3%), *Regular* (11.8%), *Malo* (0%) y *Muy Malo* (0%). Los resultados se exponen en el siguiente gráfico:



La pregunta N° 8, que dice “¿Volvería usted a participar en un concurso de esta índole?”, obedece a reforzar las anteriormente expuestas y permite medir el grado de interés por este tipo de concursos, que tiene como característica principal el trabajo con niños y jóvenes en la temática patrimonial mediante la apropiación de la ciudad y su medio ambiente, ya sea natural, urbano o social. Considerando la posibilidad de su tercera versión, será importante mencionar que un 94.1 % volvería a participar, mientras que solamente un 5.9 % (lo que corresponde a una persona) no lo haría.

Lo anterior se complementó con la pregunta N° 9 que planteaba “¿Por qué sí y por qué no usted volvería a participar en una iniciativa como el concurso público “Vigías del Patrimonio”?” En esta pregunta obtuvimos las siguientes respuestas:

- * Cuatro encuestados (23.5%) volverían a participar por motivación y desafío personal.
- * Dos encuestados (11.8 %) volverían a participar para contar con un incentivo económico y con el patrocinio del Ministerio de Vivienda y Urbanismo.
- * Un encuestado (5.9%) volvería a participar para mantener presente el espíritu patrimonial en la comunidad.
- * Dos encuestados (11.8 %) volverían a participar porque consideran que el Programa apoya la

inserción de la temática patrimonial en el aula.

* Tres encuestados (17.6%) volverían a participar porque consideran que el Programa es una buena iniciativa para desarrollar conciencia del valor del patrimonio.

* Un encuestado (5.9%) volvería a participar por la posibilidad de generar participación ciudadana.

* Dos encuestados (11.7%) volverían a participar porque se considera el Programa como una buena estrategia pedagógica.

* Un encuestado (5.9%) volvería a participar para concluir tareas pendientes propuestas en el proyecto.

* Un encuestado (5.9 %) no volvería a participar porque los alumnos con quien trabaja son muy pequeños (4 años aproximadamente) y necesitan dedicación casi exclusiva.

Para conocer los aspectos a los que los gestores de las iniciativas le otorgan valor ante la realización del proyecto se aplicó la pregunta N° 27 que planteaba “Podría usted identificar los aspectos que más se valoran ante la ejecución del proyecto. Siendo el 1 lo más importante para Ud. y el 6 lo menos importante para Ud.”. Se entregaron las siguientes opciones: a) *Conocimiento del Patrimonio Urbano*, b) *Conocimiento del Patrimonio Intangible*, c) *Trabajo en equipo*, d) *Conocimiento de sectores que forman parte del casco histórico de Valparaíso, declarado Patrimonio de la Humanidad*, e) *La comunicación con otros grupos de la ciudad donde se desarrolló el proyecto* y f) *El compromiso de los alumnos*.

La tabla de resultados (Ver Anexo N°2 “Resultados Cuestionarios”), demuestra que la tendencia se inclina hacia la opción f) *El compromiso de los alumnos*, lo que significa que siete de las 16 respuestas válidas lo valoran en primer lugar, seguida por la opción a) *Conocimiento del Patrimonio Urbano*, alternativa que fue señalada por tres sujetos. En tanto, a la alternativa que se le asigna menos valor es a la opción e) *Comunicación con otros grupos de la ciudad donde se desarrolló el proyecto*, muestra de ello, es que siete sujetos le otorgaron el valor 9.

ITEM 3: Impacto del Programa

Para reconocer si el programa generó impacto en temas específicos, se definieron áreas temáticas para visualizar inclusiones positivas. Los planos en los que se observan efectos positivos son:

* Nuevas Metodologías de Aprendizaje.

* Niveles de Participación.

* Conocimiento del Patrimonio Cultural por parte de docentes, otros profesionales y alumnos.

* Nuevos conocimientos y cambios conductuales.

Metodologías de Aprendizaje:

En el Cuestionario, se incluyeron preguntas que permitieran conocer si el Programa generó un impacto en el estilo de trabajo de los profesores a cargo de la ejecución de los proyectos. La pregunta N° 18 refleja lo anterior: “En su opinión, ¿generó el proyecto un nuevo estilo de trabajo para el aprendizaje de los alumnos?, con las opciones *Sí* o *No*. Un 76.5 % manifestó que ante la ejecución del proyecto,

se adoptaron nuevas metodologías de trabajo con los alumnos, esto apunta básicamente a la relación directa con el objeto de estudio, y a una planificación sistematizada en el aula de los conocimientos adquiridos mediante el contacto con el medio ambiente. En tanto un 23.5 % optó por la opción *No*, acá se desprende que la metodología de trabajo está presente en la práctica pedagógica de manera continua.

Para reforzar la pregunta anterior y conocer si de alguna manera la inserción de nuevas metodologías de aprendizaje o el reforzamiento de las mismas frente a un tema específico “Patrimonio Cultural”, son consideradas como actividades significativas para que el alumno por un lado descubra y valore los elementos patrimoniales de su barrio y/o ciudad y por otro, desarrolle sus capacidades cognitivas, se realizó la pregunta N°21 que planteaba “¿Considera usted las actividades realizadas como experiencias significativas de aprendizaje?”, un 100 % contestó que *Sí*.

Participación:

Este subtema fue incluido, considerando que entre los objetivos del concurso “Vigías del Patrimonio” estuvo ver a la ciudad y su patrimonio cultural como un lugar de *participación*, valoración e identificación. Se aplicaron una serie de preguntas que permitieran configurar un panorama de observación al respecto. Las preguntas fueron las siguientes:

N° 19. Del siguiente listado, podría usted decir con cuál o cuáles segmentos de la comunidad generó el proyecto comunicación. Se entregaron cuatro opciones, con la posibilidad de que el encuestado marcara más de una: a) *Adultos mayores*, b) *Adultos*, c) *Jóvenes* y d) *Niños*. Esto permitió reconocer si otros segmentos, aparte de los beneficiarios directos, fueron significativos en el proceso de investigación. Habrá que reconocer que en varios de los proyectos y específicamente en aquellos que buscaron reconstruir la historia de ciertos lugares, las experiencias y anécdotas de los segmentos a) *Adultos mayores* y b) *Adultos*, fueron valiosas fuentes orales de información. Las orientaciones de las respuestas son las siguientes:

- * Cuatro encuestados (23.5%) señalaron que el proyecto generó comunicación con adultos mayores.
- * Siete encuestados (41.2%) señalaron que el proyecto generó comunicación con adultos.
- * Diez encuestados (58.8%) señalaron que el proyecto generó comunicación con otros jóvenes
- * Trece encuestados (76.5%) señalaron que el proyecto generó comunicación con otros niños.
- * Es importante mencionar además, que seis encuestados (35.3%) señalaron sólo la opción d) *Niños*, y que uno (5.9%) señaló sólo la opción c) *Jóvenes*; el resto manifestó que la comunicación se generó con más de un segmento.

A continuación se les aplicó la pregunta N° 20 que planteaba “¿A qué grupos o instituciones logró involucrar el proyecto?” En esta pregunta se entregaron seis opciones con la posibilidad de marcar más de una. Estas corresponden a: a) *Vecinos*, b) *Centros culturales*, c) *Juntas de vecinos*, d) *Otras escuelas*, e) *Ninguno de los anteriores* y f) *Otros (con la posibilidad de especificar)*. Al igual que en la pregunta anterior (N° 19), se pretendió medir la capacidad de los beneficiarios del Concurso para comunicarse con otros grupos y reconocerlos como fuentes valiosas de información, y parte del patrimonio intangible. Las orientaciones de las respuestas son las siguientes:

- * Ocho encuestados (47.0%) manifestaron que el proyecto logró involucrar a vecinos.
- * Tres encuestados (17.6%) manifestaron que el proyecto logró involucrar a centros culturales.
- * Cuatro encuestados (23.5%) manifestaron que el proyecto logró involucrar a juntas de vecinos.
- * Cuatro encuestados (23.5%) manifestaron que el proyecto logró involucrar a otras escuelas.
- * Dos encuestados (11.8%) manifestaron ninguna de las anteriores opciones.
- * Nueve encuestados (52.9%) manifestaron la opción *Otros*: los segmentos reconocidos en esta alternativa tienen relación con el cumplimiento de los objetivos de cada proyecto e incluyeron por ejemplo: Sindicato de Trabajadores de la Feria de Avenida Argentina y de Pescadores de la Caleta El Membrillo, Taller de Acción Comunitaria, entre otros.
- * Once sujetos (64.7 %) marcaron más de una opción y seis (35.3%) sólo una.

A continuación, se presentan tres preguntas que permitieron reconocer, de manera general, la valoración que se otorga a la participación en el concurso “Vigías del Patrimonio”, distinguiendo los efectos a nivel personal, para el establecimiento educacional patrocinador de la iniciativa y por último para niños y jóvenes. En las tres preguntas se entregaron cuatro opciones de respuesta:

- * N° 22. En general, usted considera su participación en el Concurso “Vigías del Patrimonio” como una experiencia: *Totalmente positiva – Positiva – Ni positiva/Ni negativa – Negativa – Totalmente negativa*.
- * N° 23. En general, usted considera que la participación en el Concurso “Vigías del Patrimonio” fue para el Establecimiento Educacional patrocinador una experiencia: *Totalmente positiva – Positiva – Ni positiva/Ni negativa – Negativa – Totalmente negativa*.
- * N° 24. En general, usted considera la participación de niños y jóvenes en el Concurso “Vigías del Patrimonio” como una experiencia: *Totalmente positiva – Positiva – Ni positiva/Ni negativa – Negativa – Totalmente negativa*.

La siguiente tabla grafica los resultados obtenidos:

Valoración de la participación en el concurso “Vigías del Patrimonio”

	Respuestas Válidas	Totalmente Positiva	Positiva	Ni Positiva / Ni Negativa	Negativa	Totalmente Negativa	Total
Como experiencia personal	17	58,8%	41,2%	0%	0%	0%	100%
Como experiencia para el establecimiento educacional patrocinador	17	35,3%	47,1%	17,6%	0%	0%	100%
Como experiencia para niños y jóvenes	17	52,9%	47,1%	0%	0%	0%	100%

La tabla anterior demuestra que la mayoría de los encuestados valora la experiencia; 58,8% como “*Totalmente positiva*” y 41,2% como “*Positiva*.” Un 52,9 % de los encuestados reconoció como “*Totalmente positiva*” la participación de los educandos y un 47,1% la definió como “*Positiva*.” Donde habrá que poner mayor atención, será en aquellos casos que definieron como *Ni Positiva/Ni Negativa* la participación del establecimiento educacional patrocinador, esto visualiza que la actividad no logró socialización dentro de la comunidad escolar, considerando que dos de los tres encuestados que marcaron esta opción son docentes. El tercer sujeto está categorizado dentro de la opción “*otros profesionales*”, por tanto podemos desprender que su conocimiento, sobre los efectos del programa en las escuelas patrocinadoras de su iniciativa, es limitado.

Conocimiento del Patrimonio Cultural:

Para conocer si el Programa generó reforzamiento de conocimientos ante la temática patrimonial en los gestores (responsables) de las iniciativas, se les preguntó (Nº 13), “¿Finalizado el proyecto, su conocimiento del Patrimonio Cultural es Mayor, Igual o Menor? El total de encuestados (17) manifestó que su conocimiento es *Mayor*. Un dato que nos sirve para comprender esta inclinación, de carácter positiva, es que 11 de 16 encuestados (68.8 %) señalaron que se trató de la primera vez que participaban en una iniciativa de este tipo, lo que significa que para algunos fue enfrentarse a una temática poco explorada, así como también a nuevas metodologías de aprendizaje y de conocimiento del patrimonio cultural local.

Además, se pretendió conocer, en términos generales, si se generó una suerte de sensibilización frente a la valoración y difusión del patrimonio cultural. Para ello, se realizó la pregunta Nº 25 que planteaba “¿Cree usted que el Programa logró sensibilizar a los niños y jóvenes frente a la valoración del patrimonio cultural?” Respecto de los resultados, el 100% de los encuestados respondió la alternativa *Sí*.

Para saber las orientaciones del proceso de apropiación de elementos patrimoniales y de socialización frente a la valoración del patrimonio cultural, se aplicó la pregunta Nº 26: “¿Por qué cree usted que el Programa logró sensibilizar o no a los alumnos frente a la valoración del patrimonio cultural?”. En esta pregunta obtuvimos las siguientes respuestas:

- * Dos encuestados (11.7%) reconocieron que los alumnos lograron conocer y re-descubrir el entorno urbano inmediato.
- * Ocho encuestados (47%) reconocieron que los alumnos comprendieron que el entorno cercano es importante, lo que conlleva una actitud proactiva en su conservación.
- * Un encuestado (5.9%) reconoció que los alumnos comprendieron el valor del patrimonio tangible.
- * Dos encuestados (11.7%) reconocieron que el proyecto ejecutado permitió que los alumnos adquiriesen nuevos conceptos, en este caso puntual los términos de tangible e intangible.
- * Dos encuestados (11.7%) reconocieron que los jóvenes lograron valorar las experiencias de vida de un sector de la comunidad (pescadores o feriantes).
- * Un encuestado (5.9%) reconoció que se generó un interés por continuar conociendo Valparaíso independiente del Concurso, y mediante recorridos por la Ciudad fuera del horario escolar.
- * Un encuestado (5.9%) reconoció que los alumnos lograron conocer sectores que recuerdan acontecimientos históricos locales.
- * Conocer- redescubrir-comprender-adquirir y valorar son conceptos que se desprenden de la

interacción de los alumnos con el o los objetos de investigación.

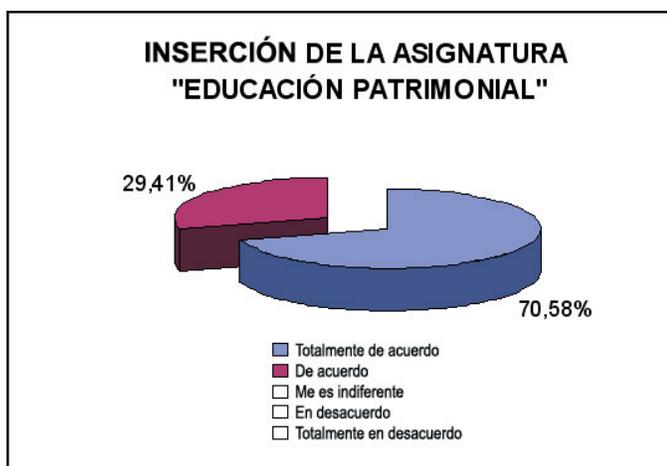
Para conocer qué nuevos conocimientos y/o cambios conductuales se generaron producto del desarrollo de las iniciativas, se aplicó la siguiente pregunta (Nº 28): "Del siguiente listado, qué nuevos conocimientos y cambios conductuales se produjeron ante la implementación del proyecto. Siendo el 1 lo más importante para Ud. y el 5 lo menos importante para Ud". Se entregaron las siguientes opciones: a) *Aumento de capacidad para apreciar el entorno natural y social*, b) *Deseo de conocer más*, c) *Reforzamiento de la autoestima*, d) *Comprensión y respeto intercultural*, y e) *Respeto y conservación del entorno*.

La tabla de resultados (Ver Anexo N°2 "Resultados Cuestionarios"), demuestra que la tendencia se inclina hacia la opción a) *Aumento de capacidad para apreciar el entorno natural y social*, lo que significa que ocho de las 16 respuestas válidas la ubican en primer lugar. En tanto, la alternativa que fue reconocida menos veces como un nuevo conocimiento adquirido, fue la opción d) *Comprensión y respeto intercultural*. Esto es congruente dado a que las iniciativas se realizaron todas en la propia cultura de origen.

ITEM 4: Educación Patrimonial:

Este ítem tiene como objetivo principal conocer las opiniones de los docentes respecto de la inserción en el currículo de una asignatura que tenga directa relación con la temática patrimonial, considerando que actualmente (2006) la Universidad de Playa Ancha, por encargo de la Municipalidad de Valparaíso, trabaja en un programa de inserción curricular mediante una asignatura de "Valparaíso Patrimonial" en los establecimientos municipalizados de dicha comuna, en el contexto de la declaración del casco histórico de la Ciudad como Patrimonio de la Humanidad. Para esto, se aplicó la pregunta (Nº 29), que se refiere a: "Por favor, identifique su nivel de acuerdo o desacuerdo con la siguiente opinión: "El currículo escolar debe incluir la asignatura "Educación Patrimonial": La opción "Totalmente de acuerdo" obtuvo un 70.6%, y la opción "De acuerdo" un 29,4%.

El siguiente gráfico muestra las opciones de respuestas y los resultados obtenidos:



En este ítem, se incluyeron otras preguntas que tuvieron como finalidad conocer la opinión de los docentes sobre los contenidos y las metodologías que ellos consideran más acordes para trabajar la temática patrimonial, considerando que generalmente los proyectos de gestión patrimonial, en el área de la difusión y de la didáctica son realizados por profesionales externos. La pregunta N° 30 planteaba “Del siguiente listado, cuáles son los tres temas que considera usted más acordes para trabajar con niños y jóvenes en la valoración del patrimonio cultural”. Considerando la variada posibilidad de respuestas, se otorgaron cuatro temas generales y dicen relación a: *La relación Barrio-Escuela, la relación Ciudad-Escuela, Conocimiento del patrimonio cultural local y Conocimiento del patrimonio cultural mundial*. Los dos primeros para conocer la jerarquización de los elementos patrimoniales, al poner énfasis ya sea en los elementos del entorno urbano inmediato o en otros sectores de la ciudad. Las otras dos opciones se presentaron para conocer a qué se le asigna mayor importancia, si al patrimonio local o al patrimonio mundial.

La siguiente tabla muestra los resultados:

Temas acordes para trabajar en la valoración del patrimonio cultural

	1er Lugar	2do Lugar	3er Lugar
Respuestas Válidas	15	15	15
Conocimiento del patrimonio cultural mundial	6,70%	0%	33,30%
La relación barrio - escuela	40,00%	33,30%	13,40%
La relación barrio - ciudad	13,30%	33,30%	33,30%
Conocimiento del patrimonio cultural local	33,30%	26,70%	20%
Otros	6,70%	6,70%	0%
Total	100%	100,00%	100,00%

A partir de la tabla anterior, podemos reconocer que el énfasis está puesto en la *relación barrio-escuela*, donde un 40 % colocó esta opción en primer lugar, mientras que quienes no lo hicieron, sí la ubicaron en un segundo lugar con 33,3% y en un tercer lugar con un 13,4%. Congruente con esto, los encuestados asignaron un valor considerable a la opción *Conocimiento del patrimonio cultural local*, donde el 33,3% la colocó en primer lugar, el 26,7% en segundo y el 20% en tercer lugar. Al considerar los porcentajes correspondientes a *Conocimiento del patrimonio cultural mundial*, vemos la predominancia y la jerarquía que establece el patrimonio local frente al patrimonio mundial.

También, se consideró importante consultarle a los docentes, gestores culturales y otros profesionales, cuáles son a su juicio, las metodologías más apropiadas, reconociendo que en mucho de los casos el acercamiento a la temática patrimonial es reciente, y los conceptos que están relacionados con ella están en proceso de asimilación. La pregunta N° 31 planteaba “Del siguiente listado, cuáles son los tres tipos de metodología que considera usted más acordes para trabajar con niños y jóvenes en la valoración del patrimonio cultural”. Se entregaron seis opciones, para que se reconocieran las tres más importantes. Estas fueron: a) *Instancias de planificación en el aula*, b) *Enseñanza de contenido*

conceptual en el aula, c) Salidas a terreno (contacto con el medio ambiente natural y social), d) Uso de material visual, e) Uso de material audiovisual y f) Otros, con la posibilidad de que se identificasen otros recursos.

La siguiente tabla muestra los resultados:

Metodologías acordadas para trabajar en la valorización del patrimonio cultural

	1er Lugar	2do Lugar	3er Lugar
Respuestas Válidas	15	15	14
Instancias de planificación en el aula	20%	13,30%	14,30%
Enseñanza de contenido conceptual en el aula	13,30%	6,70%	21,40%
Salidas a terreno (contacto con el medio ambiente natural y social)	66,70%	33,40%	0%
Uso de material visual	0%	20%	14,30%
Uso de material audio visual	0%	13,30%	42,90%
Otros	0%	13,30%	7,10%
Total	100%	100,00%	100,00%

A partir de la tabla anterior, podemos reconocer, y como mencionáramos en el Ítem N°2, que el énfasis está puesto en las *Salidas a terreno, en el contacto con el medio ambiente natural y/o social*, donde un 66,7 % colocó esta opción en primer lugar, mientras que quienes no lo hicieron, sí la ubicaron en un segundo lugar con un 33,4%. Se valora también la opción *Instancias de planificación en el aula* (20% en primer lugar), mientras que no se ubican en la primera opción de metodología los *recursos visuales ni los audio visuales*.

Se incluyó además, la pregunta N° 32 que planteaba “Actualmente, el establecimiento educacional al que usted pertenece, ¿trabaja la temática patrimonial con sus alumnos?” Con esta pregunta pretendimos reconocer de qué manera los establecimientos educacionales practican la didáctica del patrimonio, a la vez de comprobar una hipótesis inicial que apunta a que las escuelas, colegios y liceos trabajan la temática patrimonial de manera transversal, considerando que lo que se ha hecho a la fecha, al menos en la ciudad de Valparaíso, son trabajos optativos para los docentes así como también actividades descontinuadas para efemérides específicas, pero no se trata de un proceso continuo y sistematizado, como sí se pretendería implantar, al menos en dicha comuna, con el programa de inserción de la asignatura. Los resultados obtenidos obedecen a un 66.7% para la Opción *Sí*, y un 33.3% para la Opción *No*.

Si la respuesta a la pregunta N°32 fue positiva, se les pidió a los encuestados que respondiesen la pregunta N°33, que se refiere a “Si su respuesta a la pregunta anterior fue positiva, podría usted explicar de qué manera se trabaja el tema patrimonial con los alumnos”, o en su efecto contrario les solicitamos que respondiesen la pregunta N° 34, que planteaba “Si su respuesta a la pregunta N° 32 fue negativa, podría usted identificar algunas razones”. En esta pregunta obtuvimos las siguientes respuestas:

- * Dos sujetos encuestados (13.3%) reconocieron que se hacen inserciones curriculares de acuerdo a las temáticas de cada curso y subsector, especialmente en Arte y Ciencias Sociales.
- * Un sujeto encuestado (6.7%) reconoció que se está trabajando para ser aplicada en una Unidad del Segundo Semestre del 2006.
- * Tres sujetos encuestados (20%) reconocieron que se trabaja en una Unidad Electiva.
- * Un sujeto (6.7%) reconoció que se hacen Unidades de Orientaciones y recorridos por la ciudad de Valparaíso.
- * Dos sujetos (13.3%) reconocieron que se trabaja la temática para el Aniversario de la Escuela.
- * Un sujeto (6.7%) reconoció que se trabaja la temática en distintos proyectos de la Institución (Centro Cultural).
- * Dos sujetos encuestados (13.3%) no respondieron la pregunta.
- * Cinco sujetos (33.3%) reconocieron que el Establecimiento Educacional al que pertenecen no trabaja la temática patrimonial. Las razones corresponden a:
 1. Algunos profesores incluyen por iniciativa propia la temática patrimonial en su práctica pedagógica.
 2. En la Escuela se trabaja el tema patrimonial sólo en forma informal y lúdica, ya que los niveles de edad de los alumnos son de 3 a 5 años.
 3. Imposibilidad de insertar en el primer semestre del 2006 la temática. Se espera hacerlo durante el segundo semestre del año.
 4. Los alumnos de este año académico (2006) son preescolar. Se argumenta, además, que como escuela, (mediante el espacio físico ocupado) ya no se insertan en un sector patrimonial.
 5. Por construcción de nuevo establecimiento; actual condición de visita permanente en otro liceo.

ANÁLISIS CUALITATIVO: ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

PRESENTACIÓN DE LOS CASOS

Los seis relatos presentan la vivencia de procesos educativos respecto a lo patrimonial y responden a situaciones particulares sujetas, entre otras variables, al espacio físico donde se ubican los establecimientos educacionales o las instituciones sociales y culturales participantes. Cada uno de los proyectos presenta un especial interés, ya sea en la relación *barrio-escuela* o *barrio-ciudad*, muestra de ello es que los temas a abordar, y las fuentes orales y el patrimonio tangible a conocer y valorar, se organizan de acuerdo a estas relaciones espaciales, vale decir el entorno urbano y social inmediato o en su efecto uno o varios sectores valorados como valiosos de la ciudad donde se habita.

Luego del análisis de las declaraciones, estamos en condiciones de describir, de manera general, si la implementación del programa público “Vigías del Patrimonio”, que buscó desarrollar actividades extracurriculares de rescate, valoración y difusión del patrimonio cultural local en el sistema educativo formal de la Región de Valparaíso, generó desde la acción educativa mecanismos que permitieran integrar o reforzar la educación del patrimonio cultural en las escuelas. Como primera aproximación al análisis, diremos que esto no es igual para todos los casos, sino que podemos distinguir niveles de integración y/o reforzamiento, que obedecen a distintos factores, situación que expondremos a partir del análisis de las experiencias conocidas.

Respecto a los procesos de implementación y el impacto del programa, cada uno de los informantes entrega declaraciones que permiten configurar percepciones respecto del Concurso “Vigías del Patrimonio” y de la experiencia concreta particular. Cada caso está dividido en dos secciones: El primero de ellos se analiza la experiencia considerando algunos temas que nos parecen importantes de analizar, y en el segundo se esquematiza la experiencia relatada.

Temáticas a considerar:

- * Orientación pedagógica y metodológica de cada Proyecto.
- * Mecanismos de integración y/o reforzamiento de la educación patrimonial. Esto mediante una pregunta concreta, ¿De qué manera el programa público “Vigías del Patrimonio” logró integrar o reforzar la educación del patrimonio cultural en los Establecimientos Educacionales?
- * Mecanismos obtaculizadores y/o facilitadores.
- * Continuidad de las iniciativas.
- * Valoración del patrimonio cultural por parte de los alumnos. Esto mediante una pregunta concreta, ¿Por qué cree usted que el Programa logró sensibilizar o no a los alumnos frente a la valoración del patrimonio cultural?
- * Educación Patrimonial.
- * Conceptos relacionados al “Patrimonio Cultural”.

Esquema de la Experiencia:

Para leer lo que hemos denominado “Cuadro Resumen de la Experiencia”, y que se encuentra ubicado después del análisis de cada una de los Casos, habrá que señalar que en el esquema se

presentan cinco pasos que, desde nuestra mirada, son fundamentales en el proceso de interpretación del patrimonio cultural. Nos referimos a: 1) Motivación Personal, 2) Contenido, 3) Metodologías, 4) Conocimientos Nuevos y 5) Cambio Conductual.

A partir de las variables anteriores, se ubican antecedentes correspondientes a cada una de las experiencias desarrolladas. Esto a su vez está dividido en dos ítems. Lo que hemos denominado Desde el Sistema (Acción) y Desde el Entorno (Experiencia). Con esto queremos apuntar a las imputaciones que se realizan por una parte a la Organización “escuela” o “centro cultural” y por otro a las imputaciones que se realizan teniendo como experiencia “el entorno”, ya sea natural, urbano o social.

CASO 1

El primer caso lo constituye el relato identificado como 04, una profesora normalista de Educación Diferencial, y que actualmente se desempeña como docente en una Escuela de Lenguaje municipalizada de Valparaíso. Cabe mencionar que los niños participantes en la iniciativa que corresponde a este relato fueron alumnos de Segundo Año Básico.

Orientación pedagógica y metodológica:

La orientación que el gestor de la propuesta le otorga al proyecto, estuvo orientada a reconocer y valorar la arquitectura de la zona patrimonial aledaña al Establecimiento Educacional (Barrio La Matriz), sector que forma parte del Casco Histórico de Valparaíso. Como primera aproximación a las distinciones que se abordan para trabajar en el tema patrimonial, mencionaremos que en este caso estamos frente a un proceso de aprendizaje que se orienta desde la relación directa *Escuela-Barrio*, vale decir una interacción de educandos y profesor, con su entorno urbano y social más inmediato.

En este caso, la dimensión pedagógica incluyó una investigación del entorno (mediante visitas a terreno) de la Escuela, lo que se tradujo en la confección de maquetas que diesen cuenta de los símbolos urbanos de reconocimiento. De esta manera se simbolizó y organizó lo aprendido. A esto se sumaron las historias contadas por personas, en este caso familiares (principalmente abuelos de los alumnos), y que tuvieron relación con el barrio y la ciudad de Valparaíso. En este sentido se valora el patrimonio tangible, con la puesta en observación de los elementos urbanos característicos del Barrio de La Matriz, y por otro lado se suma el componente intangible tratando de sostener la historia del lugar.

Mecanismos de integración y/o reforzamiento de la educación patrimonial:

Con la implementación del proyecto, la Escuela tuvo la posibilidad de retomar con un grupo de alumnos, la educación del patrimonio cultural en su práctica pedagógica. Ello, porque se trató del segundo año de participación en el Programa. Podemos decir además, que fue la segunda oportunidad en la que se pudo trabajar de manera formal el tema de la didáctica patrimonial, ello porque como declaró la entrevistada, sólo se trabaja de manera informal y lúdica. Por otra parte, se trató de la primera vez que este educador participa en una iniciativa de este tipo.

En este proceso, hubo distintos factores motivacionales que permitieron la inclusión de la temática patrimonial, y estuvieron orientados desde distintas perspectivas:

* Por motivación por parte de la dirección del Establecimiento Educacional.

* Motivación generada por la observación que hace el docente al reconocer al concurso “Vigías del Patrimonio” como una instancia interesante de participación.

* Por el amor que expresa la entrevistada por la ciudad de Valparaíso.

Estos factores, los cuales se dan en este orden, mediante lo que desprendemos a partir de las declaraciones de la entrevistada, dieron como resultado la postulación a un programa que permitiría, según la observación que la gestora del proyecto realiza del concurso público, contar con la posibilidad de transmitir a los niños el cuidado que se debe tener con la ciudad, lo que advierte la necesidad de incluir la temática patrimonial en la práctica pedagógica.

Al jerarquizar lo declarado por la entrevistada, tenemos que el motivo principal de su participación fue la posibilidad de trabajar con niños el tema patrimonial.

Elementos obstaculizadores:

Respecto de los elementos obstaculizadores frente a la apropiación del patrimonio cultural mediante este proceso de aprendizaje empírico experimental, en este caso puntual dado que el docente reconoce pocas aptitudes manuales para cumplir con el producto final contemplado en el proyecto, se identifica de manera explícita la falta de apoyo externo. Se trata también, del único caso que experimentó una respuesta negativa frente al ser consultado si volvería o no a participar en un concurso de esta índole, justificando la entrevistada que los alumnos con los cuales trabaja son muy pequeños y demandan tiempo y dedicación casi exclusiva.

Continuidad del Proyecto:

En este caso, se explicó que la continuidad del proyecto a instancias similares o idénticas de trabajo no continuó, pero sí se dejó de manifiesto que la Escuela está en proceso de insertar de manera formal la temática patrimonial en la práctica pedagógica, ante modificaciones e inclusiones que se estarían incentivando desde la Corporación Municipal de Valparaíso, Área Educación. Aquí, y específicamente pensando en términos de relaciones y posiciones de poder, vemos que se estarían adoptando estrategias pedagógicas de conservación patrimonial desde el centro, vale decir desde la autoridad, en este caso del sistema educacional formal municipalizado de Valparaíso. Implícitamente observamos una suerte de sumisión por parte del docente.

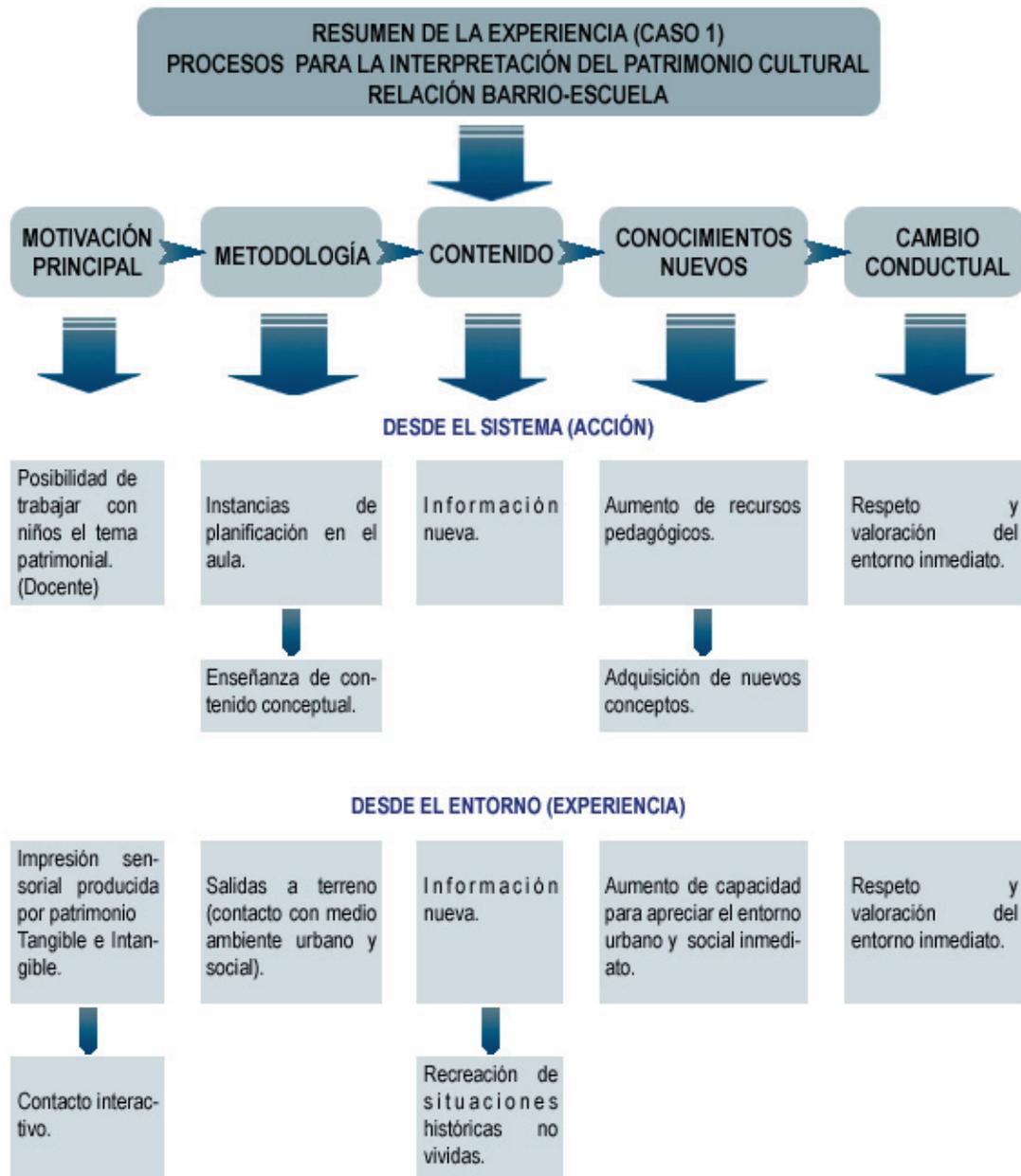
Educación Patrimonial:

El valor positivo que el docente le asigna a la educación patrimonial (didáctica), comprueba en este caso que el profesor considera a la escuela como un espacio importante para trabajar en la apropiación social del patrimonio. Si bien no se reconoce de manera explícita como un sistema eficaz para difundir esta temática, sí se considera un importante canal de difusión y valoración de elementos patrimoniales. Pero, así como se le otorga a la escuela un grado de responsabilidad en esta materia, se considera también el rol que debe tener la ciudadanía en general.

Conceptos relacionados al “Patrimonio Cultural”:

Respecto de los conceptos relacionados a la expresión Patrimonio Cultural, para la entrevistada, ella se edifica con componentes que representan la historia personal y colectiva. Por otro lado, de manera explícita, el sujeto entrevistado describe que los alumnos entendieron lo que era patrimonio y la necesidad de cuidarlo, declarando que los niños comprendieron que no sólo un edificio era patrimonio, sino que también los recuerdos y la vida de cada uno de sus padres y abuelos. En este caso se observan las dos categorías del Patrimonio Cultural: está presente la distinción Patrimonio Tangible y Patrimonio Intangible.

RESUMEN Nº 1



A partir de esta experiencia concreta, la realidad patrimonial que se construye emerge como aplicaciones de distinciones donde alumnos y docente actúan como observadores para describir algo, en este caso el entorno urbano y social del barrio La Matriz, Valparaíso. Esto se gesta entre el conocer y los objetos patrimoniales, producto de la ejecución de un proyecto de valoración del patrimonio cultural local, acción gestionada por el docente y cuyo motivo principal de participación fue la posibilidad de trabajar con niños la temática patrimonial.

Considerando el patrimonio cultural como un medio de comunicación simbólicamente generalizado, se comprueba que existe por un lado una imputación interna, hacia el sistema y básicamente producto de la inclusión de metodologías complementarias de aprendizaje, como son la sistematización en el aula de la experiencia vivida en terreno, y la adquisición de conocimientos nuevos. Esto genera aumento de recursos pedagógicos y la asimilación de nuevos términos que se relacionan con la expresión patrimonio cultural. Por otro lado, se genera una imputación externa donde la realidad patrimonial se construye como “experiencias de realidad” motivadas e imputadas hacia el entorno, en el caso puntual de este proyecto, a personas (como patrimonio intangible) y a un medio ambiente urbano específico. Lo anterior mediante salidas a terreno y contacto interactivo.

La comunicación con el objeto patrimonial trajo consigo actitudes positivas como la capacidad para apreciar el entorno urbano inmediato y como cambio conductual el respeto y valoración del mismo. Este nivel de compromiso con el patrimonio cultural si bien es mayoritariamente producto de la interacción con el entorno, el trabajo realizado en el aula contribuye también a la apropiación del patrimonio cultural por parte de los alumnos y de la profesora monitora de la experiencia.

CASO 2

El segundo caso lo constituye el relato identificado como 07, un profesor universitario que actualmente se desempeña como docente de la asignatura de Educación Física en Enseñanza Media, en un Liceo municipalizado de la ciudad de Valparaíso. Cabe mencionar que las edades de los alumnos participantes en la iniciativa que corresponde a este relato fluctúan entre los 15 y 17 años.

Orientación pedagógica y metodológica:

El perfil de este proyecto dice relación con la valoración de un sector importante que forma parte del cerro donde se ubica el Liceo (Playa Ancha), rescatando un sitio de interés y contribuyendo a la valoración de la caleta “El Membrillo” como parte del entorno que da sentido de pertenencia e identidad.

Respecto a los efectos puntuales de este proyecto en el ámbito escolar, se valora la posibilidad de complementar paradigmas metodológicos tradicionales en la enseñanza. Se aprecia el desarrollo de capacidades cognitivas mayores, a través de la experiencia directa con el objeto de estudio.

Mecanismos de integración y/o reforzamiento de la educación patrimonial:

En este caso, con la implementación del proyecto, el Liceo tuvo la posibilidad de generar desde la acción educativa mecanismos que permitieran integrar la educación del patrimonio cultural en su práctica pedagógica.

Se pueden apreciar en este proceso, distintos factores que permitieron la inclusión de la temática. Estos estuvieron orientados desde distintas perspectivas:

* Por la posibilidad de aportar en la difusión de los valores patrimoniales de Valparaíso y con ello, hacer un aporte a la Ciudad en su condición de Patrimonio de la Humanidad.

* Por la manifestación de interés por parte de los alumnos.

* Por la necesidad de incluir la temática patrimonial en la práctica pedagógica.

Siendo esta última observación, el motivo principal de su participación.

Elementos obstaculizadores:

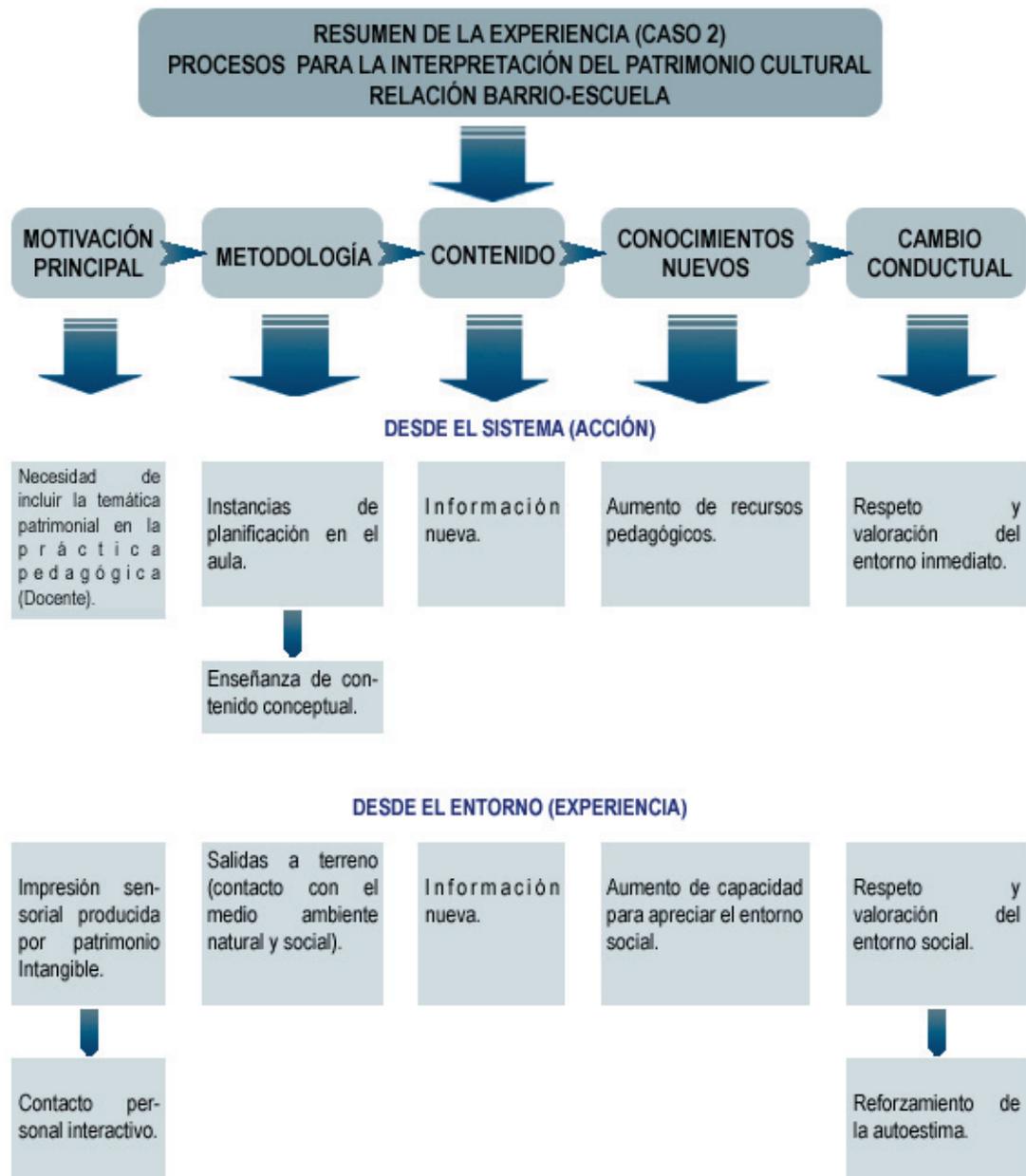
Por otra parte, no se reconocen elementos obstaculizadores en el desarrollo del proyecto, pero sí se manifiesta la no continuidad del mismo, aunque esto no se observa como una deficiencia. Son dos las razones que se reconocen: la primera de ellas alude a que se presentó un nuevo proyecto (Concurso año 2005), abarcando otros sectores de Playa Ancha, pero éste no fue seleccionado. Así notamos que el programa fue considerado sólo bajo su característica de concurso público, ya que no se pensó en incluir esta experiencia en la práctica pedagógica, independiente de su financiamiento. Observamos acá la falta de programas educativos concretos y continuos que aborden el tema de la educación del patrimonio. Como segundo motivo, el entrevistado reconoce que debiese ser el Establecimiento Educacional el conductor o gestor de una experiencia similar en el futuro.

Educación Patrimonial:

En tanto, se le asigna alto valor a la educación patrimonial, con la incidencia de que sean los alumnos quienes puedan contar con la motivación para resguardar los elementos patrimoniales. También, se plantea la necesidad de construir un nuevo currículo escolar acorde a la identidad cultural local y que respete los universos patrimoniales locales. Para ello, se plantea la necesidad de crear nuevos métodos y planes de acción para trabajar la temática patrimonial.

Conceptos relacionados al “Patrimonio Cultural”:

Respecto de los conceptos relacionados a la expresión Patrimonio Cultural las distinciones que realiza el entrevistado, se orientan a: Patrimonio natural y Patrimonio cultural, entendido éste último como todo lo que el hombre ha construido sobre la naturaleza. Ambos tipos, a juicio del informante, son base de sustentación de la ciudad de Valparaíso.



Desde las declaraciones del entrevistado, podemos concluir que en este caso, la apropiación social del patrimonio cultural se construye como aplicaciones de distinciones donde alumnos y maestro distinguen problemáticas sociales (económicas, bajo nivel educativo, entre otros temas) de un importante sector de la comunidad, como son los pescadores. Para el monitor de esta iniciativa, los anhelos y frustraciones de este grupo, su organización sindical, entre otros puntos, fueron situaciones comprendidas por los jóvenes participantes en el proyecto.

Considerando el patrimonio cultural como un medio de comunicación simbólicamente generalizado, se comprueba que existe por un lado una imputación interna, hacia el sistema y básicamente producto de la inclusión de salidas hacia el entorno inmediato como metodología de aprendizaje. De esta manera se tuvo contacto con el bien patrimonial, en este caso natural e intangible. Por otro lado, se generó una imputación externa donde la realidad patrimonial se construye como “experiencias de realidad” motivadas e imputadas hacia el entorno, en el caso puntual de este proyecto, a la comunidad de pescadores de la Caleta El Membrillo (como patrimonio intangible) y a un medio ambiente natural específico. La comunicación con el objeto patrimonial generó en este caso actitudes positivas, como la capacidad para apreciar el entorno urbano inmediato y como cambio conductual el aumento de la autoestima por parte de los alumnos, reforzando su condición de estudiantes y la posibilidad de acceder a un futuro profesional.

En este caso, y atendiendo a los participantes, la interpretación del patrimonio cultural es una manera de aproximarse y valorar una realidad parcialmente conocida, ya que si bien se trata de la apropiación de un sector cercano al establecimiento educacional, la relación de los jóvenes con dicho espacio porteño es escaso. En este nivel de compromiso y conocimiento del patrimonio cultural se conjugan las acciones realizadas tanto dentro como fuera del aula.

CASO 3

El tercer caso lo constituye el relato identificado como 08, una profesora universitaria que se desempeña como docente de Educación Básica en la asignatura de Estudio y Comprensión de la Naturaleza desde 5° a 8° Año Básico y de Educación Matemática en 5° y 6° Año Básico. Cabe mencionar que las edades de los alumnos participantes en la iniciativa que corresponde a este relato fluctúan entre los 12 y 13 años.

Orientación pedagógica y metodológica:

La experiencia de la cual fue gestor este sujeto entrevistado consideró como marco conceptual, que la apropiación social del patrimonio cultural y la toma de conciencia del mismo, es de responsabilidad compartida entre la comunidad y el sistema educativo. En este caso la Escuela contribuye en la valoración del patrimonio cultural desde la transversalidad, es decir introduciendo la temática en diferentes asignaturas.

Esta iniciativa estuvo orientada, a diferencia de los dos casos anteriormente expuestos, desde la relación Escuela - Ciudad. Su objetivo general fue valorar la feria de la Avenida Argentina y su entorno, como testimonio vivo e histórico de la transformación de Valparaíso, desde la perspectiva social y cultural. Se trata por tanto, de un espacio lejano considerando la ubicación espacial de la Escuela (cerro Alegre), y donde la comunicación de los alumnos con dicho lugar es escasa. En este caso, y atendiendo a los participantes, la interpretación del patrimonio cultural es una manera de aproximarse a una realidad parcialmente conocida.

Como metodologías, se optó por una investigación en base a fuentes escritas y orales, mediante entrevistas, observación de la realidad y conversaciones con personas que trabajan y frecuentan la feria. Se escogieron estos instrumentos considerándolos importantes para que el proyecto se transformase en un espacio de educación cívica. Se valora el proceso educativo en su conjunto como una buena estrategia pedagógica, que permite al alumno desarrollar el pensamiento divergente, aplicando la metodología de la investigación de la propia realidad y cultura local.

Este caso nos parece de real importancia, ello porque fue el único que no actuó como taller extraprogramático, sino que se desarrolló en horario normal de clases. A partir de esta experiencia, se desprenden ciertas dificultades pedagógicas. Al respecto, la entrevistada reconoce que no es fácil construir y sistematizar la información de la experiencia vivida en terreno (contacto con el medio ambiente natural y social). A pesar de ello ejerce una valoración positiva frente a la ejecución del proyecto. Dentro de los elementos positivos, la entrevistada distingue:

- * Se incluyó la metodología de trabajo en otras actividades.

- * Permitió complementar paradigmas metodológicos tradicionales en la enseñanza. Se valora el desarrollo de capacidades cognitivas mayores, a través de la experiencia directa con el objeto de estudio.

Mecanismos de integración y/o reforzamiento de la educación patrimonial:

Respecto a las motivaciones que describe la entrevistada para postular al concurso público “Vigías del Patrimonio” están:

- * Por motivación personal ante la temática patrimonial.

- * Por la posibilidad de que los alumnos conocieran otros sectores de la Ciudad, que están fuera de su entorno inmediato. Vemos la importancia que se le asigna a la relación *Escuela- Ciudad*.

- * Por factores de tipo coyunturales como fue la nominación de Valparaíso como Patrimonio de la Humanidad por UNESCO.

Al jerarquizar lo declarado por la entrevistada, tenemos que el motivo principal de su participación fue su motivación personal ante la temática patrimonial.

En este caso, con la implementación del proyecto, la Escuela tuvo la posibilidad de generar desde la acción educativa mecanismos que permitieran integrar la educación del patrimonio cultural en su práctica pedagógica, con el valor agregado de su continuidad en otras actividades escolares.

Se pueden apreciar en este proceso, distintos factores que permitieron la inclusión de la temática, entre ellos el apoyo por parte de la Dirección del Establecimiento Educacional. Cabe resaltar que en este caso, se realizó una evaluación, que condujo la Dirección de la Escuela, donde se entregaron pautas para que profesor y alumnos analizaran, entre otros temas, el compromiso y aprendizaje adquirido, y la valoración de un nuevo espacio (para los alumnos) geográfico de Valparaíso. Otros factores que permitieron la inclusión del tema patrimonial fueron la motivación de los alumnos y apoderados, así como también las motivaciones de la profesora monitora de la experiencia, las cuales expusimos anteriormente.

Continuidad del Proyecto:

La continuidad del proyecto, de acuerdo a la entrevistada, se da desde el momento en que la Escuela se “apropia” de alguna manera de esta práctica pedagógica. El caso más concreto es que por ejemplo, se utilizó la metodología de trabajo en las actividades de celebración del Aniversario del Establecimiento, donde a cada curso se le asignaron distintos cerros de Valparaíso para conocer.

Valoración del patrimonio cultural por parte de los alumnos:

Respecto de la apropiación del patrimonio cultural por parte de los alumnos, según la entrevistada para ellos es significativo conocer en terreno una realidad que conlleva una problemática, donde se pudo conocer los esfuerzos que hacen los trabajadores de la feria para llevar un buen servicio a la comunidad. Además, se desprende de sus declaraciones que valorar el proyecto fue lo más significativo para los alumnos, así como también reconocer que las personas también son parte del patrimonio.

Educación Patrimonial:

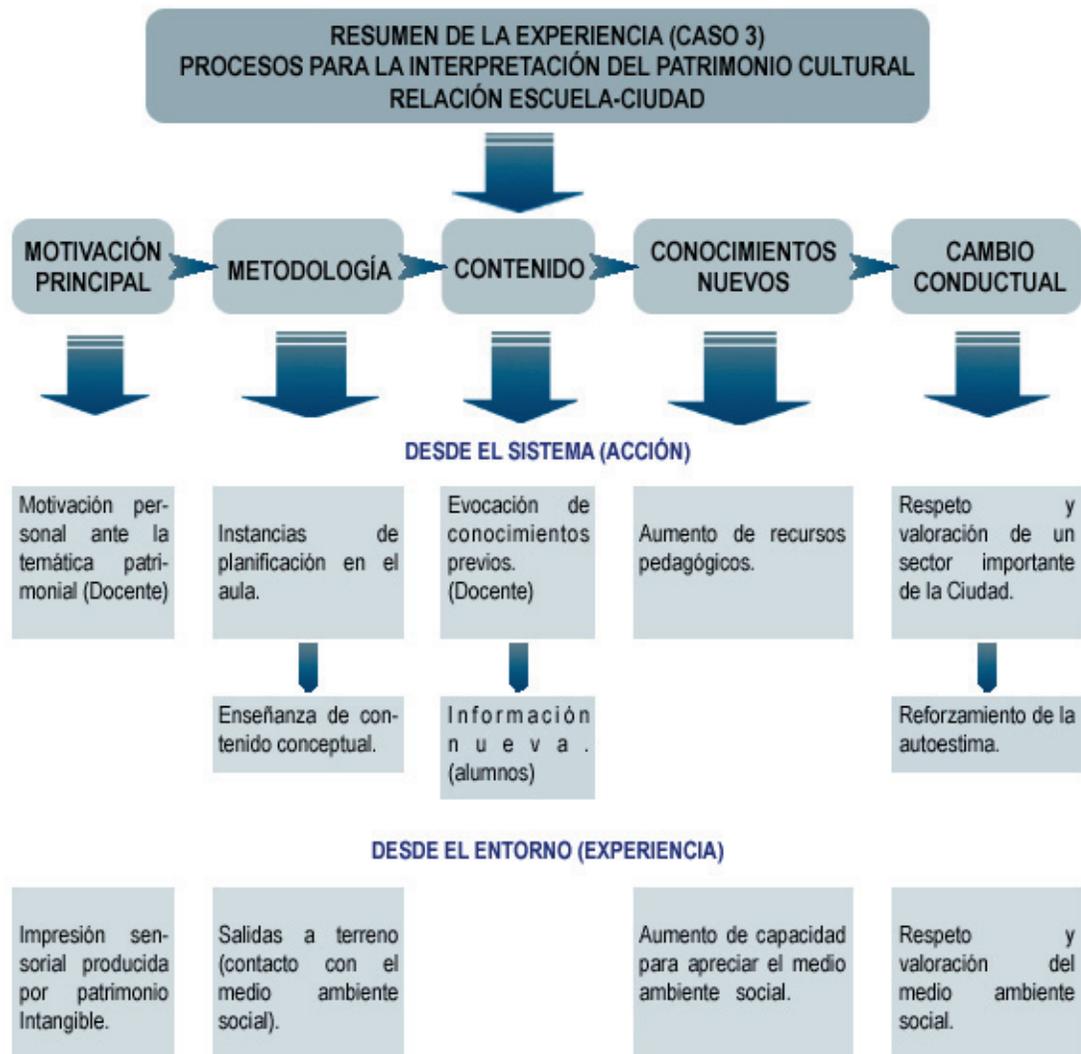
La entrevistada le asigna un valor trascendental a la educación patrimonial, distinguiendo la necesidad de construir un nuevo currículo escolar acorde y que respete la identidad cultural local. Reconoce de manera explícita que se debe intervenir en esta área y que la escuela se tiene que apropiarse del tema del patrimonio local, desde lo micro a lo macro. Agrega en sus declaraciones que se trata de una obligación moral, y que los docentes no pueden negarse a reconstruir el currículo, ya que a su juicio, no tiene sentido seguir con uno uniforme de Arica a Punta Arenas. Respecto a la inserción del patrimonio cultural en el sistema formal escolar como una asignatura más, la entrevistada esgrime las siguientes observaciones:

- * Debiera tener orientaciones didácticas basadas en un enfoque pedagógico.
- * Dentro de estas orientaciones, piensa que un eje fundamental sería la “producción” ya sea en textos u otra expresión. De esta manera se construiría, a su juicio, la memoria de cada comunidad escolar, en torno a su propio contexto.
- * Las producciones podrán servir de recursos didácticos, que permitirán mantener la memoria de la historia local para nuevas generaciones de alumnos.

Conceptos relacionados al “Patrimonio Cultural”:

Respecto de los conceptos relacionados a la expresión Patrimonio Cultural, para la entrevistada el Patrimonio es un constructo social que emerge con las personas, en espacios físicos, tiempos, relaciones afectivas y valores específicos, que trascienden en el tiempo. Ante la jerarquización del concepto, la entrevistada describe que a su juicio el que “más le gusta”, es el patrimonio intangible. Para ella, es el tiene que ver con la cultura del otro, con su celebración, en cómo se vive y disfruta la vida, en la cotidianidad. Ello involucra:

- * Valorar y apreciar donde vivimos, con qué vivimos, con qué nos relacionamos, es el sentido a la identidad y el respeto al otro en su diversidad cultural.
- * Patrimonio no lo excluye del respeto a la cultura, para ella serían “como primos hermanos”, conceptualmente hablando. Porque hablar de patrimonio es hablar de cultura, de una cultura infinita, donde cada persona es un submundo, una cultura distinta.
- * En el caso de Valparaíso, el componente patrimonial se extiende a toda la sociedad.



Como resumen de la experiencia, podemos decir que ésta se gesta desde una motivación personal ante la temática patrimonial por parte de la profesora, gestora del proyecto, quien hizo un trabajo que tuvo que ver con una evocación de niñez, para reconocer desde esa experiencia los espacios que se consideran valiosos. En este caso concreto la primera aproximación al objeto de estudio, y por tanto el inicio del proceso comunicativo se relaciona con la evocación de situaciones experimentadas. Desde ese nivel de conciencia se define un sector importante para que el alumno descubra.

Como se trabajó a partir de la apropiación de un sector poco conocido por los alumnos, la comunicación que va desde Alter a Ego, pasó por un nivel de procesamiento que incluyó la configuración mental de situaciones no vividas y la inducción de nuevos conceptos. En ello, la dimensión pedagógica distingue que es preciso conocer y construir la historia a partir de los recuerdos y vivencias que emergen de los protagonistas y sus descendientes. La primera imputación hacia el sistema fue la adquisición de

nuevos conceptos a partir de un trabajo que se realizó en el aula, para luego salir al entorno y sostener contacto interactivo con el bien patrimonial intangible, hablamos puntualmente de la comunidad de feriantes de la avenida Argentina, una de las arterias principales de Valparaíso.

La comunicación con el objeto patrimonial trajo consigo actitudes positivas, como la capacidad para apreciar un sector importante de la Ciudad conocido de manera parcial. Al igual que en el caso anterior, vemos que los alumnos al enfrentarse a dicha realidad y conocer el sacrificio que conlleva el oficio, refuerzan su autoestima.

CASO 4

El cuarto caso lo constituye el relato identificado como 09, una gestora cultural y coordinadora de un Centro Cultural de la ciudad de Valparaíso. Ante ello, hay que especificar que este sujeto es monitor de un proyecto realizado desde dicha Organización, y que contó con un colegio como patrocinador de la iniciativa. Cabe mencionar que las edades de los alumnos participantes en la iniciativa que corresponde a este relato fluctúan entre los 10 y 13 años.

Orientación pedagógica y metodológica:

Mediante el proyecto, se pretendía que los participantes descubrieran en qué consiste un rescate patrimonial y el ser vigías del patrimonio cultural. Ello porque como objetivo general estuvo el recuperar la historia de la Maestranza Barón, a través de la memoria local, y como resultado lograr difundir artística y visualmente el rescate patrimonial de dicho sector.

Mecanismos de integración y/o reforzamiento de la educación patrimonial:

Se trató de la primera experiencia de un trabajo en conjunto con un establecimiento educacional, lo que abre nuevas posibilidades de acción y un nuevo estilo de trabajo. Este factor, ejemplifica que se generó además, una imputación hacia el propio sistema, incidiendo de manera positiva en su funcionamiento. Donde el motivo principal del sujeto entrevistado, en este caso una de sus monitoras, para postular al proyecto, fue la posibilidad de trabajar con niños la temática patrimonial.

Elementos obstaculizadores:

Sus gestores, y puntualmente la entrevistada en este caso, reconoce el apoyo del Establecimiento Educacional y la motivación de sus alumnos. Sin embargo, observa que la ejecución del proyecto no estuvo exenta de inconvenientes, ya que la Escuela, a pesar de la disponibilidad de sus autoridades, presentó falta de materiales técnicos e infraestructura. Otro importante elemento obstaculizador del proyecto, fue que no se pudo acceder a la fuente primaria de investigación, vale decir a la asociación de ex trabajadores ferroviarios. Para contrarrestar esta falta de información, se optó por realizar entrevistas a la comunidad, y se sumaron los conocimientos que les transmitió el padrino designado, figura que se valora de manera positiva.

Continuidad del Proyecto:

Respecto a la continuidad del proyecto, en este caso la modalidad de trabajo se aplicó con el Club Los Brujitos (Grupo que forma parte del Centro Cultural), donde participan niños del cerro Barón. Por tanto la continuidad se da desde las siguientes lógicas:

- * Se incluyó la metodología de trabajo en otras actividades.
- * Se formó un grupo de Vigías del Patrimonio en este caso, en la institución cultural participante.
- * Se realizaron posteriores proyectos a partir de esta iniciativa.

Valoración del patrimonio cultural por parte de los alumnos:

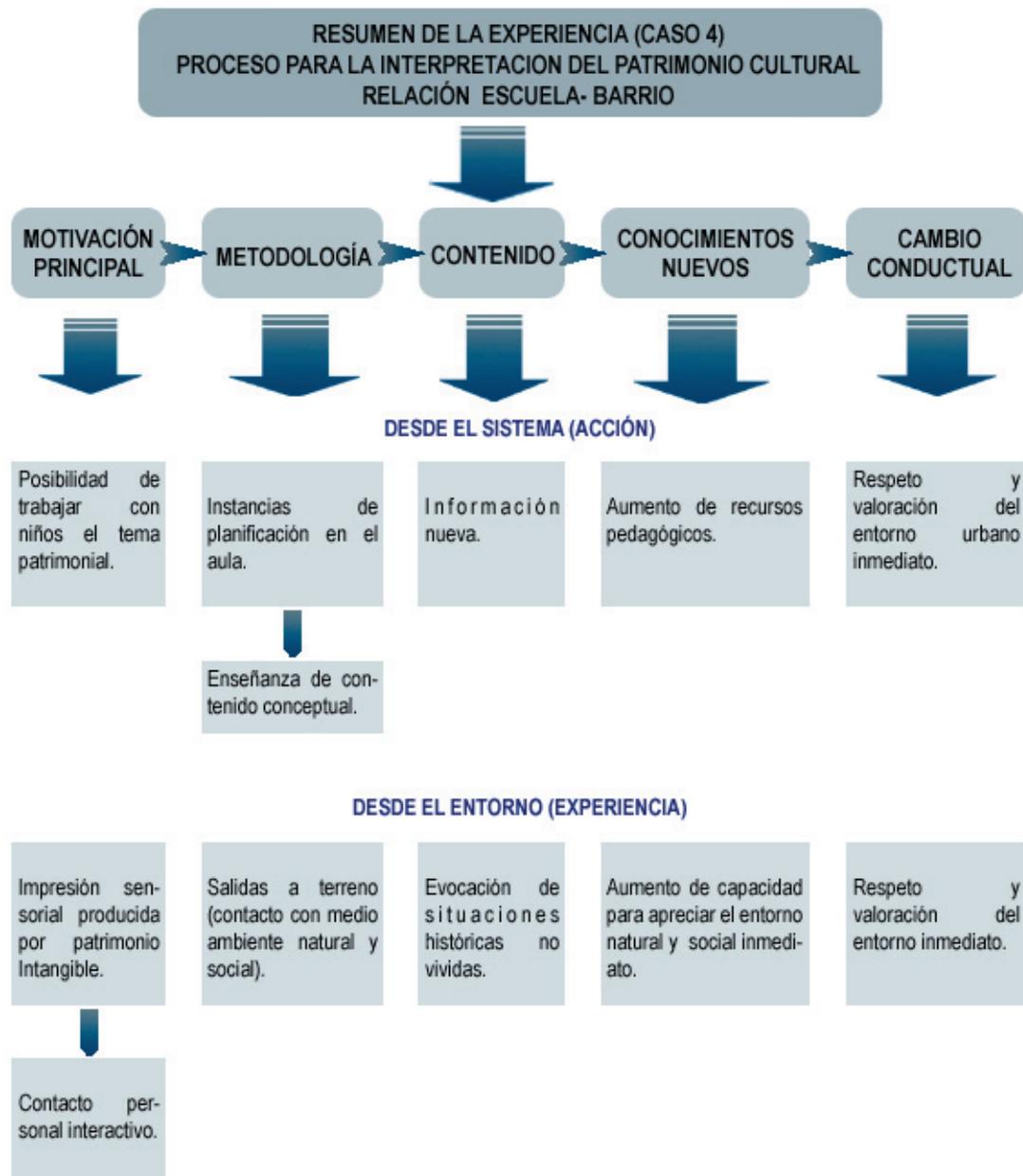
Respecto de la apropiación del patrimonio cultural por parte de los alumnos, en este caso, según la entrevistada, ellos luego de su participación en el Club de Vigías, están más concientes de las fallas individuales frente al deterioro de la Ciudad y del cerro donde viven. Además, menciona que el concurso logró acercar a los niños a la historia de Valparaíso en especial al desarrollo ferroviario y a entender, en alguno de los casos, el desarrollo de su vida familiar. Ello porque algunos alumnos aportaron al proyecto sus experiencias familiares.

Educación Patrimonial:

El valor positivo que la entrevistada (en este caso no hablamos de docente sino que de gestor cultural) le asigna a la educación patrimonial (didáctica), se comprueba cuando declara que debiese ser un tema obligatorio en los colegios. Esto lo relaciona, además, en el contexto de Valparaíso Patrimonio de la Humanidad. Una siguiente observación alude a que espera que en el futuro, la temática sea “tan común y corriente”, que ya no sea necesario tener que enseñarla.

Conceptos relacionados al “Patrimonio Cultural”:

Para la entrevistada, la expresión Patrimonio Cultural incluye el Patrimonio arquitectónico (material) y también al Patrimonio intangible (inmaterial). Este último involucraría gente, historia y reconstrucción de la memoria colectiva que hay en torno a un sector.



A partir de esta experiencia concreta, la realidad patrimonial que se construye emerge como aplicaciones de distinciones donde alumnos y gestoras culturales actúan como observadores para describir algo, en este caso la ex maestranza Barón en Valparaíso.

Considerando el patrimonio cultural como un medio de comunicación simbólicamente generalizado, podemos decir en términos generales, que se comprueba que existe por un lado una imputación interna, hacia el sistema, en este caso hacia la organización (Centro Cultural) gestora del proyecto.

Esto considerando que por primera vez se realiza un trabajo en conjunto con un establecimiento educacional, lo que genera nuevas posibilidades de acción e inclusión de temáticas que se orientan al trabajo directo con niños. Por otro lado, se genera una imputación externa donde la realidad patrimonial se construye como “experiencias de realidad” motivadas e imputadas hacia el entorno, en el caso puntual de este proyecto a un medio ambiente urbano específico. Lo anterior mediante salidas a terreno y contacto interactivo.

La comunicación con el objeto patrimonial trajo consigo actitudes positivas como la capacidad para apreciar el entorno urbano inmediato y como cambio conductual el respeto y valoración del mismo. Este nivel de compromiso con el patrimonio cultural si bien es mayoritariamente producto de la interacción con el entorno, también se debió al trabajo previo realizado en el aula. Este incluyó la asimilación de la expresión patrimonio cultural y el significado que adquiere ser un vigía del patrimonio.

Con este proyecto y dado a que ninguno de los participantes había tenido contacto con el objeto de estudio, el conocimiento de este sector de Valparaíso por parte de los alumnos y gestores proviene como observaríamos desde la epistemología constructivista desde una “experiencia de realidad”, en este caso totalmente desconocida.

CASO 5

El quinto caso lo constituye el relato identificado como 11, una profesora universitaria, que actualmente se desempeña como docente en una Escuela municipalizada de Valparaíso en Segundo Ciclo y en las asignaturas de Lenguaje y Comprensión del Medio Social. Cabe mencionar que las edades de los alumnos participantes en la iniciativa que corresponde a este relato fluctúan entre los 10 y 13 años.

Orientación pedagógica y metodológica:

El proyecto integrado por alumnos de Segundo Ciclo de Enseñanza Básica, buscó vincular a los niños a su entorno (Cerro Cordillera), mediante el conocimiento del patrimonio intangible y tangible. En el proyecto se distinguieron tres lugares relevantes: Plaza Echaurren, Población Obrera e Iglesia Perpetuo Socorro. Como objetivo general, esta iniciativa de educación patrimonial buscó que los alumnos fuesen capaces de valorar la historia local, los orígenes y la arquitectura de dichos lugares típicos del cerro Cordillera como parte del Casco Histórico de Valparaíso, generando sentimientos de arraigo y pertenencia en ellos. Por un lado, atendiendo al valor de los edificios seleccionados como centros de encuentro social desde el punto de vista arquitectónico e histórico y por otro, valorando los espacios compartidos por los miembros de la comunidad y sus formas de organización. Todo esto a través de salidas a terreno, para permitir el contacto con el medio ambiente natural y social cercano.

Al igual que en tres de los casos anteriormente expuestos, se observa la importancia que se le asigna a la relación *Escuela-Barrio*. La entrevistada expone que en este caso, lo importante fue distinguir primeramente qué lugares habían sido importantes históricamente dentro del barrio en el cual se ubica la Escuela.

Mecanismos de integración y/o reforzamiento de la educación patrimonial:

Ante las motivaciones para postular al concurso “Vigías del patrimonio”, la entrevistada reconoce que lo principal, fue la posibilidad de trabajar con niños el tema patrimonial y consecuente a ello, la necesidad de incluir la temática patrimonial en la práctica pedagógica. Ello porque reconoce que si bien había trabajado antes en este tema, no había sido de manera tan explícita, como sí ocurrió con el proyecto ejecutado en el contexto del programa antes mencionado. Existe además, una valoración positiva ante el apoyo recibido para desarrollar el proyecto por parte de la dirección del Establecimiento Educacional. Lo que fue favorable, dado a que se trabajó fuera del horario de clases.

Valoración del patrimonio cultural por parte de los alumnos:

Respecto de la apropiación del patrimonio cultural por parte de los alumnos, ellos quedaron motivados y un grupo de nueve alumnas continuó haciendo visitas a lugares que son íconos de la Ciudad (los días sábados), y movidas sólo por su interés en conocer Valparaíso y su historia.

Educación Patrimonial:

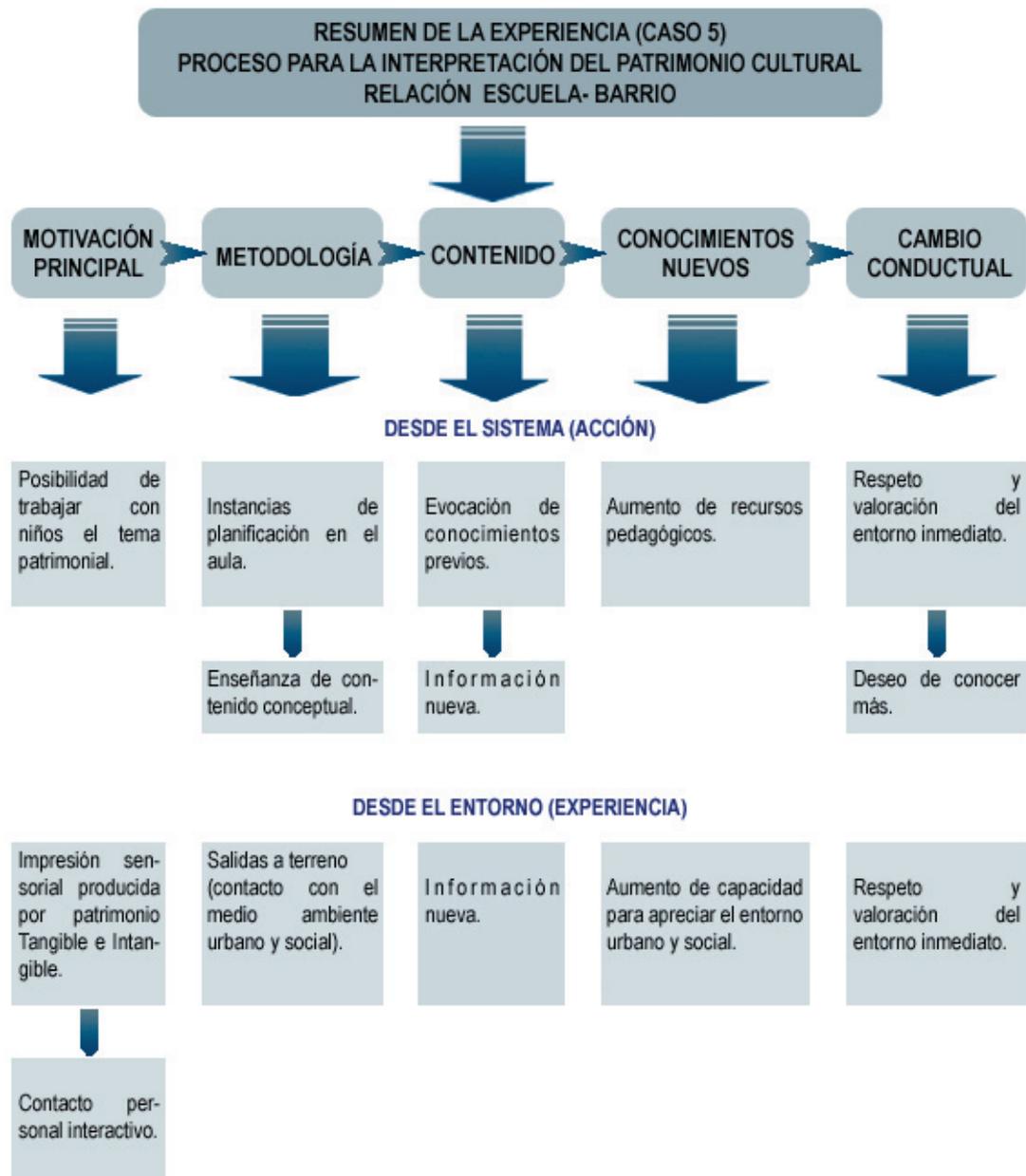
Como docente, cree que las mayores dificultades para acercarse al tema patrimonial pasan por la falta de metodologías y material pedagógico. A su juicio, de existir estos instrumentos, le permitirían hacer una clase más motivante para los alumnos. Considera, además, que faltan capacitaciones a los profesores que tengan que ver directamente con el trabajo con niños. Lo anterior, es importante para este informante porque cree que la educación patrimonial debiese estar inserta en el currículo escolar, de manera transversal a todas las asignaturas. En tanto, cuenta que se está tratando de incluir el componente patrimonial en el currículo habitual como proyecto institucional del Establecimiento Educacional en el que trabaja. Acá, a diferencia de lo que sucede en el caso 01 observamos que se estarían buscando estrategias pedagógicas que incluyan la temática patrimonial desde la propia institución. Distinguimos que en este caso existe una capacidad jerárquica de selección de contenidos a base del reconocimiento del valor de la didáctica patrimonial, para ser trabajados de manera continua en la práctica pedagógica.

Conceptos relacionados al “Patrimonio Cultural”:

Respecto de los conceptos relacionados a la expresión Patrimonio Cultural, para la entrevistada el Patrimonio es “todo lo que nosotros tenemos”. Con las siguientes distinciones:

* Se relaciona patrimonio con componentes que representen la historia personal y colectiva.

Reconoce que existen lugares como el Casco Histórico de Valparaíso que es Patrimonio de la Humanidad, pero distingue que toda la ciudad es Patrimonio.



A partir de esta experiencia concreta, la realidad patrimonial que se construye emerge como aplicaciones de distinciones donde alumnos y docente actúan como observadores para describir algo, en este caso tres sectores que se consideran valiosos desde el punto de vista arquitectónico y social del barrio donde está ubicada la Escuela (cerro Cordillera).

Considerando el patrimonio cultural como un medio de comunicación simbólicamente generalizado, podemos decir en términos generales, que se comprueba que existe por un lado una imputación

interna, hacia el sistema, en este caso hacia el establecimiento educacional mediante la inclusión sistematizada de la temática patrimonial. A pesar que el proyecto se realizó en horario extracurricular, se valora la posibilidad de trabajar de manera continua, durante un tiempo determinado, en la valoración del patrimonio cultural local.

La comunicación con el objeto patrimonial trajo consigo actitudes positivas como la capacidad para apreciar el entorno urbano y social inmediato y como cambio conductual el respeto y valoración de los mismos. Este nivel de compromiso con el patrimonio cultural si bien es, al igual que los casos anteriores, mayoritariamente producto de la interacción con el entorno, el trabajo previo realizado en el aula fue importante.

CASO 6:

El sexto caso lo constituye el relato identificado como 13, sujeto abogado de profesión pero que actualmente se desempeña como gestor cultural. Se trata de un monitor de un proyecto que forma parte de un programa de extensión cultural del Grupo Medioambiental Amigos de Quintero donde el trabajo del Club de Vigías estuvo orientado a valorar el patrimonio natural de dicha comuna de la Quinta Región. Cabe mencionar que las edades de los alumnos participantes en la iniciativa que corresponde a este relato fluctúan entre los 10 y 13 años.

Orientación pedagógica y metodológica:

Estamos frente a un proceso de aprendizaje que se orienta desde la relación directa con entornos naturales de la ciudad. Esta iniciativa estuvo enfocada a la comunicación que se genera con ciertos espacios sociales y naturales, que no se relacionan directamente con los espacios donde habitan los participantes de la iniciativa.

En este caso, la dimensión pedagógica que abarcó el proyecto es definida por el entrevistado como Educación Aventura, quien reconoce que se trató de una metodología novedosa para los alumnos dado el porcentaje de horas de trabajo en el aula dentro de las escuelas.

Mecanismos de integración y/o reforzamiento de la educación patrimonial:

Respecto a las motivaciones que describe el entrevistado para postular al concurso público “Vigías del Patrimonio” está el poder trabajar con los niños la temática patrimonial, y la posibilidad de que el proyecto incluyera alumnos de más de un colegio. En este caso el interés y la participación de los alumnos, en esta actividad extracurricular, fue un motivo que permitió reforzar la temática en la organización ejecutora, considerando que se trató de la segunda versión del Club de Vigías, ya que durante el 2004 se realizó una experiencia similar.

Elementos obstaculizadores:

Como elementos obstaculizadores, se describen en esta experiencia trabas burocráticas por parte de los colegios para apoyar este proyecto, en cuanto a otorgar el carácter de actividad extraescolar

patrocinada por el establecimiento educacional. A ello se suma la negativa de los directivos para facilitar material tecnológico, como son computadores y la sala de enlace.

Continuidad de las iniciativas:

Respecto de la continuidad del proyecto, esta se generó a partir de la participación de los niños Vigías en otras actividades del Grupo Medioambiental, y su característica de taller comenzó durante el mes de Agosto del presente año y considera como base el programa utilizado en el contexto del concurso “Vigías del Patrimonio”. Su monitor explica que se dará énfasis a la relación patrimonio-barrio, abarcando los sectores donde habitan los alumnos participantes y contando con el apoyo de las juntas de vecinos.

Valoración del patrimonio cultural por parte de los alumnos:

Respecto a la valoración de los alumnos del patrimonio natural, el entrevistado advierte que se incentivó a los jóvenes a que generasen ellos una nueva visión de su relación con el entorno, con su patrimonio, con el entorno patrimonial, llámese natural o cultural. Observa que los alumnos acogen este perspectiva con el contacto directo con el entorno, con la gente que recrea determinados espacios, definiendo cuáles son los usos y desde el punto de vista del ordenamiento territorial que tiene cada lugar, y la relación con las actividades humanas que están radicadas, en este caso puntual, en el borde costero.

Educación Patrimonial:

Se le asigna alto valor a la educación patrimonial, considerando que el grado de conservación del patrimonio natural, a su vez está supeditado a los valores y principios que maneja determinada sociedad. Los conceptos de buena convivencia con el medio ambiente y la preservación de la naturaleza, son valores que, a juicio del informante, la sociedad debiese primero interiorizar.

Si bien distingue que la escuela debiese ser una institución que abra la posibilidad de trabajar el tema del patrimonio cultural, observa que en la práctica esto se traba por una serie de problemas. Desde su experiencia más cercana considera que falta que los docentes asuman el rol que tiene esa función. Así como también, cree que debieran hacerse en los colegios mesas redondas con los niños, una metodología participativa o que el colegio llegue al nivel de planificación de la actividad de educación patrimonial. Y, que el paso siguiente (la relación con el entorno natural y social) lo realicen organizaciones culturales.

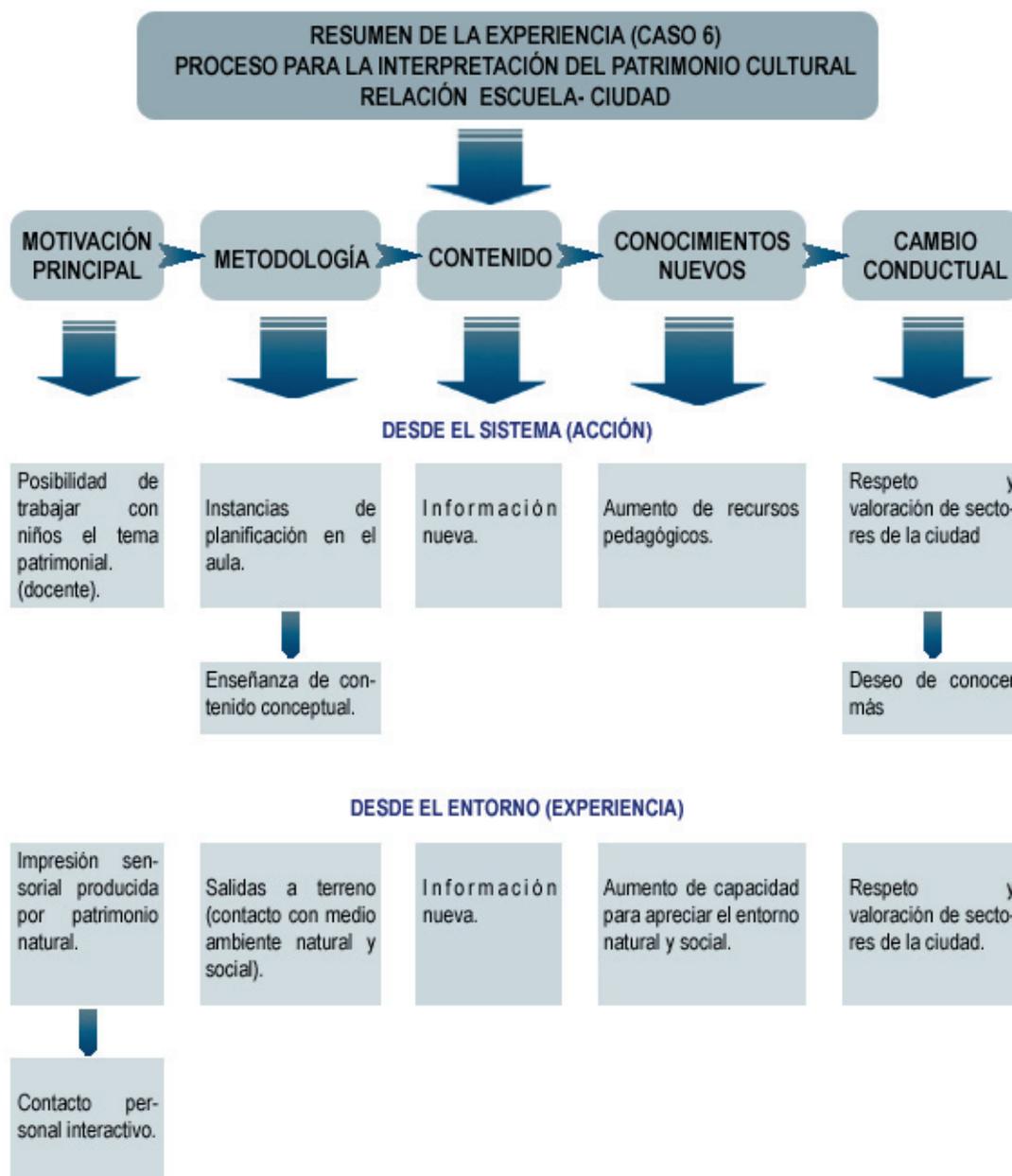
Conceptos relacionados al “Patrimonio Cultural”:

Ante la expresión Patrimonio Cultural, el entrevistado realiza las siguientes distinciones:

* Se relaciona patrimonio con la memoria de la sociedad. El valor que se le asigna al patrimonio estaría dado por los grados en que la sociedad respeta la memoria cultural, tanto sus componentes tangibles como intangibles.

Se relaciona patrimonio tangible con objetos de arte y patrimonio intangible con costumbres, creencias e ideas. Se pone atención además en la estrecha relación entre ambos tipos.

RESUMEN Nº 6



Considerando el patrimonio cultural como un medio de comunicación simbólicamente generalizado, podemos decir en términos generales, que se comprueba que existe por un lado una imputación interna, hacia el sistema, que en este caso permite realizar una segunda versión del Club de Vigías dentro de la Organización, Grupo Medioambiental Amigos de Quintero. Por otro lado se genera una imputación externa donde la realidad patrimonial se construye como “experiencias de realidad” motivadas e imputadas hacia el entorno, en el caso puntual de este proyecto a un medio ambiente natural, lo anterior mediante salidas a terreno y contacto interactivo con la comunidad que desarrolla diferentes oficios en el borde costero.

La comunicación con el objeto patrimonial trajo consigo actitudes positivas como la capacidad para apreciar el entorno natural de la bahía de Quintero y como cambio conductual el respeto y valoración del mismo. En este caso además, el deseo de conocer más, puntualmente producto de que algunos de los jóvenes vigías se convirtieron en guías turísticos del sector “Las Petras”. En este caso puntual, el nivel de compromiso adquirido con el patrimonio cultural es mayoritariamente producto de la interacción con el entorno.

ANÁLISIS COMPARADO

En este apartado se describen a partir de un análisis comparado, las dimensiones principales de la información recopilada. Este estará centrado en describir los principales ejes analíticos que se han utilizado tanto en el análisis cuantitativo, mediante la información recopilada por los cuestionarios, como en el análisis cualitativo, el que se ha desarrollado con las entrevistas realizadas a seis sujetos. A partir de lo anterior, se realizará una lectura transversal interpretativa a partir de las declaraciones de la población estudiada, con la inclusión de cuatro ítems centrales.

ITEM 1: Integración y/o reforzamiento de la educación patrimonial.

ITEM 2: Valoraciones respecto al Concurso.

ITEM 3: Impacto del Concurso.

ITEM 4: Educación Patrimonial.

Nota: La numeración corresponde al Entrevistado y/o Encuestado bajo identidad reservada.

ITEM 1: Integración y/o reforzamiento de la educación patrimonial

Motivos de participación:

Lo primero que reconoceremos en este apartado, serán los diversos motivos por los cuales profesores, gestores culturales y profesionales de otras áreas postularon al Concurso Público “Vigías del Patrimonio”. A partir del instrumento Cuestionario, pudimos reconocer que estos aluden a una serie de razones, tales como: Motivación personal ante la temática patrimonial, necesidad de incluir la temática patrimonial en la práctica pedagógica, posibilidad de trabajar con niños el tema patrimonial y la posibilidad de incluir la cultura originaria dentro de la temática patrimonial. Las entrevistas permitieron conocer otros factores que contribuyeron a la inclusión de la temática patrimonial en la práctica pedagógica de los establecimientos educacionales:

* Por motivación por parte de la dirección del Establecimiento Educacional.

* Por lo interesante que se presenta el Concurso Público.

* Por el amor hacia la ciudad de Valparaíso.

* Por la posibilidad de que los alumnos conocieran otros sectores de la ciudad que están fuera de su entorno inmediato.

En algunas de las declaraciones, observamos una conjunción de razones tanto de manera explícita como implícita.

04: *“(…) conversamos y dijo la directora: tú podrías hacerlo, porque yo tenía niños más grandes, de Segundo Año Básico, y me pareció que era interesante, me pareció también, yo amo este Valparaíso, la verdad es que amo este Valparaíso y me gustaría mucho transmitir a los niños el cuidado que debemos tener con Valparaíso”.*

07: *“Yo pienso que la motivación preferente nuestra fue hacer un aporte a esta gran campaña que está Valparaíso por difundir todo lo que es patrimonio”.*

08: *“Mi objetivo era comenzar a que ellos descubrieran Valparaíso geográficamente pero en la cotidianeidad misma, en el ir y venir de una cosa tan cotidiana, intrascendente entre comillas, como las ventas de verduras, frutas y pescados, y conectarse con el sacrificio y trabajo de la persona, con la cultura de la generación que pasa de un hijo al otro, todo eso como que lo mezclé y comenzó a tener forma”.*

13: *“La principal motivación fue trabajar con los niños, con los niños porque la educación ambiental tiene que partir con los niños o la educación patrimonial en este caso”.*

De las citas anteriormente expuestas, será importante reconocer que el sujeto 07, es el único que reconoce de manera explícita el deseo de contribuir en la difusión de los elementos patrimoniales de Valparaíso, el resto de las declaraciones obedecen a motivaciones más bien de índole personal. En tanto, las opciones arrojadas por los cuestionarios, nos permiten, además, recocer la relación que existe entre ocupaciones y motivos de participación. Antes de esquematizar estos resultados será preciso considerar la caracterización de los sujetos encuestados:

* Profesores: sean estos de formación Universitaria o Normalista que se desempeñan en diferentes ciclos, ya sea Enseñanza Básica, Media u ambas.

* Profesor y Gestor Cultural: en esta categoría se ubican profesores que de forma paralela se desempeñan como gestores culturales.

* Profesor y Artista: en esta categoría se ubican docentes que de forma paralela se desempeñan como artistas plásticos.

* Gestores culturales: bajo esta definición incluimos a quienes ejercen su labor profesional mayoritariamente en la gestión de proyectos artísticos-culturales.

* Profesionales de otras áreas: en esta definición encontramos ejecutores de proyectos que desempeñan su labor profesional en otros ámbitos, que no corresponden ni a establecimientos educacionales ni a organizaciones culturales.

Cuadro 2. Relación de ocupaciones y motivos de participación

ACTIVIDAD	Motivación personal ante la temática patrimonial	Necesidad de incluir la temática patrimonial en la práctica pedagógica	Posibilidad de trabajar con niños el tema patrimonial	Otro
Profesor (Básica y Media)	2	3	5	
Gestor cultural			2	
Profesor y gestor cultural				1
Profesor y artista	1	1		
Profesionales de otras áreas	1		1	
Total	4	4	8	1

Continuidad de las iniciativas:

Otro antecedente que genera una valoración positiva del programa y permite la inclusión de la temática patrimonial una vez finalizados los proyectos, dice relación al hecho de que en algunos casos puntuales, mediante esta primera experiencia se han realizado iniciativas posteriores que incluyen la educación o didáctica patrimonial. De acuerdo a los datos arrojados por los cuestionarios aplicados, el 52.9 % de los encuestados reconoció que de alguna manera el proyecto logró continuidad. Así como también tres de los seis sujetos entrevistados reforzaron esta situación mediante las declaraciones que otorgaron en la entrevista. Si bien las iniciativas (proyectos) no se replicaron exactamente, parte de la metodología utilizada en su implementación ha sido adaptada a nuevos procesos de aprendizaje del patrimonio cultural. Donde se observa de manera más explícita la continuidad de la temática educación patrimonial, es en los proyectos que coinciden con las iniciativas diferenciadas -mediante una clasificación preliminar- como las más eficaces de los años 2004 y 2005.

08: *“La continuidad de alguna manera se da, y la escuela se apropia de esta innovación pedagógica, por ponerle un nombre. Por ejemplo el año pasado organizó el comité creativo (para el Aniversario de la Escuela), cuál es el tema, algo cercano, que tenga significado para los niños, entonces yo hice mi aporte en términos de qué había significado para mí, para los niños, una experiencia directa con la gente misma, con la cosa, con el objeto, y que permite a los niños..., van a la biblioteca, van a investigar, hacen entrevistas, tienen que sistematizar la información, o sea igual desarrollan las capacidades cognitivas y con sentido para ellos, con significado, algo cercano, historias de cerro”.*

09: *“La continuidad que nosotros le vamos a dar, nosotros tenemos en nuestro centro cultural un grupo que es abierto que se llama Club de los Brujitos, y esto está implementado desde hace mucho tiempo. En el verano se trabajó en este club como una actividad de entretenimiento, programada sus actividades por los propios niños y en la cual participaron los vigías, algunos de los vigías. Entonces ellos llevaron a sus hermanos chicos, a los primos que estaban de visita, se amplió el grupo, ya. Se tocaron temas de lo que habían hecho, por lo mismo, porque conversaban, tenían el pendón que era de los vigías, y eso fue en el verano. Entonces, ahora se suspendió hasta que ellos acomodaran sus actividades extraprogramáticas”.*

13: *“Partimos con un colegio subvencionado que era el Alonso de Quintero y que eran los niños más grandes, de 8º a 1º Medio y después partimos con colegios municipalizados, y este año están esos dos colegios, más el que también es subvencionado, Santa Filomena, que es católico. Vamos a partir ahora. Nosotros partimos antes (2004), independiente de haber participado en el fondo concursable, entonces esta es la tercera versión, independiente si se hace o no el programa, y a parte de ese colegio hay otro profesor que es del Politécnico que también quiere participar, es un profesor de historia, Gómez se llama, o sea tenemos cuatro colegios que estarían interesados en participar ahora”.*

Las declaraciones anteriores muestran orientaciones distintas de continuidad de las iniciativas como la inclusión de la metodología de trabajo en otras actividades, la creación de un grupo de vigías posterior al proyecto y la realización de posteriores proyectos a partir de la experiencia vivida. En otros casos, se responde de manera implícita que el proyecto no logró continuidad desde ninguna perspectiva.

04: *“Tenemos nosotros un tema de Valparaíso, pero todavía no, lo vamos a hacer aquí, o sea con los niños chicos vamos a trabajar”.*

07: *“Yo no sé si los jóvenes tuvieron alguna instancia de participación y continuidad, pero conversando con algunos de ellos ninguno me ha manifestado algo al respecto. Yo pienso que en este caso tiene que ser el Liceo, tiene que ser el conductor no más de una experiencia similar”.*

Como vemos, en uno de los casos se menciona un grado de desconocimiento y en el otro, una suerte de proceso de inserción de la temática patrimonial en la práctica pedagógica. Esto último tiene relación con instancias de planificación que se estarían realizando desde la Corporación Municipal para el Desarrollo Social de Valparaíso- Área Educación.

El total de las orientaciones de acuerdo a los seis sujetos entrevistados se aprecia en el siguiente cuadro.

Cuadro 1

**PRESENTACION DE LOS CASOS DE
ACUERDO A PROCESOS DE CONTINUIDAD
DE LAS INICIATIVAS**

IDENTIFICACIÓN DEL ENTREVISTADO	DECLARACIONES	CONTINUIDAD
01	En proceso de insertar la temática patrimonial en la práctica pedagógica, como parte de un proceso que se orienta desde instituciones externas a la Escuela.	NO
07	Se reconoce que debiese ser el Establecimiento Educacional el conductor, o gestor de una experiencia similar en el futuro.	NO
08	Se incluyó la metodología de trabajo en otras actividades.	SI
09	Se incluyó la metodología de trabajo en otras actividades. Se formó un grupo de Vigías del Patrimonio en el colegio, liceo o escuela. Se realizaron posteriores proyectos a partir de esta iniciativa.	SI
11	En proceso de insertar la temática patrimonial en el proyecto institucional de la Escuela, como parte de un proceso que se orienta desde las bases de la organización (Dirección y profesorado).	NO
13	A partir de la participación de los niños Vigías en otras actividades del Grupo Medioambiental.	SI

En términos generales, se aprecian las siguientes orientaciones:

- * Tres proyectos lograron replicar la experiencia a partir de nuevas actividades.
- * Tres proyectos no replicaron la experiencia en otras actividades. De ellos, dos sujetos entrevistados reconocieron de manera explícita que la temática patrimonial espera poder insertarse en la práctica pedagógica.

ITEM 2: Valoraciones respecto al Concurso.

El hecho de que a nivel Regional, el 52.9 % de los encuestados reconociera que el programa es Muy bueno, y que el 35.3 % lo calificara de Bueno, demuestra que en términos generales el concurso “Vigías del Patrimonio” adquiere una valoración positiva.

01: *“El concurso “Vigías del Patrimonio” en su versión 2005, en la que participé como profesora asesora con un grupo de 18 alumnas de 3º y 4º Medio, fue una valiosa oportunidad, para las participantes y la comunidad escolar del Liceo Juana Ross de Edwards, de acercarnos con seriedad y apoyo de especialistas a distintas facetas del patrimonio cultural de la ciudad de Valparaíso y a la vez contactarnos con diversas instituciones que dentro de la ciudad vibran y van descubriendo, reconstruyendo y dando vida al patrimonio de esta tradicional y a la vez dinámica ciudad y su gente. Debo resaltar, además que las alumnas fueron constantemente estimuladas en su participación en el proyecto y valorización de su trabajo a través de credenciales, bibliografía, mochilas y otros distintivos, charlas de expertos, visitas de la coordinadora del Proyecto Srta. X. Poblete, e inclusive el contacto con la Sra. Ministra de Vivienda y Urbanismo”.*

09: *“Nos parece que el programa “Vigías del Patrimonio” es una buena instancia para desarrollar y despertar los conocimientos que muchas personas poseen y que pueden transmitir a todas las personas, especialmente a nuestros niños, el compartir, visitar, interactuar con otros ha permitido desarrollar en ellos un alto interés en investigar otros temas patrimoniales. Fue muy importante para el desarrollo de nuestro tema, el contar con la presencia de los padrinos y encargados de Minvu y Bienes Nacionales, quienes siempre tuvieron la buena voluntad y disposición para acompañarnos, guiarnos y ofrecernos material de apoyo técnico”.*

12: *“En primer lugar, para mi fue un trabajo muy enriquecedor, el conocer otras personas como nuestros padrinos, personas con una entrega, dedicación, a pesar de que ellos tenían su quehacer, su trabajo. Conocer otros colegas, otros proyectos. El recorrer nuestra ciudad mirando lo que uno no ve habitualmente, las cosas maravillosas. Las vivencias personales y cómo los alumnos apreciaron y valoraron lo hermosa que es nuestra ciudad y tantas cosas más que faltan por conocer y hacer. Su historia, su gente, sus casas, etc. También en el ámbito escolar poder cautivar a los alumnos que tienen tan pocas experiencias y vivencias. Fue muy grato, interesante. Se aprendió mucho”.*

De las citas anteriores, se desprenden distintos aspectos positivos del concurso “Vigías del Patrimonio”. Es importante destacar dentro de ellos el interés de los alumnos por seguir investigando, luego de la finalización del proyecto, otros temas patrimoniales, así como también la relación que se generó entre docentes de distintos establecimientos educacionales que compartían una experiencia similar de trabajo. Sin perjuicio de lo anterior, hay valoraciones negativas respecto del Concurso, principalmente por la estructura del mismo y su puesta en funcionamiento.

05: *“Respecto a la temática en estudio creo que es necesario involucrar a un mayor número de participantes y facilitar los canales de comunicación, para aclarar dudas, reforzar conocimientos y permitir una mayor difusión a través de los medios de comunicación. Planificar, a través, de una agenda, las reuniones, visitas de autoridades, planificación de salidas a terreno con tiempo y evitar las improvisaciones”.*

06: *“Creo que falta un seguimiento, es un muy buen proyecto que no tendría que perderse. Pero, falta difusión, y alguna página donde se pueda postular iniciativas o información con sugerencias de actividades”.*

15: *“Me parece que el programa carece de una continuidad y sólo se ha centrado en la idea de “concurso”, cuestión que limita la posibilidad de insertar la temática patrimonial en los niños/as con mayor grado de alcance”.*

16: *“Al ser el proyecto realizado en colegios, es totalmente necesario que en la planificación participen profesores, porque los encargados no saben cómo funciona un liceo o colegio, no saben de los tiempos, jerarquías ni permisos. Se hace difícil el trabajo, porque los directivos no ayudan como debieran. La difusión es mala. Saber del proyecto, las actividades realizadas y los trabajos terminados: escasa difusión. El proyecto en general, es bueno, pero falta una mano pedagógica; además los encargados poco saben de patrimonio”.*

Existen también, otras opiniones donde se valoran las nuevas implementaciones que el programa tuvo durante su segundo año de ejecución (2005). Lo anterior, quizás, ante necesidades que se descubrieron en su primera versión, como por ejemplo el no contar los monitores con apoyo de expertos externos que aportasen con conocimientos sobre el patrimonio cultural presente en Valparaíso, tal como lo manifiesta este informante, gestora de una iniciativa desarrollada en el 2004.

11: *“¿Qué elementos obstaculizadores?... de repente por ejemplo, cuando hacíamos las salidas a terreno, en una salida a terreno no encontramos la disposición de la persona que nos había dicho que nos iba a colaborar en cuanto a darnos una reseña histórica en cuanto al lugar que estábamos investigando nosotros. Falto el apoyo de expertos externos, porque nosotros fuimos a investigar la Población Obrera, pero por ejemplo había una persona que se había comprometido a estar con nosotros allí y él explicarnos cierto, la historia de la Población Obrera, y no fue habido por ninguna parte, entonces los niños tuvieron que investigar en el diario, en biblioteca o Internet”.*

Como mencionáramos, durante el 2005 se incluyeron nuevos canales de comunicación, entre ellos se implementó la Biblioteca Vigías y los blogs, así como también se designaron profesionales como “padrinos de las propuestas”, quienes aportaron, en alguno de los casos, la experiencia y conocimiento personal respecto al tema a tratar por cada grupo de vigías. La valoración sobre el apoyo de esta figura es tanto negativa como positiva. Si bien las categorías de Muy Bueno y Bueno logran cada una un 23.1 % (de un total de 13 respuestas válidas), sorprende el hecho de que un 15.4 % calificará este recurso como Malo y que un 15.3 % lo definiera como Muy Malo. Lo anterior, se refleja en la siguiente declaración.

04: *“El problema fue que creo que falta el apoyo externo, no sólo de la escuela, a nosotros nos habían nombrado unos padrinos y nunca aparecieron, nunca, yo traté de comunicarme con ellos y nunca se acercaron”.*

Así como la declaración anterior, que expresa la falta de compromiso por parte del profesional designado (y ante participación voluntaria) como padrino del proyecto, existen otras declaraciones donde se valora esta figura. Puntualmente en uno de los casos, el padrino fue fundamental para resolver uno de los elementos críticos del proyecto, como fue la imposibilidad de contar durante el proceso de ejecución con la fuente primaria de investigación.

09: *“(…) nosotros cuando presentábamos el proyecto, no contabilizábamos que íbamos a trabajar con padrinos, ya, solamente contábamos con las actividades nuestras que cumplieran todos los requisitos, y una de esas era el trabajo con los ferroviarios porque ahí íbamos a tener digamos la fuente de primera mano, íbamos a tener acceso a material que ellos poseían, a fotografías y a cualquier tipo de cosas, un apoyo, y al no tenerlo, sí lo encontramos en los padrinos, y uno fue Samuel León que tenía mucho material y aparte que él es una persona súper cercana, y con los niños, era el otro tío, y súper participativo”.*

ITEM 3: Impacto del Concurso

Metodologías de aprendizaje:

Otro antecedente que genera una valoración positiva del programa dice relación al hecho de que se considera como una innovación pedagógica que significa complementar los paradigmas tradicionales de enseñanza -basados en material teórico- con metodologías que incluyen la relación del alumno con su barrio y con la ciudad, de forma directa, en el uso del entorno inmediato y la apropiación de espacios públicos desde la cotidianidad local y de los símbolos y sectores históricos de Valparaíso.

07: *“Bueno, como era un trabajo grupal y ellos están acostumbrados a hacer el trabajo grupal dentro del aula, entonces en ese sentido lo nuestro fue solamente afuera, al aire libre, en este caso en contacto con la naturaleza (...) Cambia la figura el salir al entorno, con mayor razón si se está haciendo algo que a uno le agrada, entonces resulta mucho más atractivo, mucho más provechoso”.*

08: *“Definitivamente. Es que es sacarse varios paradigmas, por ejemplo que los recursos donde está la información, que han sido históricamente el libro, donde ahí vienen relatos contruidos por otras personas, que esas personas son las que hicieron la recopilación, salieron a terreno, es un constructo ya hecho, y que el niño, y nuestra información ha sido estudiada de textos contruidos por otros, mientras que la misma experiencia pedagógica de que el niño desarrolle capacidades intelectuales cognitivas mayores, la puede desarrollar a través de otro medio como la experiencia directa con el objeto de estudio, en este caso una entrevista con una persona, conocer la calle, y de ahí ir a investigar (...) Salir al entorno como una innovación pedagógica es una nueva propuesta para desarticular, romper algo que siempre se está haciendo como muy fome, si los niños se aburren ahora, los niños necesitan movimiento, entonces la naturaleza del niño es coherente con la experiencia, el salir, el hablar, caminar, y después retomar la seriedad del tema, porque hay que profundizar, no hay que quedarse por encimita (...) El Vigías del Patrimonio fue una instancia, después de los ensayos y errores, que es propio del aprendizaje, de aprender en la acción no desde la teoría, sino desde el haciendo”.*

Las citas anteriores, demuestran que se valora el desarrollo de capacidades cognitivas mayores, a través de la experiencia directa con el objeto de estudio, mediante salidas a terreno. Se considera además el contacto con la naturaleza y con el entorno urbano como una metodología entretenida y novedosa para los alumnos, considerando la cantidad de horas dentro del aula.

Valoración del patrimonio cultural por parte de los alumnos:

De acuerdo a los datos arrojados por los cuestionarios aplicados, el 100% de los encuestados reconoce que el Concurso logró sensibilizar a los niños y jóvenes frente a la valoración del patrimonio cultural. Las razones de esta inclinación positiva apuntan a una serie de factores.

01: *“Porque les permitió conocer y re-descubrir que cada institución tiene una historia y a su vez ha contribuido a enriquecer algún aspecto de la vida social y religiosa de los porteños en general y de la ciudad de Valparaíso. Apreciar y ponderar el aporte cultural- en el más amplio sentido- que cada institución ha realizado a la vida de Valparaíso a través del tiempo”.*

02: *“Logró sensibilizar en el sentido de que muchas de nuestras alumnas no conocen su ciudad, aunque viven en ella”.*

03: *“Porque los alumnos comprendieron que su entorno cercano es importante para ellos y para el mundo, y además es importante para su familia”.*

04: *“Yo creo que sí, que los niños, por lo menos, se daban cuenta de las cosas, de que la casa antigua bonita, que no hay que destruirla, rayarla ni ensuciarla, que los sectores que les llamaban la atención, mira tía esto, esto otro, y que a ellos le esté llamando la atención esas cosas, es bueno, porque se van a acordar siempre porque participaron mucho en eso, fueron bien participativos”.*

05: *“Del grupo que participó valoró en su justa medida el proyecto, siendo agentes multiplicadores en el cuidado del entorno. Lamentablemente, esos alumnos fueron trasladados o no siguieron en la escuela, perdiéndose el trabajo de equipo en el tiempo”.*

06: *“Porque los alumnos valoraron su entorno y su relación con él, entendiendo que son responsables del patrimonio, en este caso del sector Las Palmas”.*

12: *“En primer lugar, los alumnos fueron capaces de valorar su entorno, entusiasmarse por su cultura, apreciar, mantener, preservar, cuidar al medio que les rodea y porque fueron capaces de transmitir a su familia, y a otros jóvenes lo que aprendieron, y lo más importante, siguen entusiasmados por el trabajo que realizaron. Además, el participar con nueva tecnología de comunicación que permitió la socialización de la investigación por medio de los blogs”.*

13: *“Ellos pudieron entender por ejemplo, vieron los elementos temáticos de cada tipo de patrimonio, por ejemplo pudieron comprender, se llegó a esa conclusión de que Valparaíso tiene un patrimonio histórico cultural, Patrimonio de la Humanidad, y Quintero tiene un patrimonio natural para la humanidad (...) Porque los niños y jóvenes participantes, a medida que transcurría la experiencia interactiva generaron una nueva visión de su entorno patrimonial (natural y cultural), aprendieron a reconocer, apreciar y desarrollar una actitud proactiva en su conservación que se manifestó en la dedicación al elaborar los trabajos relacionados y en la práctica de guías juveniles de turismo eco-cultural, para mostrar y explicar el Sendero Eco-cultural de Quintero que algunos de ellos efectuaron incluso, durante el verano, posterior al término del proyecto”.*

15. *“Pone en relieve “institucional” una temática que es trabajada (por lo menos en mi experiencia) de forma soterrada. Los niños/as se sienten integrados a aspectos de “inserción” local, barrial, y se les reconoce por eso”.*

17: *“En el transcurso del proyecto comenzaron a hablar o utilizar un lenguaje con términos patrimoniales como la palabra intangible o tangible. Se interesaron por interactuar con las personas que habitaban las casas. Se sintieron importantes”.*

En las declaraciones anteriores se plasma, por ejemplo, el reconocimiento al entorno social y urbano, y el mayor compromiso adquirido por los alumnos frente los mismos. También existen otros casos, donde la incidencia está orientada desde otras realidades concretas. Respecto a las percepciones de los alumnos, y a los grados de sensibilización por parte de los mismos frente a la valoración y difusión del patrimonio cultural, la sensibilización por parte de los educandos (y de acuerdo a lo relatado por monitores de las iniciativas) se da en un par de casos desde una lógica distinta:

07: *“Creo yo que a esos chicos, esa experiencia que tuvieron, les va a significar mucho en su vida personal porque los testimonios que recibían de vida laboral fueron fuerte, lo que significa partir de madrugada y todas las privaciones que han sufrido y siguen sufriendo”.*

08: *“A sensibilizarlos en la problemática, a valorar el trabajo digamos de esas características, a apreciar el sacrificio de las personas, a la parte humana, de eso se dieron cuenta y a darse cuenta que ellos tenía que estudiar porque las personas que eran mayores: yo trabajo aquí desde niño, yo comencé a trabajar a los 8 años y aquí estoy, y mis hijos, mis nietos siguieron con esto, entonces se dieron cuenta de que hay una tradición familiar pero que no estaba exenta del hecho de que no haber estudiado no les dio otra alternativa, así fue como ellos rescataron la lección, la valoración y apreciación sobre el tipo de trabajo y la presión de ellos como personas para seguir estudiando”.*

Las declaraciones anteriores muestran que dos de los proyectos lograron sensibilizar a partir de las problemáticas sociales (económicas, bajo nivel educativo, entre otros temas) de dos sectores de la comunidad porteña: pescadores y feriantes.

ITEM 4: Educación Patrimonial.

La necesidad de modificar el currículo escolar, de manera tal que permita incluir de forma explícita en los contenidos la temática patrimonial, es reconocida por un considerable número de sujetos. Al respecto, en la Encuesta aplicada, un 70.6% de los entrevistados declaró estar “Totalmente de acuerdo” y 29.4 % estar “De Acuerdo” con la siguiente opinión: “El currículo escolar debe incluir la asignatura “Educación Patrimonial”. Las entrevistas realizadas, permitieron profundizar en este tema y justificar el valor positivo que se le asigna a la didáctica del patrimonio.

07: *“Yo pienso que sería bueno. Yo pienso que al igual que la asignatura que doy, Educación Física, por una necesidad del mundo de hoy, por el grupo de niños demasiados sedentarios y como consecuencia de eso el aumento masivo de la obesidad, entonces con relación a lo patrimonial si se incluyera, en un comienzo que fuera como una actividad complementaria, pero que se incluyera, que se diera esa posibilidad, sería fabuloso, porque ya tendría un cauce permanente dentro del ámbito educativo, y eso asegura, creo yo, una participación masiva de los profesores y también de los alumnos”.*

08: *“(…) o sea que hay que intervenir, que la escuela se tiene que apropiarse del tema del patrimonio local, y desde lo micro y lo macro, yo creo que es una obligación moral, no podemos no negarnos a reconstruir un nuevo currículo, no tiene sentido seguir con un currículo uniforme de Arica a Punta Arenas, hay que construir un currículo que respete la identidad cultural, y ahí caímos en el patrimonio”.*

09: *“Debiese ser el tema obligatorio en los colegios. Es una manera de educar, si queremos hacer de Valparaíso patrimonio y que la gente lo vibre, lo vibre, tienen que*

empezar a educar a la gente, porque no sacan nada con decir en los diarios esto es patrimonio si la gente no sabe lo que es, no sabe lo que es patrimonio”.

11: “Para mi debería estar inserto en el currículo, que sea transversal a todas las asignaturas, tanto en arte, en lenguaje, en todas las asignaturas. Nosotros por lo menos ahora, estamos tratando de incluirlo en el currículo habitual, digamos en nuestro proyecto institucional. Como te digo, nosotros como escuela lo estamos intentando en nuestro (...), en el proyecto institucional, pero yo creo que esto debería ser en todos los establecimientos”.

Las declaraciones anteriores permiten comprender y reconocer el valor positivo que se le asigna a la “Educación Patrimonial”. Estas valoraciones se refuerzan al observar en la didáctica patrimonial herramientas pertinentes para comenzar a valorar el patrimonio cultural.

04: “Importantísimo, importantísimo, porque mientras nosotros los educadores no enseñemos, porque es una labor de los educadores, es de toda la comunidad, pero nosotros tenemos que empezar en nuestras reuniones de apoderados, con nuestros niños, tenemos que hacer conciencia de esto”.

07: “Claro que es importante, son los chicos los que van a recibir como herencia la ciudad que nosotros le dejamos, y ser una ciudad que nosotros no fuimos capaces de mantener, ellos sin embargo pueden valorar esto, lo pueden rescatar y sacar adelante”.

08: “Yo le asigno un valor trascendental porque lo que yo no conozco no amo, pero si yo conozco el lugar donde vivo, sé su historia, dolores, alegrías, conozco a la gente, lo valoro, lo cuido, lo limpio, lo mantengo impecable, o sea lo que yo no conozco no lo quiero, entonces, el empezar a construir la cultura de cuidar el espacio en que vivo pasa por una cuestión de valores”.

11: “Es enseñarle a los niños, que los niños se acerquen cierto, a reconocer, valoren cierto lo que ellos tienen, y aparte de valorar yo creo que se identifiquen con ello, con su ciudad, y en la medida en que ellos se identifiquen, yo creo que la van a valorar, la van a cuidar, no la van a ensuciar, que ese es el gran problema que tenemos acá en Valparaíso”.

13: “En estos momentos es algo que la sociedad necesita desarrollar, por qué, por el tema del desarrollo sustentable y por el tema de que por ejemplo, los problemas como el calentamiento global de la tierra, estamos viviendo una serie de efectos de situaciones que antes no se resolvieron en forma racional, como sobre explotación de recursos, no hubo educación y no la hay todavía, entonces considerando la situación global de la tierra, como biosfera, y como sistema organizado de relaciones sociales, o sea las próximas guerras van a ser, por ejemplo, por falta de agua. Entonces, yo creo que urge ahora detenerse un poco en toda esta vorágine tecnológica que hay, primero veamos a dónde vamos”.

Como demuestran las declaraciones, se reconoce la importancia de modificar el currículo escolar, de modo de mejorar los aprendizajes en torno a la difusión y valoración del patrimonio cultural, considerando en ello, además, la realidad local.

08: *“Las dificultades son en que hay que crear una estrategia, primero planificar, planificar el tema, se abordó el tema, qué del tema, en qué circunstancias, programa, a quién se va a entrevistar, con qué objetivos, y toda esa planificación es una instancia de planificación del aula, no podemos salir al cuete, no podemos salir, a vamos a caminar, eso es otra cosa también, que dentro de las salida a terreno tienen que ser una cosa planificada pero con ellos, no es que uno les de todo hecho, vamos a hacer esto, esto, esto, esto, no, la planificación se construye con ellos”.*

11: *“Falta yo creo metodologías y falta material, cosa de hacerlo motivante para los niños, y además yo creo que falta también interés por parte de los profesores de repente. Porque si bien es cierto uno lo trabaja en Sociedad (En la asignatura Estudio y Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural), pero lo trabaja como, algunos lo trabajamos como bien motivados, o sea es Valparaíso, yo amo Valparaíso y quiero que los niños amen Valparaíso, pero a lo mejor no todos, porque no todos son de Valparaíso los profesores que trabajan entonces algunos vienen de Quilpue, otros son de Viña. Yo soy de Valparaíso, nacida y criada en Valparaíso. Te recalco, pasa también por parte de la motivación de los profesores” (...). Yo hice un curso, la primera vez que yo me acerqué al tema patrimonial fue como unos tres años antes que hiciéramos el proyecto, pero más que nada viendo lo que es historia en Valparaíso, el Siglo XIX, que digamos sirve, pero no está adecuado al nivel de niños, era como muy elevado, falta una capacitación que tenga que ver directamente con el trabajo con los niños”.*

13: *“Lo que pasa es que la metodología eficaz para esto es la educación aventura, y eso se tiene que hacer fuera del horario del colegio, y ellos (profesores) están cansados...”*

De esta manera, vemos que se valora la educación patrimonial independiente de que se reconocen las limitancias metodológicas para apropiarse de la misma, y en definitiva para trabajar con niños y jóvenes la temática patrimonial desde la Escuela. Una opinión interesante dentro de uno de los relatos anteriormente expuestos se refiere al hecho de que se considera importante, a la hora de trabajar en la temática patrimonial, el interés personal por el resguardo y valoración del patrimonio cultural. Se observa además, que tal condición no está presente en todos los educadores, pero que sí existe una motivación especial en docentes nacidos y actuales habitantes de Valparaíso.

Cuadro 2

PRESENTACIÓN DE LOS CASOS DE ACUERDO A VALORACIÓN Y ASOCIACIONES RESPECTO A LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL.

IDENTIFICACIÓN DEL ENTREVISTADO	TIPO DE VALORACIÓN	CONCEPTOS ASOCIADOS
04	Positiva	Se reconoce que es una labor en especial de los educadores.
07	Positiva	Se plantea la necesidad de construir un nuevo currículo escolar acorde y que respete la identidad cultural local. Se plantea la necesidad de crear nuevos métodos y planes de acción para trabajar la temática patrimonial.
08	Positiva	Se plantea la necesidad de construir un nuevo currículo escolar acorde y que respete la identidad cultural local.
09	Positiva	Se plantea la necesidad de construir un nuevo currículo escolar acorde y que respete la identidad cultural local.
11	Positiva	Se plantea la necesidad de construir un nuevo currículo escolar acorde y que respete la identidad cultural local. Se plantea la necesidad de crear nuevos métodos y planes de acción para trabajar la temática patrimonial.
13	Positiva	Necesidad de incluir metodologías de participación al interior de las escuelas. Se plantea la posibilidad de realizar un trabajo conjunto entre Establecimientos Educativos (Planificación de contenidos en el aula) y Organizaciones Culturales (Trabajo en terreno).

En términos generales, se aprecian las siguientes orientaciones:

- * Los seis sujetos entrevistados otorgan una valoración positiva a la Educación Patrimonial (Didáctica).
- * Cuatro sujetos entrevistados plantean la necesidad de construir un nuevo currículo escolar acorde y que respete la identidad cultural local.
- * Tres sujetos entrevistados plantean la necesidad de crear nuevos métodos y planes de acción para trabajar la temática patrimonial.
- * Un sujeto entrevistado reconoce explícitamente que la educación patrimonial es una labor en especial de los educadores.

Jerarquías para el concepto de Patrimonio Cultural:

Las declaraciones - a partir de los seis sujetos entrevistados - demuestran que existen distintas dimensiones o jerarquías para definir lo que se entiende con la expresión Patrimonio Cultural. Las entrevistas permitieron conocer que se asocia con los siguientes conceptos: Patrimonio como Constructo Social / Patrimonio Intangible / Patrimonio Tangible / Patrimonio Natural.

04: *“Patrimonio, patrimonio para mi es todo, patrimonio es todo lo mío, lo tuyo, lo de la ciudad, del país, es todo lo que, es toda mi vida en el fondo es mi patrimonio, yo amo todo lo que es mío, digamos que represente mi historia, y obviamente la historia de mi ciudad, eso es para mi patrimonio, siento yo”.*

07: *“Ya..... patrimonio es natural, tenemos nosotros un patrimonio natural, que pertenece a la naturaleza, y tenemos un patrimonio cultural que es todo lo que el hombre ha construido sobre la naturaleza, entonces, ambos patrimonios son importantes, son valiosos, tenemos que cuidarlos, tenemos que ojalá mantenerlo y mejorarlo, porque es la base de sustentación en este caso de la ciudad de Valparaíso”.*

08: *“Patrimonio es un constructo social que emerge con las personas y que esas personas viven en un espacio físico, en un lugar, en un tiempo y que eso tiene relaciones afectivas, valores, que trascienden en el tiempo, y ahí podemos clasificar los tipos de patrimonio. El que a mi me gusta es el intangible, el patrimonio que tiene que ver con la cultura del otro, con su celebración, en cómo vive y disfruta la vida de la cotidianidad, eso es para mi patrimonio, es un constructo en el tiempo de seres, de personas, que viven en un espacio en común, y que no exento de dificultades y problemas han sabido sobrellevar desde la habitabilidad de la casa, un hogar, y desde la construcción de una calle, de un barrio, de un cerrito, y así nos vamos expandiendo a un patrimonio de la humanidad, que es el planeta, desde lo micro a lo macro. Es valorar y apreciar donde vivimos, con qué vivimos, con qué nos relacionamos, es el sentido a la identidad y el respeto al otro en su diversidad cultural también. Patrimonio no lo puedo excluir del respeto a la cultura, tienen que ir, son como primos hermanos conceptualmente, hablar de patrimonio es hablar de cultura, pero la cultura es infinita, si cada persona es un submundo, una cultura distinta”.*

09: *“Bueno, patrimonio cultural lo aprendimos en conjunto de que no es solamente la edificación antigua o lo que se pueda rescatar de un sector de la ciudad sino que patrimonio también es gente, su historia, la reconstrucción de la memoria colectiva que hay en torno a un sector, al menos así yo lo veo”.*

11: *“Bueno, patrimonio es todo lo que nosotros tenemos como, cuando yo hablo de patrimonio en realidad, yo les digo a los niños, patrimonio es todo lo que yo tengo, y parto de lo mío, lo que yo tengo en mi casa es mi patrimonio, y luego me traslado a mi barrio y luego me traslado a mi ciudad, es mi patrimonio por lo tanto yo tengo que cuidarlo. Ahora que hayan lugares, nosotros como ciudad estamos insertos en lo que es patrimonio de la humanidad, un sector, digamos, es considerado patrimonio de la humanidad, el casco histórico, si bien es cierto toda la ciudad es patrimonio porque nos pertenece como ciudadanos de ella”.*

13: *“Para mi el patrimonio tiene que ver con la memoria de la cultura, o sea la memoria de la sociedad más bien dicho y en la medida en que la sociedad respeta esa memoria le asigna un mayor valor al patrimonio, a lo que es de todos, culturalmente hablando, o sea tanto patrimonio tangible como intangible pero en la parte cultural, o sea tanto objetos de arte como costumbres, creencias, ideas, etc.”.*

Las observaciones anteriores, demuestran que existen una serie de conceptos asociados a la expresión Patrimonio Cultural. La cantidad de menciones correspondientes a cada una de las distinciones se aprecia en el siguiente cuadro, donde se describen los tipos de patrimonio, sus conceptos asociados y el número de veces presente en los discursos de los entrevistados.

TIPOS DE PATRIMONIO	CONCEPTOS ASOCIADOS	N° MENCIONES
Patrimonio Intangible	<ul style="list-style-type: none"> * Historia personal/Historia colectiva. * Tiene que ver con la cultura del otro, con su celebración, en cómo vive y disfruta la vida de la cotidianeidad. * Se relaciona gente, historia, reconstrucción de la memoria colectiva que hay en torno a un sector. * Costumbres, creencias, ideas. * Memoria de la sociedad. * Memoria personal y Memoria colectiva. 	5
Patrimonio Tangible	<ul style="list-style-type: none"> * Se relaciona con edificaciones antiguas. * Objetos de arte. 	2
Patrimonio Natural / Patrimonio Cultural	<ul style="list-style-type: none"> * Pertenece a la naturaleza. * Lo que el hombre ha construido sobre la naturaleza. 	1 1
Patrimonio como Construcción Social	* Constructo en el tiempo de seres, de personas que viven en un espacio común, con relaciones afectivas y valores que trascienden en el tiempo.	1

ANÁLISIS REFERENCIAL

Este apartado tiene como finalidad identificar las orientaciones que guían el discurso de la Organización de Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura (UNESCO) frente a la valoración del patrimonio cultural y a la educación patrimonial, y por otro identificar las acciones de tipo institucional que se ejecutan en Valparaíso frente a la educación patrimonial. Ambos objetivos específicos tienen por finalidad configurar un marco referencial respecto a la temática patrimonial, orientado desde un “Entorno Institucional”.

Desde el discurso de UNESCO

A partir de documentos de recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) observamos las orientaciones que guían las propuestas de valoración del Patrimonio Cultural. Por ejemplo, a partir del documento de Recomendación sobre la Salvaguardia de la Cultura Tradicional y Popular a los Estados (UNESCO, 1989), observamos que se asimila, en un término único, genérico y singular la pluralidad de las culturas y las tradiciones, donde se desprende que para quien está interesado en estudiarlas o salvaguardarlas parece que le importaran todas por igual. En este sentido, notamos que la generalidad conlleva a la sumisión de la importancia de los universos patrimoniales locales. Esto, es importante considerando que quien vive en una cultura concreta, es su cultura específica la que normalmente le importa y no la generalidad.

Sin embargo, notamos en bien de la gestión patrimonial, que dicha generalidad no paraliza las diversas instancias que conforman y gestionan patrimonios a nivel local. Sí vemos, sin embargo, orientaciones limitadas respecto de la representación de diferentes agentes involucrados en la conservación del mismo.

Como viéramos desde la teoría, el patrimonio es siempre una construcción social convencional, por lo que se considera el trabajar en un espacio de contradicciones continuas. Extrayendo el concepto de restitución, del cual hiciésemos alusión en el Marco Teórico, este proceso no debiera limitarse a que las diversas instancias técnicas elaboren sistemas de representación que sean luego retornadas a las culturas de donde se extrajeron sus objetos, datos y materiales. Acá se debe configurar un proceso de intercambio donde una diversidad de agentes pueda negociar posiciones de valor e interés sobre lo que es o no es digno de conservación y estudio en el Campo del Patrimonio Cultural. Y en este sentido, y acercándonos a los sujetos de estudio, un grupo importante a considerar serán los educadores del sistema educativo formal. Lo anterior considerando que UNESCO ha insistido, en su discurso de los últimos años, en la necesidad de que los países generen propuestas que incluyan en la educación, la temática patrimonial.

La Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, nos entrega otros datos al respecto. El documento oficial producto de la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (32ª Versión), celebrada en París entre Septiembre y Octubre de 2003, en su Artículo 14 denominado: *Educación, sensibilización y fortalecimiento de capacidades*, permite reconocer otras orientaciones del discurso de este organismo internacional. En él se establece que cada Estado Parte intentará por todos los medios oportunos de cumplir con:

1.- Asegurar el reconocimiento, el respeto y la valorización del patrimonio cultural inmaterial en la sociedad, en particular mediante:

- i) Programas educativos, de sensibilización y de difusión de información dirigidos al público, y en especial a los jóvenes.
- ii) Programas educativos y de formación específicos en las comunidades y grupos interesados.
- iii) Actividades de fortalecimiento de capacidades en materia de salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial, y especialmente de gestión y de investigación científica.
- iv) Medios no formales de transmisión del saber:
 - a) Mantener al público informado de las amenazas que pesan sobre ese patrimonio y de las actividades realizadas en cumplimiento de la presente Convención.
 - b) Promover la educación sobre la protección de espacios naturales y lugares importantes para la memoria colectiva, cuya existencia es indispensable para que el patrimonio cultural inmaterial pueda expresarse.

Para complementar lo anteriormente expuesto, citaremos las orientaciones estipuladas para el bienio 2006-2007, donde UNESCO propuso una serie de orientaciones de trabajo que podemos identificar en relación a la didáctica patrimonial. Vemos que se tratan, al igual que las anteriores, de orientaciones que ponen atención en la valoración del patrimonio intangible. En las orientaciones para este bienio, se ratifica y reconoce como factor de desarrollo sustentable para las personas y sociedades, la protección y la salvaguardia del patrimonio cultural en todas sus formas; materiales e inmateriales. Esto deberá incluirse en los documentos de planificación nacional (de los Estados miembros), y verse reflejado en la aplicación de políticas culturales nacionales al respecto. El documento internacional, pone de manifiesto, además, *que la educación del patrimonio cultural será objeto de una atención particular.*

Luego de haber revisado, de manera general, las principales orientaciones de UNESCO, identificaremos las líneas de acción en torno a la educación patrimonial en Valparaíso. Pondremos atención en esta Ciudad, considerando su condición de Patrimonio de la Humanidad por UNESCO, y a que 14 de las 17 experiencias conocidas, en el contexto del concurso público "Vigías del patrimonio", se desarrollaron en dicha Ciudad.

Como primera aproximación al análisis, identificaremos la manera en que la presencia de este patrimonio como realidad social y exigencia moral de educación de la ciudadanía está presente. Si bien no existe aún una política nacional de patrimonio cultural, la temática está presente en las planificaciones y en el quehacer de los que laboran en los sitios que han sido declarados patrimonios de la humanidad. El patrimonio cultural se ha expandido de manera sustancial en las últimas décadas, gracias a una fructífera labor de identificación y valorización, que ha permitido incorporar nuevas categorías, de acuerdo con la definición legal. A raíz de esto, en Chile se ha considerado, por ejemplo, que la normativa que regula su protección y fomento necesita una profunda reforma modernizadora.

En efecto, durante los últimos años la escena cultural de nuestro país se ha visto potenciada en su desarrollo por una serie de señales positivas por parte de los organismos del Estado, también, en el último tiempo asistimos a un escenario donde los temas relativos a la conservación del patrimonio cultural, al menos en la ciudad de Valparaíso, han salido de los claustros académicos y del ámbito técnico para entrar a la agenda pública del sector estatal, privado y de la ciudadanía en general.

Hacia una Institucionalidad Patrimonial

El Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA) en su carácter de ente encargado de las políticas culturales, ha conformado una Comisión que trabaja en el proyecto de Institucionalidad Patrimonial. Este tendría por finalidad establecer mecanismos que permitan asumir la responsabilidad ante la conservación y difusión del patrimonio cultural nacional, así como también dotar de más recursos al Consejo de Monumentos Nacionales (CMN) para cumplir las tareas que demanda la ley. La Comisión está compuesta por un cuerpo colegiado integrado por 15 miembros plenos y una Secretaría Técnica, ambos bajo la coordinación de la Presidencia de la Comisión.

A la fecha (2006) se ha trabajado en un Marco de Referencia base. En el documento, que si bien pretende ser sólo un marco inicial para los trabajos de la Comisión, vemos que no se incluye, al menos de manera explícita, la temática Educación Patrimonial. Sí se hacen alusiones de manera general, en las Definiciones de Política Cultural de Valparaíso 2006-2010 (CNCA, Mayo 2005), donde se contemplan objetivos que apuntan a coordinar y conformar un programa que permita capacitar a los profesores en todos los niveles de la educación, a través de una cátedra de Patrimonio Cultural Local.

Las resoluciones de la Comisión considerarán en sus trabajos tanto lo relativo al patrimonio cultural como al patrimonio natural, argumentando que esta orientación es congruente con la definición amplia de patrimonio cultural del documento de Definiciones de Política Cultural 2005-2010 (CNCA, 2005) que engloba ambas categorías de bienes al expresar:

“El patrimonio cultural es el conjunto de bienes materiales, inmateriales y naturales que forman parte de prácticas sociales, a los que -por un acto de voluntad explícita- se les atribuyen valores a ser transmitidos de una época a otra, o de una generación a las siguientes. Comprende las formas de expresión, los modos de vivir y crear, las creaciones científicas, artísticas y tecnológicas, las obras y expresiones religiosas, los objetos, documentos y demás artefactos producto de manifestaciones artístico-culturales, las edificaciones y los conjuntos urbanos y sitios de valor histórico, paisajístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico y científico”.

Desde lo Local

Como se menciona en la Introducción de esta Tesis, durante el 2006, la Corporación Municipal de Valparaíso (Área Educación) ha estado trabajando con la Universidad de Playa Ancha en un programa que permita incluir en la malla curricular regular de los Establecimientos Educacionales los temas patrimoniales. Ante esta información, se consideró importante conocer de manera formal este antecedente, y para ello se entrevistó a profesionales que lo están gestionando, docentes de la Universidad de Playa Ancha con experiencia en la temática patrimonial y en el desarrollo de contenidos para nuevas inserciones curriculares. Definiremos a estos sujetos como 01 y 02, y parte de sus declaraciones se dan a conocer en los párrafos siguientes.

Primeramente y como marco general, recordaremos que el 2005 se firmó un Convenio Marco entre las Universidades del Consejo de Rectores de la V Región y la Municipalidad de Valparaíso, en apoyo

a la gestión patrimonial de la administración local. A la Universidad de Playa Ancha, le correspondió puntualmente el tema de la Educación Patrimonial, mediante la elaboración de un programa de inserción curricular de la temática.

01: “Se trata de la inserción curricular mediante una asignatura de Valparaíso Patrimonial en los establecimientos municipalizados de la comuna de Valparaíso (...) de un colegio que tenga por ejemplo desde Pre Básica, Básica y Media, sacar el 10% de la Básica, el 10% de la Media, que tenga interés en el patrimonio, o sea no va a haber ningún profesor obligado y ese profesor va a ser el que va a replicar en su escuela. No va a ser un profesor el que va a rotar por escuelas, no, que salga de ellos la necesidad o el interés de participar y perfeccionarse en patrimonio (...) entonces, si tenemos dos profesores de Básica en una escuela, esos dos profesores de Básica se encargarán de hacer esa asignatura en Básica, y lo que a ellos le corresponde se verá quién lo supe”.

Se trataría de la primera inserción formal de la temática patrimonial en establecimientos educacionales de Valparaíso, considerando que lo que se ha hecho a la fecha, son trabajos optativos para los docentes así como también actividades descontinuadas para efemérides específicas.

La visión de cuáles pudiesen ser las metodologías más acordes para trabajar el tema de la educación patrimonial desde los establecimientos educacionales, está orientada desde la búsqueda de los contenidos más acordes a través de “expertos”, sean historiadores u otros profesionales afines, así como también estos se definirán de acuerdo al nivel educativo (Pre Básica, Básica y Media). Se contempla además la confección de material para el profesor y capacitación para los mismos. Considerando los plazos exigidos, la idea es transmitir en Enero del próximo año los contenidos y un material validado a los profesores seleccionados. Luego se hará un seguimiento y de acuerdo a los resultados se multiplicarán los materiales requeridos para cubrir el total de establecimientos educacionales.

02:”La verdad es que hay diferentes metodologías, pero el primer acercamiento es de observar lo que tenemos en el entorno, generalmente la gente no sabe discriminar entre lo que es mirar y observar (...) miramos, pero no nos detenemos, entonces la primera metodología realmente es descubrir observando lo que tenemos en nuestro medio. Lo segundo que me parece a mi importante, es no solamente observar, sino que ya ir al rescate por ejemplo de lo que llamamos la oralidad, cuál es el lenguaje que utiliza la gente, la gente que está por ejemplo en las caletas, y cuánto de ese lenguaje se utiliza en la vida cotidiana”.

Con estos nuevos antecedentes, la interrogante que se abre inmediatamente es si existe la capacidad por parte de los docentes para transmitir la valoración del patrimonio cultural desde la lógica de los “denominados expertos en la materia”; si el observar y la oralidad de la que habla el entrevistado anteriormente, son conceptos que se pueden transmitir desde la relación docente-alumno, teniendo como entorno el medio ambiente social, urbano y o natural. Sin lugar a dudas, las capacitaciones adaptadas a la realidad educativa local, considerando que se estará trabajando con niños y jóvenes, será un trabajo que se deberá considerar.

02: "En ese mismo seminario, nos pudimos dar cuenta cuando les preguntamos a ellos (a los profesores) en un momento de taller, qué es lo que habían hecho en relación con esto del patrimonio, una serie de cosas súper interesante que a nosotros nos ha abierto los ojos, no es que pensáramos que no lo hicieran, sino viendo lo rico que es esto, lo expresivo, y cómo profesores de distinta especialidad se unen para llevar a cabo un proyecto, pero estoy de acuerdo también que es un poco asistemático, es decir no tiene una raigambre teórica de carácter no solamente en términos del contenido en lo que es este asunto del patrimonio, sino también en términos de la metodología, cuáles serían las mejores metodologías (...) desde esa perspectiva, nosotros hemos justamente propuesto allí en este proyecto, de que haya una capacitación apropiada en términos de los contenidos, y en términos de las metodologías que sean más pertinentes para desarrollar y que sean ellos capaces justamente de transferir a los alumnos este espíritu relacionado con el patrimonio (...) La escuela a través de los niños, puede irradiar a la casa, y de la casa al barrio, entonces para nosotros es un puente muy importante de comunicación, de educación, socialización, la escuela".

Con las declaraciones y el trabajo que se está realizando para insertar la asignatura de Valparaíso Patrimonial, observamos que quienes están gestionando este proceso, parten de la base de que la "escuela" es una institución apropiada para trabajar en la valoración del patrimonio cultural.

Ahora bien, centrándonos en los agentes específicos de interés para este estudio, habrá que reconocer ante los datos anteriormente expuestos, que puntualmente respecto a la educación patrimonial la ubicación del hablante, específicamente del profesor, es un tema no menor, por lo que debiese demandar la atención necesaria para ser consideradas sus distinciones en los cambios que se pretendan generar dentro del sistema educacional formal en beneficio de la valoración del patrimonio cultural local. A la fecha, creemos que aún están inherentes en la participación de propuestas en dicha área, aunque no podemos desconocer los intentos de inclusión, como aquellos seminarios que se realizan de vez en cuando. Los maestros están todavía al margen de las grandes decisiones, las cuales se orientan, como hemos visto, a través de los denominados "expertos" y de las siempre recurrentes comisiones.

Con lo anterior, y considerando el entorno institucional, vemos que estarían presentes los dos axiomas de la reproducción cultural que define Pierre Bourdieu, la Arbitrariedad Cultural y la Violencia Simbólica. En este sentido, el docente es un subalterno que autoriza a otros, a los del centro, a tomar decisiones o hacer propuestas, donde se impone una acción social producto del resultado de la distinta relación de poder y capacidad jerárquica de selección de significados culturales por parte de los diferentes grupos.

CONCLUSIONES

Mediante el proceso de investigación logramos reconocer y describir ciertas dimensiones en las cuales se expresan procesos educativos en torno a la didáctica patrimonial, identificando las metodologías ocupadas que dieron como resultado un aprendizaje empírico experimental. Los sujetos considerados en esta investigación correspondieron en su mayoría a profesores, y en un menor número a gestores culturales y profesionales de otras áreas. Mediante sus declaraciones, pudimos reconocer las valoraciones que hacen del concurso público “Vigías del Patrimonio” y de la experiencia concreta en particular. Los resultados de estas dimensiones no son iguales para todas las personas, lo que permite diferenciar los mecanismos de inclusión de la temática patrimonial en la práctica pedagógica y las representaciones que se construyen sobre ella.

En este proceso, definimos en primer lugar las motivaciones para incluir en la práctica pedagógica la temática patrimonial y las metodologías que se utilizan, reconociendo las orientaciones que guían los aprendizajes, esto como fase inicial del proceso comunicativo. En cuatro de los seis relatos recogidos estuvimos frente a un proceso de aprendizaje que se orienta desde la relación directa *Escuela-Barrio*; una interacción de alumnos y docentes con su entorno urbano y social más inmediato. Dos de las iniciativas estuvieron orientadas desde la relación *Escuela-Ciudad*, vale decir, el contacto con espacios lejanos considerando la ubicación espacial de las escuelas y donde la comunicación con dichos lugares es escasa. Abarcando, además, la dimensión cuantitativa y considerando los 17 sujetos encuestados, pudimos conocer que la relación *Escuela-Barrio* es un tema que se considera importante para trabajar con niños y jóvenes en la apropiación del patrimonio cultural. El 40 % de los encuestados colocó esta opción en primer lugar, un 33,3% en segundo lugar y un 13,4 % en tercer lugar.

A partir de los discursos y declaraciones, y teniendo como marco de referencia las relaciones espaciales antes señaladas, a continuación y mediante subtemas que se relacionan con nuestro marco teórico y analítico, presentaremos los principales hallazgos de esta tesis, los cuales contribuyen a responder la pregunta de investigación: ¿De qué manera el programa público “Vigías del Patrimonio”, logró integrar o reforzar la educación del patrimonio cultural en los establecimientos educacionales de la Región de Valparaíso?

Patrimonio y Comunicación:

A partir de las declaraciones recogidas, pudimos distinguir cómo se construye la realidad patrimonial desde el sistema educativo formal. Como primera aproximación, comprobamos que en el campo del patrimonio cultural, la dimensión comunicativa engendra operaciones de distinción y selección que permiten que la realidad patrimonial, y en este caso puntual los llamados “universos patrimoniales locales”, se construyan desde el conocimiento. Con ello, estamos en condiciones de señalar que la realidad patrimonial que se construye al interior del sistema escolar formal, emerge como aplicaciones de distinciones donde alumnos y maestros actúan como observadores para describir algo, en este caso el entorno urbano, social o natural del entorno inmediato (barrio) o de la ciudad donde se habita, lo que se gesta entre el conocer y los objetos patrimoniales. Ahora bien, y aportando datos cuantitativos al respecto, será preciso mencionar que el total de encuestados (17), manifestó que finalizada su participación en el proyecto correspondiente al concurso “Vigías del Patrimonio”, su conocimiento sobre

el patrimonio cultural, en este caso local, es mayor. Al “cómo se conoce”, será importante sumarle la dimensión “qué es lo que se conoce”. Congruente con esto, y considerando cuáles son a juicio de nuestros sujetos de estudio los temas más acordes para trabajar con niños y jóvenes en la temática patrimonial, mencionaremos que los encuestados asignaron un valor considerable al “*Conocimiento del patrimonio cultural local*”, donde el 33,3% colocó esta opción en primer lugar, el 26,7% en segundo lugar y el 20% en tercer lugar. Los porcentajes arrojados en este punto, nos permitieron conocer, además, que el valor que se le asigna al patrimonio local predomina sobre el interés por conocer el *patrimonio cultural mundial*.

Como nuevos conocimientos y/o cambios conductuales que se generaron producto del desarrollo de las iniciativas, se demuestra que la tendencia se inclina hacia “*Aumento de capacidad para apreciar el entorno natural y social*”. En tanto, la alternativa que fue reconocida menos veces como un nuevo conocimiento adquirido, fue la opción “*Comprensión y respeto intercultural*,” lo que ratifica el interés por la cultura local. En este punto, cabe mencionar que la mayoría de los proyectos conocidos y realizados en el contexto del concurso público “*Vigías del Patrimonio*” privilegian la cultura local y puntualmente la identidad barrial, considerando en ellos la participación de la comunidad que habita el entorno urbano inmediato, y el que coincide con el sector donde se insertan los establecimientos educacionales desde donde se gestan las iniciativas y con el espacio físico donde viven la mayoría de los alumnos participantes.

Al considerar el patrimonio cultural como un medio de comunicación simbólicamente generalizado, debemos atender a que su diferenciación sigue una binarización, la cual consiste en que se pueden pensar dos posibilidades de la imputación: imputación interna y externa. Habrá que recordar, al respecto, que si una selección se imputa (no importa por quien) al sistema, entonces estamos hablando de acción, si se imputa al entorno, hablamos de experiencia interior. Además, teniendo en cuenta que las imputaciones no se refieren nunca al total acontecimiento interno de los sistemas implicados, sino sólo al comportamiento como es visto por un observador y referido al entorno. Teniendo como punto de observación el entorno patrimonial tangible o intangible, en las experiencias (proyectos) conocidas, y mediante los relatos de sus gestores, pudimos distinguir la binarización que sigue a los medios de comunicación simbólicamente generalizados, en este caso al patrimonio cultural.

A partir de cada uno de los relatos recogidos, y producto de la apropiación de un sector patrimonial, se comprueba que existe una imputación interna, generada hacia el sistema y básicamente producto de la aplicación de metodologías complementarias de aprendizaje, donde en algunos casos significó complementar tradicionales paradigmas, basados en material teórico y lectura de textos escolares, con la relación directa con el objeto de estudio.

08: “El Vigías del Patrimonio fue una instancia, después de los ensayos y errores, que es propio del aprendizaje, de aprender en la acción no desde la teoría, sino desde el haciendo”.

Esto se tradujo en acciones precisas, donde la principal acción es la relación directa con el bien patrimonial tangible o intangible. Por otro lado, se gestó en el proceso comunicativo una imputación externa, ya que la realidad patrimonial fue construida como “experiencias de realidad”, que se generaron motivadas e imputadas hacia el entorno, en el caso puntual de las iniciativas desarrolladas, hablamos en algunos casos de personas (como patrimonio intangible) y en otros de medio ambiente urbano o natural.

Respecto de las distinciones que se generaron en la relación con el bien patrimonial intangible, será importante reconocer que en dos de los casos recogidos la apropiación social del patrimonio cultural se construye como aplicaciones de distinciones donde alumnos y maestros distinguen problemáticas sociales (económicas, bajo nivel educativo, entre otros temas), de dos segmentos de la comunidad, como son los pescadores y feriantes. Como resultado de esta aplicación de distinciones, podríamos decir que los alumnos adquieren la capacidad de reforzar su autoestima.

03: “Cambia la figura el salir al entorno, con mayor razón si se está haciendo algo que a uno le agrada, entonces resulta mucho más atractivo, mucho más provechoso. Creo yo que a esos chicos, esa experiencia que tuvieron, les va a significar mucho en su vida personal porque los testimonios que recibían de vida laboral fueron fuertes, lo que significa partir de madrugada y todas las privaciones que han sufrido y siguen sufriendo”.

08: “A sensibilizarlos en la problemática, a valorar el trabajo digamos de esas características, a apreciar el sacrificio de las personas, a la parte humana, de eso se dieron cuenta”.

Como vemos, para los monitores de ambas iniciativas, los anhelos y frustraciones de aquellos grupos, su organización sindical, entre otros puntos, fueron situaciones comprendidas por los niños y jóvenes participantes en los proyectos, que reforzaron en ellos su condición de estudiantes, y las proyecciones que pueden tener en el futuro mediante una formación profesional.

ALTER / EGO:

En este subtema, queremos profundizar en las imputaciones que se realizan por una parte, a las organizaciones participantes en el concurso público “Vigías del Patrimonio”, puntualmente escuelas, liceos y centros culturales y por otro, a las imputaciones que se realizan hacia “el entorno”, ya sea natural, urbano o social.

La comunicación que va desde Alter a Ego, se genera desde distintas lógicas:

1) La comunicación que va desde Alter a Ego pasó por un nivel de procesamiento que incluyó la configuración mental de situaciones no vividas y la inducción de nuevos conceptos. La dimensión pedagógica distingue que es preciso imputar en primera instancia hacia el Sistema contenidos conceptuales y nuevas metodologías para “salir a descubrir el entorno”. Las imputaciones al entorno mediante la impresión sensorial producida por el bien patrimonial, generan como resultado una experiencia interior que

tuvo como consecuencia para nuestros sujetos de estudio mayor respeto y valoración del medio ambiente social, natural y/o urbano, así como también reforzamiento de la autoestima y deseos de conocer más.

2) En otras experiencias, la comunicación que va desde Alter a Ego se origina desde la inclusión de otros segmentos de la comunidad en los proyectos desarrollados. Por ejemplo, el segmento adulto mayor (principalmente abuelos de los alumnos participante en los proyectos) se convirtió en una fuente valiosa de información, quien con historias de vida, anécdotas y material fotográfico, relataron dentro de las aulas recuerdos y vivencias que emergen a partir de historias que evocan y reconstruyen el Valparaíso de antaño, una suerte de ALTER que comunica a EGO (en este caso alumnos, docentes y gestores culturales). Aquí hablamos de recreación de situaciones históricas no vividas como imputaciones hacia el sistema, y también hacia el entorno, cuando las historias se fueron relatando en las salidas a terreno a sectores patrimoniales.

3) Las iniciativas de apropiación del patrimonio cultural, se desarrollaron en su mayoría en sectores urbanos y naturales poco investigados por los alumnos participantes. Por tanto, el conocimiento proviene, como observaríamos desde la epistemología constructivista, desde una “experiencia de realidad”, parcialmente conocida.

4) Un relato que nos parece interesante, y que corresponde al Caso 03, apunta a que la comunicación que va de Alter a Ego, comenzó con un trabajo que tuvo que ver con una evocación de niñez, para reconocer desde esa experiencia los espacios que se consideran valiosos. En este sentido, se imputa al sistema (Escuela) desde una acción personal, que se orienta desde un proceso cognitivo por parte del docente. En este caso concreto, la primera aproximación al objeto de estudio, y por tanto el inicio del proceso comunicativo se relaciona con la evocación de situaciones experimentadas.

Como expusieramos en nuestro marco teórico, la comunicación va de Alter a Ego. Ello porque Alter debe comunicar algo, sólo entonces Ego puede comprender y aceptar o rechazar. En el caso de las experiencias conocidas, y a juicio de los encuestados, se produjeron actitudes positivas, donde la mayoría apunta a que se logró comprender que el entorno cercano es importante, lo que conlleva una actitud proactiva en su conservación.

13: “Porque los niños y jóvenes participantes, a medida que transcurría la experiencia interactiva generaron una nueva visión de su entorno patrimonial (natural y cultural), aprendieron a reconocer, apreciar y desarrollar una actitud proactiva en su conservación que se manifestó en la dedicación al elaborar los trabajos relacionados y en la practica de guías juveniles de turismo eco-cultural, para mostrar y explicar el Sendero Eco-cultural de Quintero que algunos de ellos efectuaron incluso, durante el verano, posterior al termino del proyecto”.

Esto quedó reflejado en el interés por parte de los alumnos por conocer otros temas patrimoniales, incluso por continuar realizando recorridos por sectores históricos y naturales destacados por su valor patrimonial, motivados únicamente por el deseo de conocer y descubrir otros elementos patrimoniales. Algunos alumnos tuvieron, además, la oportunidad de compartir los conocimientos adquiridos.03: “Cambia la figura el salir al entorno, con mayor razón si se está haciendo algo que a uno le agrada, entonces resulta mucho más atractivo, mucho más provechoso. Creo yo que a esos chicos, esa experiencia que tuvieron, les va a significar mucho en su vida personal porque los testimonios que recibían de vida laboral fueron fuertes, lo que significa partir de madrugada y todas las privaciones que han sufrido y siguen sufriendo”.

Reflexividad:

El punto central que se subraya, incluyendo este concepto, es que la apropiación social del patrimonio puede ser estudiada y comprendida si se considera al patrimonio como un modo de *reflexividad de la cultura*, es decir, de autorreferencia o autocontemplación. Como mencionáramos en uno de los apartados de nuestro marco teórico, los seres humanos tenemos, independientemente de cualquier mediación institucional, la facultad de tomarnos a nosotros mismos como objeto en los discursos, en las actividades y en las prácticas cotidianas de otros, etc. En el caso de nuestro estudio, los testimonios apuntan a que en varias iniciativas, los niños comprendieron que no sólo un edificio era patrimonio, sino que también los recuerdos y la vida de cada uno de sus padres y abuelos. Por ejemplo, en una de las experiencias conocidas el proyecto ejecutado logró acercar a los niños a la historia de Valparaíso en especial al desarrollo ferroviario y a entender, en algunos casos, el desarrollo de su vida familiar, ello porque algunos alumnos aportaron al proyecto sus experiencias familiares. Se valora además que los alumnos hayan comprendido que el patrimonio cultural no sólo está compuesto por edificios con valor patrimonial, sino que también se relaciona con la manera de organizar la vida en comunidad, como parte del patrimonio intangible del cual ellos también son parte.

Comprender significa intelectualmente aprehender en conjunto, y en el caso de la educación patrimonial es clave entender este proceso. *Observar y comprender* en conjunto fue la experiencia de los Clubes de Vigías. En dichas iniciativas creemos que sus participantes lograron percibirse no sólo objetivamente, sino como otro sujeto con el cual uno se identifica y que uno identifica en si mismo, un ego alter que se vuelve alter ego. Comprender incluye necesariamente un proceso de empatía, de identificación y de proyección. Siempre intersubjetiva, la comprensión necesita apertura, simpatía, generosidad, atributos que desde nuestro punto de vista deben considerarse para el Campo del Patrimonio Cultural.

Capacidad Jerárquica/Violencia Simbólica:

Como vimos desde nuestra propuesta teórica, una auténtica restitución pasa por identificar los distintos agentes sociales involucrados en la construcción social del patrimonio, así como a la vez, darles opción a que estos se incorporen al proceso de apropiación del mismo. En consecuencia, no existe para este problema una solución fácil, ya que muchas veces las instituciones deciden actuar por su cuenta sin coordinarse con la sociedad civil. En lo que respecta a la educación patrimonial, y considerando las opiniones de uno de nuestros entrevistados (Caso 02), en Valparaíso, y específicamente pensando

en términos de relaciones y posiciones de poder, vemos que se estarían adoptando estrategias pedagógicas de conservación patrimonial desde el centro, vale decir desde la autoridad, en este caso del sistema educacional formal municipalizado. En contraposición, un relato que nos parece interesante de destacar, es uno en el que se explicitan los intentos por incluir la temática patrimonial en la práctica pedagógica, como una inserción curricular generada desde el mismo establecimiento educacional.

11: "Para mi debería estar inserto en el currículo, que sea transversal a todas las asignaturas, tanto en arte, en lenguaje, en todas las asignaturas. Nosotros por lo menos ahora, estamos tratando de incluirlo en el currículo habitual, digamos en nuestro proyecto institucional. Como te digo, nosotros como escuela lo estamos intentando en nuestro (...) en el proyecto institucional, pero yo creo que esto debería ser en todos los establecimientos".

A partir de la declaración anterior, reconocemos un intento por escapar de lo que Bourdieu ha denominado como "Violencia Simbólica", ya que se estarían buscando estrategias pedagógicas que incluyan la temática patrimonial desde la propia Escuela, como producto de la capacidad jerárquica de selección de contenidos patrimoniales.

Patrimonio y participación ciudadana:

Al incluir el concepto de participación en nuestro marco teórico y en el análisis tanto cuantitativo como cualitativo, hemos querido reconocer las posibilidades de los proyectos de patrimonio como generadores de información y formación ciudadana. Ello, considerando que la apropiación de la cultura local aparece como condición para la participación ciudadana, elemento clave en la consolidación del sentido de identidad comunitario. Con los casos conocidos, podríamos decir, que en términos generales, alumnos y educadores mediante procesos de apropiación del patrimonio cultural contribuyen a crear nuevas ciudadanía arraigadas en el espacio público, entendiendo que este no es patrimonio exclusivo del Estado, sino que debe ser entendido como aquello que es de todos, y del cual todos somos responsables.

En el caso del concurso "Vigías del Patrimonio", entre sus objetivos estuvo el concebir el patrimonio cultural como un lugar de participación, por lo tanto será importante reconocer que diez proyectos lograron incluir, además, de la participación de niños o jóvenes como beneficiarios directos del programa, a otros grupos de la comunidad como adultos mayores, adultos y otros jóvenes y niños. Se logró, además, socialización a nivel barrial, ello considerando que en ocho de los 17 proyectos, se generó, según lo declarado por los encuestados, comunicación con vecinos.

Al ser consultados los sujetos encuestados sobre los aspectos que más se valoran ante la ejecución del proyecto, la tendencia se inclina hacia "*El compromiso de los alumnos*" seguida por la opción "*Conocimiento del Patrimonio Urbano*".

Como vemos, los resultados que se han dado a conocer demuestran que en términos generales hay una opinión positiva ante al concurso "Vigías del Patrimonio". Sin perjuicio de lo anterior, hay un par de declaraciones al interior de los cuestionarios aplicados que apuntan a una valoración negativa respecto

a las características del concurso, donde se señala por ejemplo, que “Vigías del Patrimonio”, sólo se ha centrado en la idea de “concurso”, lo que limita la posibilidad de insertar la temática patrimonial en los niños con mayor grado de alcance; así como también la necesidad de que en la planificación del mismo participen profesores.

Educación Patrimonial:

La inclusión de la temática patrimonial de manera sistematizada en el currículo escolar tiende a coincidir en el valor que se le asigna a la educación patrimonial. Sin embargo, es central indicar que la percepción de dichas aspiraciones no es siempre idéntica en los relatos de los sujetos entrevistados. Lo interesante, para fines de esta tesis, es destacar que cuando se indica que el programa público “Vigías del Patrimonio” genera integración, esta se logra a través de la educación patrimonial o didáctica patrimonial, por tanto este resultado comprueba que las decisiones que se deben tomar, efectivamente debiesen estar orientadas a la sistematización de la apropiación del patrimonio cultural, como recurso pedagógico desde el sistema educativo formal.

Si bien el objetivo último es la valoración, habrá que considerar que la medición de los resultados, para reconocer si existe una valoración por parte del educando respecto a lo que le pertenece, y lo que en definitiva es parte de su patrimonio, es a largo plazo. Ante esta realidad, la pregunta de investigación que se refiere a, ¿De qué manera el programa público “Vigías del Patrimonio”, logró integrar o reforzar la educación del patrimonio cultural en los establecimientos educacionales de la Región de Valparaíso?, quedó en este nivel de análisis, y la investigación no se centró en medir niveles de apropiación por parte de los alumnos participantes en el Programa, sino que consideró las opiniones de profesores y gestores culturales ante la inclusión de la temática patrimonial como parte de sus actividades profesionales.

Educación en Patrimonio es importantísimo, y de acuerdo con los relatos recogidos, conocer el lugar, sentirlo, investigarlo, organizar la información para luego compartirla es de suma importancia. Muestra de ello es que el 100% de los encuestados reconoció la importancia de incluir la temática de manera formal en el currículo escolar, donde la opción “Totalmente de acuerdo” obtuvo un 70.6%, y la opción “De acuerdo” un 29,4%, situación reforzada por los entrevistados.

Junto con lo anterior, una idea interesante al interior de estos relatos, es la distinción que se hace ante la manera en que se debe incluir en el currículum escolar la temática patrimonial, donde se plantea la necesidad de construir un nuevo currículo escolar que respete la identidad cultural local. Esto debe necesariamente incluir la creación de nuevos métodos, planes y programas que apunten directamente a la temática patrimonial. La inclusión de la Educación Patrimonial tuvo como objetivo principal conocer las opiniones de los docentes respecto de la inserción en el currículo de una asignatura que tenga directa relación con la temática patrimonial, considerando como vimos en el análisis referencial, que actualmente (2006) la Universidad de Playa Ancha, por encargo de la Municipalidad de Valparaíso, trabaja en un programa de inserción curricular mediante una asignatura de “Valparaíso Patrimonial” en los establecimientos municipalizados de dicha comuna, en el contexto de la declaración del casco histórico de la Ciudad como Patrimonio de la Humanidad.

También se consideró importante consultarle a los docentes, gestores culturales y otros profesionales, cuáles son a su juicio, las metodologías más apropiadas para trabajar en la didáctica patrimonial. A partir de las respuestas recogidas pudimos conocer que el énfasis está puesto en las *Salidas a terreno, en el contacto con el medio ambiente natural y/o social*, donde un 66,7 % colocó esta opción en primer lugar, mientras que quienes no lo hicieron, sí la ubicaron en un segundo lugar con un 33,4%. Se valora también la opción *Instancias de planificación en el aula* (20% en primer lugar), mientras que no se ubican como primera opción de metodología los *recursos visuales o los audio visuales*.

Jerarquías del Patrimonio Cultural

Existen también otros aspectos del discurso que debemos considerar. A diferencia de lo que se pudiese haber pensado, el discurso dominante de los relatos recogidos se centra en una concepción amplia del patrimonio, del que se desprende a la cultura inmaterial como uno de los valores primordiales, donde también, la conservación del patrimonio tangible debe establecer una estrecha relación con el patrimonio intangible. De esta manera, en el discurso de los distintos agentes sociales, notamos que se han logrado incorporar más dimensiones en temas de patrimonio, que sólo la protección de edificios monumentales.

Los relatos de los seis sujetos entrevistados, demostraron que en algunos alumnos, la visión de patrimonio era bien limitada. Para ellos el Patrimonio era igual a los monumentos. Ahora, y gracias al proceso de aprendizaje producto de la participación en el concurso “Vigías del Patrimonio”, se empezó a entender que es mucho más que eso y que tiene que ver con la forma de sentir, de saber y de vivir. El paso siguiente creemos sería la necesidad de difundir vivencialmente esta visión de Patrimonio en la comunidad educativa. De acuerdo a las experiencias consideradas, y a lo expresado por los 17 sujetos encuestados, de alguna manera esto se cumple mediante la difusión de los productos finales. Esto es importante considerando que la difusión es uno de los componentes de la cadena lógica en la gestión del patrimonio cultural que contribuye en el objetivo final de proceder a la “devolución social” del patrimonio (o de la restitución como hemos mencionado en apartados anteriores), rompiendo los marcos exclusivistas de la especialización y el laboratorio.

Por último, se vuelve relevante indicar que la hipótesis de la cual parte esta investigación se cumple. En efecto, con la implementación del concurso público “Vigías del Patrimonio” el sistema educativo formal de la Región de Valparaíso tuvo una probabilidad más alta de generar desde la acción educativa mecanismos que permitiesen integrar o reforzar la educación del patrimonio cultural en los establecimientos educacionales. Sin embargo, habrá que reconocer que el modo en que se insertó o reforzó no es igual en todos los casos.

Reflexiones Finales

En estas últimas líneas me interesa destacar algunas ideas que surgieron durante el proceso de recopilación y análisis de la información. Por lo tanto, se trata más bien de interrogantes y propuestas abiertas para posteriores desarrollos.

A partir de las experiencias conocidas, se aprecian las posibilidades que entrega el patrimonio cultural para reforzar las organizaciones, en este caso la escuela, partiendo de la base de que en la medida en que los establecimientos educacionales se abren a la comunidad (a su entorno social, natural y/o urbano) y se inserten contenidos en dicha línea, los aprendizajes escolares podrán mejorar significativamente. El paso siguiente será conocer si efectivamente esta opción no sólo puede entregar pautas que favorezcan los aprendizajes de los alumnos y alumnas, sino también al clima de la escuela, su organización interna y al propio rol del profesor, lo que puede llegar a significar nuevas formas de actuar, más colaborativas y en concordancia con el contexto local.

Creemos también que falta sistematizar más la información disponible y destacar la importancia de la educación sobre el Patrimonio. Se ha reconocido también la necesidad de una mayor capacitación a los profesores, para que ellos manejen nuevas metodologías de aprendizaje. Pero la pregunta que sigue a esto será, ¿Cómo lograr que los docentes se vuelvan más dinámicos, comprometidos y creativos frente a la didáctica patrimonial? Ante esta inquietud, la idea de negociación puntualmente en el Campo del Patrimonio Cultural, podría tener efecto. Desde esta propuesta, la construcción del patrimonio puede entenderse como un proceso de intercambio en el que una diversidad de agentes negocia posiciones de valor e interés sobre lo que es o no es digno de conservación y estudio. Creemos entonces que es necesaria una negociación que incluya a quienes serán los encargados de poner en práctica la didáctica patrimonial, considerando que en lo concreto, lo referente al patrimonio cultural, está siendo gestionado desde organismos de ámbito nacional de carácter interdisciplinario, y en lo que respecta puntualmente a la inclusión de la asignatura de Valparaíso Patrimonial en el currículo escolar de los establecimientos educacionales municipalizados de dicha comuna, desde organismos locales que se sitúan en el entorno institucional. Habrá que considerar por tanto las opiniones de los propios docentes, algunos de ellos interesados en que sean incluidos en este proceso.

La insistencia en las dificultades que tienen los docentes para apropiarse del patrimonio cultural local de manera sistematizada y con las metodologías adecuadas, no se inscribe en una nostalgia de la integración, sino que nuestra preocupación se centra en la exploración de las posibilidades de transformación de la identidad negativa, estigmatizada, que les impide a ciertos grupos apropiarse del patrimonio cultural local, así como participar de manera activa en las políticas referidas a la valoración del mismo. Recordemos que el patrimonio cultural es, esencialmente, una obra colectiva, producida por el conjunto de la sociedad pero, en las sociedades muy diferenciadas, la contribución a su construcción y el acceso de los diferentes grupos sociales a ese patrimonio es diferencial. Frente este tipo de problemas resulta interesante el desarrollo de propuestas educativas de apropiación del patrimonio cultural local. En este contexto, el programa público Vigías del Patrimonio es un referente que permite reconocer la actitud positiva que se genera hacia los bienes patrimoniales, considerándolos como herramientas para trabajar en el conocimiento y valoración de la identidad local.

Habrà que mencionar, por último, que mediante el planteamiento teórico y metodológico asumido, nuestra pretensión fue aportar con antecedentes empíricos respecto a los procesos de aprendizaje que buscan valorar el patrimonio cultural desde los establecimientos educacionales de la Región de Valparaíso, atendiendo además a la condición de Valparaíso como Patrimonio de la Humanidad. Ello, a falta de estudios previos que avalen el diseño de una política educacional en torno al patrimonio cultural, la cual se sustente, además, desde las percepciones de agentes sociales que forman parte del sistema escolar formal.

BIBLIOGRAFÍA

1. ARNOLD, MARCELO. 2006. *Sociopoiesis: Una mirada sobre la Educación*. Facultad de Ciencias Sociales, Magíster en Antropología y Desarrollo, Universidad de Chile.
2. ARNOLD M, Y F. ROBLES. 2004. Explorando Caminos Transilustrados más allá del Neopositivismo: Epistemologías para el Siglo XXI. (pág. 26 – 45) en *Ensayos sobre Socioautopoiesis y Epistemología Constructivista*. Ediciones MAD, Santiago.
3. BELLO Y RANCEL. 2000. *Etnicidad, "Raza" y Equidad en América Latina y el Caribe*. Istr. Restringida LC/R.1967/Rev.1.
4. BERMÚDEZ, VIANNEY Y GIRALT. 2004. *Intervención en el patrimonio cultural. Creación y gestión de proyectos*. Editorial Síntesis.
5. BOURDIEU Y OTROS.1993. *La miseria del mundo*. Editions du Seuil. Impreso en España.
6. CÓRDOVA-GONZÁLEZ, JULIA.1997. *Interpretación del Patrimonio Cultural*. Ediciones Universidad de Tarapacá, Santiago de Chile.
7. CORVALÁN Y G. FERNÁNDEZ. 2000. Apuntes para el análisis de la participación en experiencias participativas educativas y sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XXX Primer Trimestre, México.
8. CORVALÁN, JAVIER. 2001. Las transformaciones educativas recientes y los cambios de la política social en Chile y América Latina. Hipótesis sobre los discursos dominantes. *Revista Estudios Sociales*, N° 108, Santiago.
9. DAVID, THROSBY. 1999. "Capital Cultural". *Journal of Cultural Economics*. Kluwe Academia Publishers. Printed in the Netherlands. 3-12.
10. DE SEBASTIÁN, L. 1999. *La participación como mecanismo contractual en las políticas sociales*. Documento de Trabajo 1-5, INDES, BIS.
11. DI GIROLAMO, CLAUDIO. 2003. Diversidad y Cultura de la Paz en *Diversidad Cultural en francofonía. De la excepción cultural al diálogo de las culturas*. Selección de artículos de Le Monde Diplomatique. Editorial Aún creemos en los sueños. Santiago de Chile.
12. DUBET Y MARTUCCELLI. 1997. *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. Editorial Losada, Buenos Aires.
13. GARCÍA CANCLINI, N. 2004. *Diferentes, Desiguales y Desconectados*. Mapas de la Interculturalidad. Editorial Gedisa. Primera Edición, Barcelona.

14. GARCÍA CANCLINI, N. 1999. *La Globalización imaginada*, Barcelona, Buenos Aires, México: Editorial Paidós,
15. GARRÉ, FABIÁN. 2001. Patrimonio arquitectónico urbano, preservación y rescate: bases conceptuales e instrumentos de salvaguarda. *Revista Conserva N°5*.
16. HOPENHAYN, MARTIN. 2001. Viejas y nuevas formas de la Ciudadanía. *Revista Cepal 73*.
17. KOTTAK, CONRAD PHILLIP. 2000. *Antropología Cultural. Espejo para la Humanidad*. Madrid. McGraw-Hill.
18. LUHMANN, NIKLÁS. 1996. *Teoría de la sociedad y Pedagogía*, Paidós, Barcelona. "Capítulo 1. La Homogeneización del comienzo: sobre la diferenciación de la educación escolar".
19. LUHMANN Y DEGIORGI. 1993. *Teoría de la Sociedad*. Universidad de Guadalajara. Universidad Iberoamericana. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. México.
20. MACHUCA, JUAN JOSÉ. 1998. Percepciones de la Cultura en la Posmodernidad. *Revista Alteridades*, 27-41.
21. MANTECÓN, ANA ROSAS. 1998. "La monumentalización del patrimonio: políticas de conservación y representaciones del espacio en el Centro Histórico", en Néstor García Canclini (Coordinador), *Cultura y Comunicación en la Ciudad de México. Primera Parte: Modernidad y multiculturalidad: la ciudad de México a fin de siglo*, México, UAM/Grijalbo, pp. 182-203.
22. OSORIO, FRANCISCO (Editor). *Ensayos sobre Socioautopoiesis y Epistemología Constructivista*; Ediciones MAD, Santiago.
23. PNUD. 2002. *Desarrollo Humano en Chile, nosotros los chilenos: un desafío cultural*. Santiago: PNUD.
24. RAMA, GERMÁN. 2001. Naciones Unidas. Comisión Económica para América latina y el Caribe las políticas sociales en América Latina. Germán w. rama. *Seminario "La teoría del desarrollo en los albores del siglo XXI"* Santiago de Chile.
25. ROBLES, FERNANDO. 2004. Sistemas de Interacción, Doble Contingencia y Autopoiesis Indexical. ¿Qué significa la Distinción Sistema / Entorno? (46 – 86).) en *Ensayos sobre Socioautopoiesis y Epistemología Constructivista*. Ediciones MAD, Santiago
26. SANTACANA Y SERRAT (coords.) 2005. *Museografía Didáctica* .1ra edición. Editorial RIEL. S.A, España.
27. SEQUEL, ROXANA. 2004. Universos Patrimoniales y acción educativa: Una construcción intersubjetiva de realidad. En *Instantáneas Locales, IV Seminario sobre Patrimonio Cultural*.

28. TEDESCO, JUAN CARLOS. 2003. Educación y Hegemonía en el Nuevo Capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo. *Revista Persona y Sociedad. Volumen 1.*

29. TOURAINE, A. 1995. *La Modernidad Triunfante*, en *Crítica de la Modernidad*, Cáp.1, Las luces de la razón. FCE, Buenos Aires.

30. UNESCO. 1989. *Recomendación sobre la salvaguardia de la cultura tradicional y popular*, Resolución del 15 de Noviembre de 1989, Paris.

31. WAGNER, PETER. 1999. *Ciencias Sociales y Estados Modernos: Experiencias Nacionales, e Incidencias Teóricas*. México: Fondo de Cultura Económica. La Orientación hacia las Políticas: Legado y Promesa.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

1. Gobierno de Chile, Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Región de Valparaíso. *Definiciones de Política Cultural Región de Valparaíso 2006-2010.*

2. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. 2006. *Programa de Estudio Educación Básica y Media*. Unidad de Currículo y Evaluación. Ministerio de Educación. República de Chile

INTRODUCCIÓN

La presente encuesta es un instrumento de recolección de datos estadísticos, y forma parte de una Evaluación al concurso público “Vigías del Patrimonio”, realizado durante los años 2004 y 2005 por profesores, alumnos y gestores culturales en la Región de Valparaíso como parte del Programa Nacional de Patrimonio Urbano del Ministerio de Vivienda y Urbanismo.

Este estudio forma parte de una investigación realizada por Marisel Mendoza Ramírez, en su calidad de alumna tesista del Programa de Magíster en Antropología y Desarrollo de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Para contestar las siguientes preguntas, por favor:

- **CONTESTE DE MANERA INDIVIDUAL.**
- **MARQUE CON UNA X EN EL CASILLERO QUE CORRESPONDA.**

(LAS PREGUNTAS QUE USTED CONTESTARA A CONTINUACION SERAN CONFIDENCIALES)

1. Del siguiente listado, podría usted identificar cuál fue el motivo principal de su participación en el Concurso “Vigías del Patrimonio” (**MARQUE SOLO UNA OPCION**):

- Motivación personal ante la temática patrimonial	
- Necesidad de incluir la temática patrimonial en la práctica pedagógica	
- Imposición desde el Establecimiento Educacional al que pertenece	
- Posibilidad de trabajar con niños el tema patrimonial	
- Hacer un aporte a Valparaíso en su condición de Patrimonio de la Humanidad	
- Otro (especificar)	

2. ¿Se trató de la primera vez que usted participaba en una iniciativa de este tipo?

- Sí	
- No	

3. ¿Cuál fue su nivel de comunicación con las organizaciones públicas convocantes al Concurso “Vigías del Patrimonio”?

	Secretaría Regional (V) Ministerial de Vivienda y Urbanismo	Secretaría Regional (V) Ministerial de Bienes Nacionales
- 1 vez a la semana		
- 1 vez cada 15 días		
- 1 vez al mes		
- Cada 2 meses		
- Sólo al iniciar el proyecto		
- Sólo al finalizar el proyecto		

4. Elija una de las siguientes categorías, para calificar los aspectos del concurso “Vigías del Patrimonio” que se encuentran en el listado que se presenta a continuación:

Muy Bueno: MB
 Bueno: B
 Regular: R
 Malo: M
 Muy Malo: MM

- Capacitación a los monitores de los proyectos					
- Número de sesiones de trabajo					
- Porcentaje de actividades fuera del aula (Salidas a terreno)					
- Número de alumnos por proyecto					
- Estímulo económico					
- Materiales entregados					
- Apoyo de expertos externos					
- Plazos para la ejecución total del proyecto					

5. ¿Considera usted que los recursos entregados fueron suficientes para sostener las actividades del proyecto postulado?

- Sí		Pase a la pregunta N°7
- No		Continúe en la pregunta N°6

6. Si su respuesta a la pregunta anterior fue negativa, ¿qué recursos faltaron? Siendo el 1 lo más importante para Ud. y el 4 lo menos importante para Ud., por favor clasifique las siguientes alternativas:

- Recursos económicos	
- Apoyo de expertos en la materia	
- Material bibliográfico	
- Acceso a fuentes de investigación	

7. En general, ¿cómo calificaría usted al concurso público “Vigías del Patrimonio”?:

- Muy Bueno	
- Bueno	
- Regular	
- Malo	
- Muy Malo	

8. ¿Volvería usted a participar en un concurso de esta índole?

- Sí	
- No	

9. ¿Por qué sí y por qué no usted volvería a participar en una iniciativa como el concurso público “Vigías del Patrimonio”? **(POR FAVOR CONTESTE DE ACUERDO A LO QUE RESPONDIO EN LA PREGUNTA ANTERIOR)**

--

10. ¿Qué aspectos del proceso de implementación constituyeron elementos facilitadores para la materialización del proyecto presentado por usted? Siendo el 1 lo más importante para Ud. y el 7 lo menos importante para Ud., por favor clasifique las siguientes alternativas:

- Materiales técnicos e infraestructura	
- Apoyo de expertos externos (Los denominados “padrinos”)	
- Modalidad de trabajo (Trabajo teórico y salidas a terreno)	
- Participación activa de los alumnos	
- Apoyo de las autoridades y docentes del establecimiento educacional patrocinador	
- Tiempo destinado para la ejecución del proyecto	
- Participación de los familiares de los alumnos en el proyecto	

11. ¿Qué aspectos constituyeron elementos obstaculizadores para la ejecución del proyecto presentado por usted? Siendo el 1 lo más importante para Ud. y el 9 lo menos importante para Ud., por favor clasifique las siguientes alternativas:

- Falta de materiales técnicos e infraestructura	
- Falta de apoyo externo	
- Modalidad de trabajo (Trabajo teórico y salidas a terreno)	
- Falta de motivación por parte de los alumnos	
- Falta de apoyo de las autoridades y docentes del establecimiento educacional patrocinador	
- Tiempo destinado para la ejecución del proyecto	
- Sistematización de la experiencia vivida en las salidas a terreno	
- Escaso conocimiento previo de la temática patrimonial por alumnos y profesores	
- Falta de herramientas pedagógicas	

12. Podría usted identificar las instancias concretas de difusión de lo investigado (productos finales) **(MARQUE LA (S) QUE CORRESPONDA (N)):**

- En la comunidad escolar, a través del diario mural o en un acto especial	
- En un acto público que se realizó en el barrio y al que se invitó a participar a los vecinos	
- En una actividad general de clausura, que reunió a los grupos participantes de otros establecimientos	
- En un material impreso (Revista, tríptico, etc.)	
- Obra de teatro	
- Otros (Especificar)	

13. Finalizado el proyecto, su conocimiento sobre el Patrimonio Cultural es:

- Mayor	
- Igual	
- Menor	

14. ¿El proyecto logró continuidad en el tiempo?

- Sí		Continúe en la pregunta N° 15
- No		Pase a la pregunta N° 16
- No sabe		

15. ¿De qué manera se logró la continuidad? **(MARQUE LA (S) QUE CORRESPONDA (N))**

- Se incluyó la temática patrimonial en alguna asignatura	
- Se incluyó la metodología de trabajo en otras actividades	
- Se formó un grupo de Vigías del Patrimonio en el colegio, liceo o escuela	
- Se realizaron posteriores proyectos a partir de esta iniciativa	
- No sabe	

16. En general, ¿cómo evaluaría usted el desempeño de los alumnos que participaron en el proyecto?

- Muy Bueno	
- Bueno	
- Regular	
- Malo	
- Muy Malo	

17. En su opinión, ¿generó el proyecto iniciativas de participación dentro del Establecimiento Educacional u Organización donde se desarrolló?

- Sí	
- No	

18. En su opinión, ¿generó el proyecto un nuevo estilo de trabajo para el aprendizaje de los alumnos?

- Sí	
- No	

19. Del siguiente listado, podría usted decir con cuál o cuáles segmentos de la comunidad generó el proyecto comunicación **(MARQUE LA (S) QUE CORRESPONDA (N))**:

- Adultos mayores	
- Adultos	
- Jóvenes	
- Niños	

20. ¿A qué grupos o instituciones logró involucrar el proyecto? **(MARQUE LA (S) QUE CORRESPONDA (N))**:

- Vecinos	
- Centros culturales	
- Juntas de vecinos	
- Otras escuelas	
- Ninguno de los anteriores	
- Otros (Especificar)	

21. ¿Considera usted las actividades realizadas como experiencias significativas de aprendizaje?

- Sí	
- No	

22. En general, usted considera su participación en el Concurso “Vigías del Patrimonio” como una experiencia

- Totalmente positiva	
- Positiva	
- Ni positiva/Ni negativa	
- Negativa	
- Totalmente negativa	

23. En general, usted considera que la participación en el Concurso “Vigías del Patrimonio” fue para el Establecimiento Educacional patrocinador una experiencia:

- Totalmente positiva	
- Positiva	
- Ni positiva/Ni negativa	
- Negativa	
- Totalmente negativa	

24. En general, usted considera la participación de niños y jóvenes en el Concurso “Vigías del Patrimonio” como una experiencia:

- Totalmente positiva	
- Positiva	
- Ni positiva/Ni negativa	
- Negativa	
- Totalmente negativa	

25. ¿Cree usted que el Programa logró sensibilizar a los niños y jóvenes frente a la valoración del patrimonio cultural?

- Sí	
- No	

26. ¿Por qué cree usted que el Programa logró sensibilizar o no a los alumnos frente a la valoración del patrimonio cultural? **(POR FAVOR CONTESTE DE ACUERDO A LO QUE RESPONDIO EN LA PREGUNTA ANTERIOR)**

27. Podría usted identificar los aspectos que más se valoran ante la ejecución del proyecto. Siendo el 1 lo más importante para Ud. y el 6 lo menos importante para Ud., por favor clasifique las siguientes alternativas:

- Conocimiento del Patrimonio Urbano	
- Conocimiento del Patrimonio Intangible	
- Trabajo en equipo	
- Conocimiento de sectores que forman parte del casco histórico de Valparaíso, declarado Patrimonio de la Humanidad	
- La comunicación con otros grupos de la ciudad	
- El compromiso de los alumnos	

28. Del siguiente listado, qué nuevos conocimientos y cambios conductuales se produjeron ante la implementación del proyecto. Siendo el 1 lo más importante para Ud. y el 5 lo menos importante para Ud., por favor clasifique las siguientes alternativas:

- Aumento de capacidad para apreciar el entorno natural y social	
- Deseo de conocer más	
- Reforzamiento de la autoestima	
- Comprensión y respeto intercultural	
- Respeto y conservación del entorno	

29. Por favor, identifique su nivel de acuerdo o desacuerdo con la siguiente opinión:
“El currículo escolar debe incluir la asignatura “Educación Patrimonial”:

- Totalmente de acuerdo	
- De acuerdo	
- Me es indiferente	
- En desacuerdo	
- Totalmente en desacuerdo	

30. Del siguiente listado, cuáles son los tres temas que considera usted más acordes para trabajar con niños y jóvenes en la valoración del patrimonio cultural:

	1er. Lugar	2do. Lugar	3er. Lugar
- Conocimiento del patrimonio cultural mundial			
- La relación Barrio-Escuela			
- La relación Barrio-Ciudad			
- Conocimiento del patrimonio cultural local			
- Otros (Especificar)			

31. Del siguiente listado, cuáles son los tres tipos de metodología que considera usted más acordes para trabajar con niños y jóvenes en la valoración del patrimonio cultural:

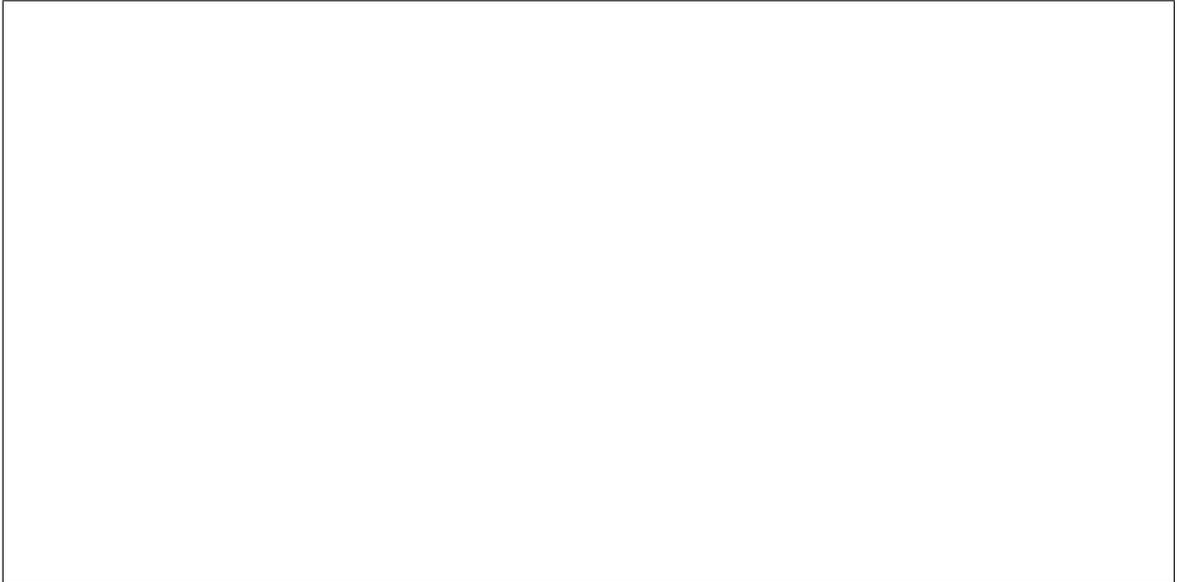
	1er. Lugar	2do. Lugar	3er. Lugar
- Instancias de planificación en el aula			
- Enseñanza de contenido conceptual en el aula			
- Salidas a terreno (contacto con el medio ambiente natural y social)			
- Uso de material visual			
- Uso de material audiovisual			
- Otras (Especificar)			

32. Actualmente, el establecimiento educacional al que usted pertenece, ¿trabaja la temática patrimonial con sus alumnos?

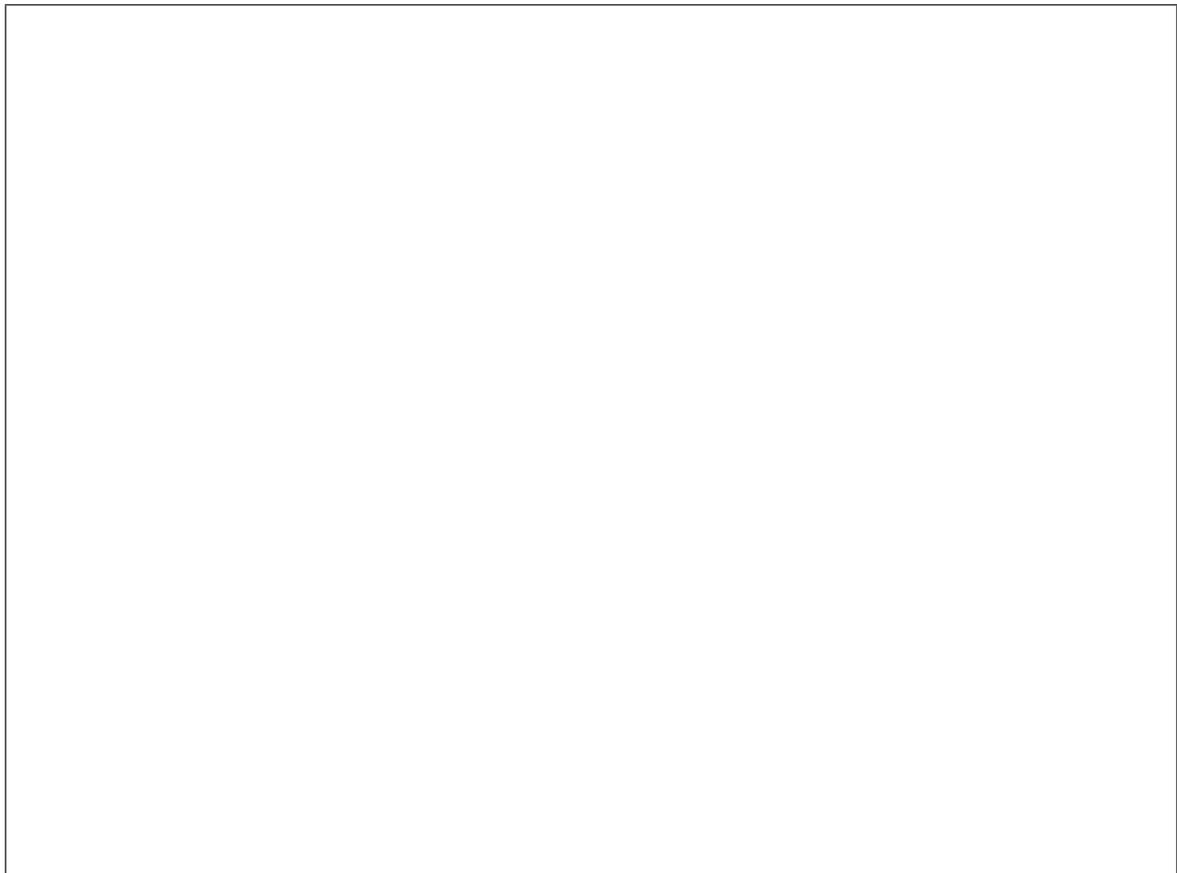
Sí		Continúe en la pregunta N° 33
No		Pase a la pregunta N° 34
No sabe/ No responde		

33. Si su respuesta a la pregunta anterior fue positiva, podría usted explicar de qué manera se trabaja el tema patrimonial con los alumnos:

34. Si su respuesta a la pregunta N° 32 fue negativa, podría usted identificar algunas razones:

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the respondent to provide reasons for a negative answer to question 32.

35. Si usted desea entregar algún tipo de comentario adicional que complemente sus anteriores opiniones o que incluya otras temáticas de su participación en el Concurso “Vigías del Patrimonio”, puede hacerlo en el siguiente espacio:

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the respondent to provide additional comments or topics related to their participation in the 'Vigías del Patrimonio' contest.

Preguntas de Caracterización General

36. Sexo				1. Masculino	2. Femenino
----------	--	--	--	--------------	-------------

37. ¿En qué año nació Usted?		1	9		
------------------------------	--	---	---	--	--

38. ¿Cuál es su nacionalidad?		
-------------------------------	--	--

39. ¿En qué ciudad y barrio (o cerro) vive usted?		
---	--	--

40. ¿Cuál fue el máximo nivel educacional que usted completó?

Nivel Educativo	
Media Científico-Humanista	
Media Técnico-Profesional	
Humanidades	
Centro Formación Técnica	
Instituto Profesional	
Normalista	
Universitario	
Post-Título	
Post-Grado	

41. ¿A qué actividad se dedica usted en la actualidad?

42. Si su respuesta a la pregunta anterior fue el N° 2, mencione por favor el ciclo (Básica, Media, Universitaria u otro) en el que se desempeña como profesor y las asignaturas que imparte:

AGRADECIMIENTOS

LA DISPONIBILIDAD QUE USTED HA TENIDO PARA RESPONDER ESTE CUESTIONARIO HA SIDO UN APOORTE FUNDAMENTAL PARA EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. LOS ANTECEDENTES ENTREGADOS SERÁN ABSOLUTAMENTE CONFIDENCIALES.

INFORMACIÓN ADICIONAL

SÍ USTED DESEA TENER INFORMACIÓN ADICIONAL ACERCA DEL ESTUDIO, PUEDE PONERSE EN CONTACTO CON MARISEL MENDOZA RAMIREZ, AL CELULAR N° 08-4509633 O AL E-MAIL marisel_mendozahotmail.com.

RESULTADOS CUESTIONARIOS

1.- Motivos de la participación en el concurso

Localización		Opciones	Porcentaje
V Región	Válidos: 17	Motivación personal ante la temática patrimonial	23.5 %
		Necesidad de incluir la temática patrimonial en la práctica pedagógica	23.5 %
		Imposición desde el Establecimiento Educacional al que pertenece	0 %
		Posibilidad de trabajar con niños el tema patrimonial	47.1 %
		Hacer un aporte a Valparaíso en su condición de Patrimonio de la Humanidad	0 %
		Otro	5.9%
		Total	100 %

2.-Participación en concursos de esta índole

Localización			¿Se trató de la primera vez que usted participaba en una iniciativa de este tipo?		Totales Porcentuales
			SI	NO	
Región	V	Válidos: 16	11	5	
		% de Región	68.75 %	31.25 %	100 %

4.-

	Respuestas Válidas	MB	B	R	M	MM	Total
Capacitación a monitores de los proyectos	17	17,6%	41,2%	35,3%	5,9%	0%	100%
Número de sesiones de trabajo	17	35,3%	35,3%	29,4%	0%	0%	100%
Actividades fuera del aula	15	60%	33,3%	6,7%	0%	0%	100%
Número de alumnos por proyecto	15	46,7%	40%	13,3%	0%	0%	100%
Estímulo económico	16	25%	50%	6,25%	6,25%	12,5%	100%
Materiales entregados	16	37,5%	37,5%	12,5%	12,5%	0%	100%
Apoyo de expertos externos	13	23,1%	23,1%	23,1%	15,4%	15,3%	100%
Plazos para la ejecución total del proyecto	15	26,6%	60%	6,7%	6,7%	0%	100%

5.- Valoración de los recursos entregados

Localización			¿Los recursos fueron suficientes para sostener las actividades del proyecto?		Totales Porcentajes
			SI	NO	
Región	V	Válidos: 15	9	6	100%
		% de Región	60 %	40%	

6.- Recursos deficientes

Localización		VALOR: 1	Porcentaje
V Región	Válidos: 4	Recursos económicos	50 %
		Apoyo de expertos en la materia	25 %
		Material bibliográfico	0 %
		Acceso a fuentes de investigación	25 %
		Total	100 %

Localización		VALOR: 2	Porcentaje
V Región	Válidos: 4	Recursos económicos	0 %
		Apoyo de expertos en la materia	25 %
		Material bibliográfico	25 %
		Acceso a fuentes de investigación	50 %
		Total	100 %

Localización		VALOR: 3	Porcentaje
V Región	Válidos: 4	Recursos económicos	25 %
		Apoyo de expertos en la materia	25 %
		Material bibliográfico	25 %
		Acceso a fuentes de investigación	25 %
		Total	100 %

Localización		VALOR: 4	Porcentaje
V Región	Válidos: 4	Recursos económicos	25 %
		Apoyo de expertos en la materia	25 %
		Material bibliográfico	50 %
		Acceso a fuentes de investigación	0 %
		Total	100 %

7.- Calificación al concurso público “Vigías del Patrimonio”

Localización	En general, ¿cómo calificaría usted al concurso público “Vigías del Patrimonio”?:		Porcentaje
V Región	Válidos: 17	Muy Bueno	52.9 %
		Bueno	35.3 %
		Regular	11.8%
		Malo	0 %
		Muy Malo	0 %
		Total	100 %

8.- Interés por volver a participar

Localización					Totales Porcentuales
Región	V		SI	NO	
		Válidos: 17	16	1	
		% de Región	94.1	5.9	100 %

10.-

	Respuestas Válidas	Valor 1	Valor 2	Valor 3	Valor 4	Valor 5	Valor 6	Valor 7
Materiales técnicos e infraestructura		0	2	4	2	1	5	0
Apoyo de expertos externos (“padrinos”)		1	0	2	3	0	0	8
Modalidad de Trabajo (teórico y salidas a terreno)		2	3	2	2	4	1	0
Participación activa de los alumnos	14 de 17	7	5	0	1	0	0	1
Apoyo de autoridades y docentes del establecimiento educacional patrocinador		1	3	2	1	2	4	1
Tiempo destinado para la ejecución del proyecto		3	1	0	5	3	2	0
Participación de familiares de los alumnos en el proyecto		0	0	4	0	4	2	4

11.-

	Respuestas Válidas	Valor 1	Valor 2	Valor 3	Valor 4	Valor 5	Valor 6	Valor 7	Valor 8	Valor 9
Falta de materiales técnicos e infraestructura		0	1	2	2	1	4	2	0	1
Falta de apoyo de expertos externos ("padrinos")		2	2	5	1	0	1	0	0	2
Modalidad de Trabajo (teórico y salidas a terreno)		0	2	1	1	3	3	0	1	2
Falta de motivación por parte de los alumnos		2	0	0	0	3	2	1	3	2
Falta de apoyo de las autoridades y docentes del establecimiento educacional patrocinador	13 de 17	2	1	1	2	1	1	3	2	0
Tiempo destinado para la ejecución del proyecto		3	2	1	2	4	0	1	0	0
Sistematización de la experiencia vivida en las salidas a terreno		1	1	2	5	0	1	0	2	1
Escaso conocimiento previo de la temática patrimonial por alumnos y profesores		1	2	0	0	1	1	3	4	1
Falta de herramientas pedagógicas		2	2	1	0	0	0	3	1	4

13.- Conocimiento sobre el Patrimonio Cultural

Localización		¿Finalizado el proyecto, su conocimiento sobre el Patrimonio Cultural es? :	Porcentaje
V	Válidos: 17	Mayor	100 %
		Igual	0 %
		Menor	0 %
		Total	100 %

14.- Continuidad del proyecto en el tiempo

Localización	Continuidad del Proyecto		Total		
	SI	NO			
Región	V	Recuento: 17	9	8	17
		% de Región	52.9 %	47.1 %	100 %

16.- Desempeño de los alumnos

Localización		Opciones	Porcentaje
V Región	Válidos: 17	Muy Bueno	58.8 %
		Bueno	41.2 %
		Regular	0 %
		Malo	0 %
		Muy Malo	0 %
		Total	100 %

17.- Iniciativas de participación dentro del establecimiento educacional u organización ante el proyecto

Localización			Participación		Totales Porcentajes
Región	V		SI	NO	
		Válidos: 17	12	5	17
		% de Región	70.6	29.4	100 %

18.- Generación de nuevos estilos de trabajo para el aprendizaje de los alumnos ante la ejecución del proyecto

Localización			Nuevos estilos de trabajo		Totales Porcentajes
Región	V		SI	NO	
		Válidos: 17	13	4	17
		% de Región	76.5 %	23.5 %	100 %

21.- Valoración de las experiencias de aprendizaje

Localización			¿Considera usted las actividades realizadas como experiencias significativas de aprendizaje?		Total
Región	V		SI	NO	
		Recuento: 17	17	0	17
		% de Región	100%	0 %	100%

22 / 23 / 24.- Valoración de la participación en el concurso “Vigías del Patrimonio”

	Respuestas Válidas	Totalmente Positiva	Positiva	Ni Positiva / Ni Negativa	Negativa	Totalmente Negativa	Total
Como experiencia personal	17	58,8%	41,2%	0%	0%	0%	100%
Como experiencia para el establecimiento educacional patrocinador	17	35,3%	47,1%	17,6%	0%	0%	100%
Como experiencia para niños y jóvenes	17	52,9%	47,1%	0%	0%	0%	100%

25.-Sensibilización frente a la valoración del Patrimonio Cultural

Localización			¿Cree usted que el Programa logró sensibilizar a los niños y jóvenes frente a la valoración del patrimonio cultural?		Totales Porcentajes
			SI	NO	
Región	V	Válidos: 17	17	0	17
Ciudad		% de Región	100%	0 %	100 %

27.-

	Respuestas Válidas	Valor 1	Valor 2	Valor 3	Valor 4	Valor 5	Valor 6
Conocimiento del Patrimonio Urbano		3	2	2	6	1	2
Conocimiento de Patrimonio Intangible		2	5	1	1	6	1
Trabajo en equipo		2	4	4	4	1	1
Conocimiento del Casco Histórico de Valparaíso	16 de 17	2	1	4	2	4	3
La comunicación con otros grupos		0	2	1	3	3	7
El compromiso de los alumnos		7	2	4	0	1	2

28.-

	Respuestas Válidas	Valor 1	Valor 2	Valor 3	Valor 4	Valor 5
Aumento de capacidad para apreciar el entorno		8	2	2	2	2
Deseo de conocer más		2	3	4	5	2
Reforzamiento de la autoestima	16 de 17	1	3	4	4	4
Comprensión y respeto intercultural		3	2	2	3	6
Respeto y conservación del entorno		2	6	4	2	2

29.- Educación patrimonial

Localización		Inclusión de la asignatura "Educación Patrimonial" en los Establecimientos Educativos	Porcentaje
V Región	Válidos: 17	Totalmente de acuerdo	70.6 %
		De acuerdo	29.4 %
		Me es indiferente	0 %
		En desacuerdo	0 %
		Totalmente en desacuerdo	0 %
		Total	100 %

30.-Temas acordes para trabajar en la valorización del patrimonio cultural

	1er Lugar	2do Lugar	3er Lugar
Respuestas Válidas	15	15	15
Conocimiento del patrimonio cultural mundial	6,7%	0%	33,3%
La relación barrio - escuela	40%	33,3%	13,3%
La relación barrio - ciudad	13,3%	33,3%	33,30%
Conocimiento del patrimonio cultural local	33,3%	26,7%	20%
Otros	6,7%	6,7%	0%
Total	100%	100,00%	100,00%

31.- Metodologías acordes para trabajar en la valorización del patrimonio cultural

	1er Lugar	2do Lugar	3er Lugar
Respuestas Válidas	15	15	14
Instancias de planificación en el aula	20%	13,30%	14,30%
Enseñanza de contenido conceptual en el aula	13,30%	6,70%	21,40%
Salidas a terreno (contacto con el medio ambiente natural y social)	66,70%	33,40%	0%
Uso de material visual	0%	20%	14,30%
Uso de material audio visual	0%	13,30%	42,90%
Otros	0%	13,30%	7,10%
Total	100%	100,00%	100,00%

32.- Educación patrimonial en las escuelas

Localización		El establecimiento educacional al que usted pertenece, ¿trabaja la temática patrimonial con sus alumnos?			Total
			SI	NO	
Región	V	Válidos: 15	10	5	15
Ciudad		% de Región	66.7 %	33.3 %	100 %

PAUTA GUÍA DE ENTREVISTA
(A Profesores y/o Monitores del Proyecto)

Preguntas sobre Motivaciones

- * ¿Cuáles fueron las motivaciones para postular al Concurso “Vigías del Patrimonio”?
- * ¿Encontró usted inmediata disposición y apoyo para desarrollar el Proyecto, por parte del resto de los profesores y de los alumnos del establecimiento patrocinador de la iniciativa?

Preguntas sobre la ejecución del Proyecto

- * ¿Cuáles considera usted que fueron los componentes o actividades críticas del proyecto?
- * ¿Qué aspectos del proceso de implementación constituyeron elementos facilitadores para la materialización del Proyecto?
- * ¿Podría usted reconocer aquellas actividades que se plantearon inicialmente y que fueron ejecutadas? y ¿cuáles no lograron desarrollarse?
- * ¿Usted volvería a participar en un concurso de esta índole?, y ¿el establecimiento educacional o institución a la que usted pertenece, cree que tendría el interés de apoyar nuevamente este tipo de iniciativas?

Preguntas sobre Impacto

- * ¿El proyecto logró continuidad en el tiempo? Si su respuesta es positiva, ¿Qué operaciones del proyecto están funcionando y cuáles no lo están?, ¿Por qué?
- * ¿Cree usted que el programa cumplió la función de sensibilizar a los niños y niñas frente a la valoración y difusión del patrimonio cultural?
- * ¿El Proyecto generó un nuevo estilo de trabajo para el aprendizaje por parte de los alumnos? ¿generó una disociación a tradicionales estructuras de aprendizaje?
- * ¿Cree usted que el Proyecto generó comunicación transgeneracional, vale decir entre adultos, jóvenes y niños?
- * ¿Cree usted que el Proyecto logró involucrar a otros grupos de la comunidad (vale decir, vecinos, instituciones u otros que se encuentran en el entorno inmediato donde se ejecutó la iniciativa?

Preguntas sobre Patrimonio Cultural

- * ¿Qué involucra para usted la expresión Patrimonio Cultural?
- * ¿Qué es para usted la Educación Patrimonial?

ENTREVISTADA 03

* ¿Cuáles fueron las motivaciones para postular al Concurso “Vigías del Patrimonio”?

La información llega a la escuela, y la señorita directora me informa de este tema y había que escoger, bueno, cuál sería el tema, y comienzo a divagar, a buscar en los espacios geográficos de Valparaíso, qué era para mí como importante. Entonces, comencé a buscar en mi evocación de niñez, en qué espacios yo me desarrollé cuando era niña, y valorándolo desde el punto de vista del adulto, qué se puede rescatar desde esa vivencia, por ahí partió todo. Hice memoria, memoria, memoria, de los espacios en los cuales yo lo pasaba muy bien, lo disfrutaba y lo encontraba como algo valioso, y el tema que a mí me apasionó fue el de la feria de la Avenida Argentina, tenía un desconocimiento técnico en términos de su historia, pero sí durante mi vida, siempre escuché cosas de la feria de la Avenida Argentina, que se iba, que no se iba, que era grande, desde la Avenida Pedro Montt hasta la Avenida Colón, que no tenía corte, que después el Congreso, que la empiezan a fraccionar, entonces, y pensando en ese punto, en la trascendencia de esa arteria, de los lugares que tiene, de los edificios, de las escuelas, lo encontré importante como una cultura local buena para empezar a que el niño lo descubriera.

Lo otro, era que los niños eran de acá del cerro (cerro Alegre), de esta zona como lejana. Mis alumnos son del sector del cerro alto, cerro Alegre alto, por tanto su experiencia hacia el plan es muy poca, entonces, pocos bajan al plan, porque tiene que ver con una cosa monetaria, hay que bajarlos en micro, entonces ya... Mi objetivo era comenzar a que ellos descubrieran Valparaíso geográficamente pero en la cotidianidad misma, en el ir y venir de una cosa tan cotidiana, intrascendente entre comillas, como las ventas de verduras, frutas y pescados, y conectarse con el sacrificio y trabajo de la persona, con la cultura de la generación que pasa de un hijo al otro, todo eso como que lo mezclé y comenzó a tener forma.

* ¿Se trató de la primera vez que participaban en un Programa de este tipo?

Desde el ámbito escolar era primera vez, primera vez sí, no recuerdo tener una experiencia de investigación mía junto con los niños, pero sí yo debo reconocer de que esta inquietud parte por una vivencia también que tuve con el TAC (Taller de Acción Comunitaria del cerro Cordillera).

* ¿Me podría contar de esa experiencia?

Yo me conecto con el TAC desde la escuela, nos invitan a actividades, y empiezo a descubrir que el TAC es una propuesta distinta educativa, me doy cuenta que el TAC trata de rescatar y fortalecer que las personas que viven en su entorno quieran su espacio físico, lo empiecen a querer, a respetar, a cuidar. Entonces, yo

empiezo a vivir con ellos experiencias una vez a la semana con distintos cursos, entonces empezamos a hacer recorridos, a conocer el cerro, ¡mira aquí está la población Obrera!, y... ¿qué es lo que era eso?, ¡mira acá vivieron los veteranos del 79! Entonces me empiezo a dar cuenta de la oportunidad que tengo yo, de que uno enseña cosas tan lejanas, le enseña cosas a los niños de Grecia, o sea no

lo descarto, de Europa, de la cultura occidental, y resulta que hay cosas tan valiosas que pueden estar aquí al lado. De eso empiezo yo a tomar conciencia, de la relevancia de empezar a enseñar la cultura local, de ahí empiezo a dar vuelta el tema, a identificarme con la propuesta educativa del TAC, de rescatar a la cultura local, que obviamente tiene una posición humanista, porque en el TAC todos tienen espacios, cabida, no se discrimina a nadie, de ningún tipo, hacen talleres de todo tipo, de artesanía, talleres de desarrollo personal, de títeres, teatro, entonces, y además enseñan a cuidar el medio ambiente. Con esa experiencia tan directa y que para mí tiene mucho significado, yo lo incorporo a mi práctica y cuando llega el proyecto de Vigías del Patrimonio, para mí no fue algo..., ya y ¿eso que es?, para mí no fue una cosa de que me tuve que apropiarme de algo nuevo porque me venía cuestionando hace mucho tiempo una práctica distinta de comenzar con nuestros niños a construir nuestra propia historia desde la cotidianidad, eso es lo que yo más o menos descubrí, sin leer, sin estudiar, sin buscar teoría, fue como una cosa intuitiva.

*** ¿Encontró usted inmediata disposición y apoyo para desarrollar el Proyecto, por parte del resto de los profesores y de los alumnos del establecimiento patrocinador de la iniciativa?**

Pasando a ese tema puntual de los patrimonio del vigía, el apoyo 100 % de la señorita directora, el ánimo, en todo, la motivación de los alumnos en relación a esto también siempre estuvo presente, la participación de los apoderados. Pero, no estuvo excepto de problemas porque la estructura de los vigías es a nivel de taller, y tú sabes que un taller más o menos se elabora con pocos niños, 12, 15 niños, entonces yo involucré al curso entero, entonces las dificultades que tuve en la metodología de trabajo, eran cuatro subtemas: la feria desde 4 perspectivas: desde el arte, la construcción de la historia en términos de la entrevista, de lo escrito, de la construcción de la poesía, relacionándolo con las obras de Pablo Neruda, entonces ahí yo reconozco que me faltó como cierta rigurosidad metodológica.

*** ¿Cuáles considera usted que fueron los componentes o actividades críticas del proyecto?**

Esa es una (respuesta anterior). Eran cuatro grupos que funcionaban al mismo tiempo, en el mismo espacio, a la misma hora, y yo era una sola persona que tenía que abordar las necesidades, había que construir por ejemplo un diaporama, con diapositivas, entonces claro, nosotros fuimos a sacar las fotos, pero a las fotos había que darle un sentido, un contexto, escribir, relatar, entonces la creatividad desde la creación de textos, fue como bastante... ¡pero como vas a poner eso no más, busca algo más, cambia la palabra, amplía tu vocabulario!, entonces, la cosa como construir la información, sistematizar la información de la experiencia vivida en el terreno fue digamos una dificultad pedagógica que me costó implementarla porque eran cuatro lenguajes diferentes: el diaporama, la presentación en power point, la diapositiva, la construcción de poemas, la parte pintura; tenía cuatro tipos de lenguaje. Pedí colaboración a los apoderados pero tampoco fue..., ellos tenían muy buena voluntad, pero tampoco tenían las herramientas pedagógicas para darle el soporte necesario, pero igual salimos adelante (ja, ja).

*** ¿Qué aspectos del proceso de implementación constituyeron elementos facilitadores para la materialización del Proyecto?**

Todo. Como teníamos recurso, podríamos trasladarnos a las visitas de terreno, compramos las implementaciones, los rollos de foto, en eso no tuvimos ninguna dificultad en términos de la implementación, la plata alcanzó.

*** ¿Podría usted reconocer aquellas actividades que se plantearon inicialmente y que fueron ejecutadas? y ¿cuáles no lograron desarrollarse?**

Todas se cumplieron, sí, por supuesto que sí. Ahora, que otra debilidad tuve, siempre uno lo personaliza y no lo hago como que la Escuela tuvo, porque como fue una construcción de una iniciativa de un profesor, el segundo proyecto, que va a entrevistar al profesor Guillermo, va a ser distinto, porque en base a esa experiencia aprendimos que no debe hacerse. Mi error digamos, fue la no socialización del proyecto, porque era la señorita Vivi y el Sexto y uno que otro sabía lo que estábamos haciendo, entonces no hubo difusión, no fue eh!, patrimonio, “La escuela San Luis, se cuadra con la valoración del Patrimonio de Valparaíso”, poquísimo, dábamos informes muy pequeños, entonces, la comunidad como que no vibró y eso fue un error mío, después evaluando en el consejo de profesores, algunos dijeron ¡oye yo nunca supe!, un craso error, porque lo personalicé, y era de la escuela, y que yo tenía la conducción pero era la representación de la Escuela. Y, como consecuencia de esa no socialización, cuando tuvimos que hacer la representación del tema no lo hicimos en la escuela San Luis, donde tenía que ser, lo hicimos en la Avenida Argentina, porque ahí había sido la investigación, entonces solicité el salón de actos del Salesiano, porque era pertinente porque estaba ahí, ese fue mi criterio, invité a los feriantes, les mandamos cartas a todas las personas, ya los teníamos como medios identificados, tantas preguntas a la señora más antigua, al caballero de los pájaros, y nos preparamos, bajamos con todos nuestros temas, la obra de teatro, ahí tuve ayuda del profesor Franco.

La obra de teatro fue hecha con libretos de los niños, la construcción fue de ellos, se representó la vida cotidiana, donde había una historia de amor, un robo, venta de verduras, conflictos con los feriantes, eso fue como el tema, cerrando el paréntesis, entonces ese día se presentó la muestra del diaporama, del power point, de los poemas y de las pinturas, participaron todos los apoderados del curso, la directora, uno que otro profesor invitado, algunos feriantes, no fueron todos, porque yo quería que se llenara el anfiteatro, y eso no más. Ahí yo comprendí. O sea, había que hacerlo en la escuela, o tendría que haber sido con una publicidad mucho más fuerte, haberlo puesto en el diario, haber hecho una cosa más agresiva para que la gente de la feria se hubiese creído el cuento porque el acto era para ellos, para las personas.

*** Pero, ¿cómo valoraría usted la recepción de los trabajadores de la feria de Av. Argentina, estaban dispuestos a entregarles información y a compartir su experiencia de vida?**

Bien, bien... yo creo que la no asistencia fue porque ellos estaban trabajando, fue justamente un día de feria cuando fue la actividad.

*** Pero, ¿los alumnos tienen una buena experiencia del contacto con ese grupo de trabajadores?**

Sí. Por ejemplo entrevistaron a este caballero del Wanderers, que entre comillas le llama “el loco René”, no me acuerdo su nombre y lo grabamos, entonces eso es una evidencia de como ellos ven a una persona que participa con su gorrito de Wanderers y es un personaje. El otro personaje es el que vende cafés, personajes típicos que están permanentemente en esa vida de las ventas de la feria, entonces ha sido como para mi una muy buena experiencia, hicimos una evaluación con la ayuda de la directora, donde vimos esto mismo que estamos relatando.

*** ¿La evaluación incluyó a los niños?**

Todos, la directora condujo la evaluación, entregó una pauta donde pudimos completarla junto conmigo las preguntas y tenía relación con lo que estoy diciendo, el compromiso, el qué aprendimos, de qué nos dimos cuenta, cómo valoramos ese nuevo espacio_geográfico de Valparaíso. Ahora ayer por ejemplo, para el Octavo, que fue el Sexto, el hablares de la Avenida Argentina ya no es,... y ¿qué es eso?, tiene significado para ellos, cuando hay cualquier noticia en relación a ese tema ellos saben de qué se trata, hay ahí una instalación de un tema ciudadano que no es desconocido para ellos, y ya con eso, que están en Octavo y son adolescentes, lo van a tener incorporado, no va a ser indiferente para su vida, independiente que vayan o no a comprar y que no sea parte de ellos ese espacio de compra.

*** ¿Usted volvería a participar en un concurso de esta índole?**

Sí, en otro espacio, con otro tema. Por ejemplo yo independiente de los Vigías o no, yo siempre estoy trabajando la cultura local, igual en la escuela hacemos trabajos, los insertamos en otro contexto, por ejemplo el año pasado insertamos en el tema del aniversario, historias de cerro, entonces esa experiencia que yo tuve la colectivicé.

*** ¿El proyecto logró continuidad en el tiempo? Si su respuesta es positiva, ¿Qué operaciones del proyecto están funcionando y cuáles no lo están?, ¿Por qué?**

La continuidad de alguna manera se da, y la Escuela se apropia de esta innovación pedagógica, por ponerle un nombre. Por ejemplo el año pasado organizó el comité creativo, cuál es el tema, algo cercano, que tenga significado para los niños, entonces yo hice mi aporte en términos de qué había significado para mí, para los niños, una experiencia directa con la gente misma, con la cosa, con el objeto, y que permite a los niños..., van a la biblioteca, van a investigar, hacen entrevistas, tienen que sistematizar la información, o sea igual desarrollan las capacidades cognitivas y con sentido para ellos, con significado, algo cercano, historias de cerro. Entonces a dos cursos, en dupla, se les asignó un cerro, el más cercano a la escuela: Cerro Concepción, Alegre, Cárcel, Cordillera, entonces los cursos investigaron y salieron a terreno, la historia, los personajes más antiguos, por qué se le puso el nombre al cerro, cuáles fueron los primeros habitantes, qué había antes que se instalaron las poblaciones, subimos al cerro, caminamos, el almacén más antiguo y todo eso se transformó en poesía, relatos,

anécdotas. Por ejemplo, una que a mi me gusta mucho, que un niño la recopiló, que se llama la escala maldita, y ¿qué es eso?, y fuimos a ver la escala, al lado de la parroquia San Juan, hay una escalera así bien empinadita, y el mismo niño me contaba la leyenda, porque se la habían contado y él la registró, la anotó, la escribió, y presentamos un relato, en la plaza Bismark hicimos la muestra, desde la danza, la poesía, el teatro, las escuelas del sector, estudiamos la historia de la escuela Pedro Montt, del hospital Alemán, eso el que le tocó el cerro Cordillera, la historia de la población Obrera, la Cruz Roja, y a los niños les fascinó el tema. Lo encuentran..., salir de la sala, los entretiene, el llegar con toda la información, el tener que entrevistar, enseñarles la técnica de las entrevista, la elaboración de las preguntas, de la más sencilla a la más profunda, y después tener que volcar eso en un informe, igual las capacidades se desarrollan. El Vigías del Patrimonio, fue una instancia, después de los ensayos y error que es propio del aprendizaje, de aprender en la acción no desde la teoría, sino desde el haciendo.

*** ¿Cree usted que el programa cumplió la función de sensibilizar a los niños y niñas frente a la valoración y difusión del patrimonio cultural?**

A sensibilizarlos en la problemática, a valorar el trabajo digamos de esas características, a apreciar el sacrificio de las personas, a la parte humana, de eso se dieron cuenta y a darse cuenta que ellos tenía que estudiar porque las personas que eran mayores: *yo trabajo de aquí desde niño, yo comencé a trabajar a los ocho años y aquí estoy, y mis hijos, mis nietos siguieron con esto*, entonces se dieron cuenta de que hay una tradición familiar pero que no estaba exenta de el hecho de que no haber estudiado no les dio otra alternativa, ese fue como ellos que rescataron la lección, la valoración y apreciación sobre el tipo de trabajo y la precisión de ellos como personas para seguir estudiando.

*** ¿El Proyecto generó un nuevo estilo de trabajo para el aprendizaje por parte de los alumnos? ¿generó una disociación a tradicionales estructuras de aprendizaje?**

Definitivamente. Es que es sacarse varios paradigmas, por ejemplo que los recursos donde está la información, que han sido históricamente el libro, donde ahí vienen relatos construidos por otras personas, que esas personas son las que hicieron la recopilación, salieron a terreno, es un contrato ya hecho, y que el niño, y nuestra información ha sido estudiada de textos construidos por otros, mientras que la misma experiencia pedagógica de que el niño desarrolle capacidades intelectuales cognitivas mayores, la puede desarrollar a través de otro medio como la experiencia directa con el objeto de estudio, en este caso una entrevista con una persona, conocer la calle, y de ahí ir a investigar.

*** ¿Cuáles considera que fueron las metodologías más propias para la realización del proyecto?**

Salir al entorno como una innovación pedagógica es una nueva propuesta para desarticular, romper algo que siempre se está haciendo como muy fome, si los niños se aburren ahora, los niños necesitan movimiento, entonces la naturaleza del niño es coherente con la experiencia, el salir, el hablar, caminar, y después retomar la seriedad del tema, porque hay que profundizar, no hay que quedarse por encimita. Las dificultades son en que hay que crear una estrategia, primero planificar, planificar el tema, se abordó

el tema, qué del tema, en qué circunstancias, programa, a quién se va a entrevistar, con qué objetivos, y toda esa planificación es una instancia de planificación del aula, no podemos salir al cuete, no podemos salir, a vamos a caminar, eso es otra cosa también, que dentro de las salida a terreno tienen que ser una cosa planificada pero con ellos, no es que uno les de todo echo, vamos a hacer esto, esto, esto, esto, no, la planificación se construye con ellos, chiquillos, este es nuestro tema, debemos descubrir esto, qué proponen ustedes, cómo lo hacemos, y ahí empiezan a salir las iniciativas, las propuestas, salen dos, tres propuestas, pero tenemos que elegir dos, y elegimos las dos, se llega al acuerdo, ahora tenemos que repartirnos, cómo lo vamos a trabajar, quién quiere hacer arte, dibujo, pintura, quién quiere hacer poesía, o de qué otra manera lo podemos hacer, tía podemos hacer una dramatización, yo quiero escribir un cuento, entonces ellos buscan el lenguaje de expresión, uno los ayuda, los orienta, y ahí se da digamos lo que es la conexión con el aprendizaje, con el contenido, ahí aparece el contenido como materia. Qué vamos a aprender, porque existen tres tipos de contenidos, los procedimentales, el cómo hacemos las cosas, uno tiene que enseñarle a los niños ciertos métodos, ciertos mecanismos, después viene el contenido conceptual, enseñarles si vamos a enseñar por ejemplo la palabra servicios a la comunidad, el concepto servicio se tiene que instalar a través de una metodología, no sacar el diccionario, servicio: tal cosa, no, no tiene sentido.

*** Y en términos generales, y relacionando el proyecto que realizaron, con el término patrimonio, ¿cómo ve usted que se enfrentan los niños con este concepto?**

Patrimonio, eso lo tienen incorporado en el lenguaje cotidiano, pero no tengo la certeza si hay una apropiación conceptual al 100 por ciento desde su nivel de pensamiento y usted le preguntará más tarde que es para ti patrimonio, yo le podría decir que a lo mejor lo relacionan con objetos, con casas, otros podrían decir que patrimonio son las personas, eso apuntando al tema central, no tengo una certeza, mire no es que los niños se manejan pu..., me queda esa duda pero como siempre estamos viendo historia local y patrimonio, no son desconocidos para ellos, obviamente le aseguro que algo le van a decir.

*** Y, ¿qué involucra para usted la expresión Patrimonio Cultural?**

Patrimonio es un constructo social que emerge con las personas y que esas personas viven en un espacio físico, en un lugar, en un tiempo y que eso tiene relaciones afectivas, valores, que trascienden en el tiempo, y ahí podemos clasificar los tipos de patrimonio. El que a mi me gusta es el intangible, el patrimonio que tiene que ver con la cultura del otro, con su celebración, en cómo vive y disfruta la vida de la cotidianidad, eso es para mi patrimonio, es un constructo en el tiempo de seres, de personas, que viven en un espacio en común, y que no exento de dificultades y problemas han sabido sobrellevar desde la habitabilidad de la casa, un hogar, y desde la construcción de una calle, de un barrio, de un cerrito, y así nos vamos expandiendo a un patrimonio de la humanidad, que es el planeta, desde lo micro a lo macro. Es valorar y apreciar donde vivimos, con qué vivimos, con qué nos relacionamos, es el sentido a la identidad y el respeto al otro en su diversidad cultural también, patrimonio no lo puedo excluir del respeto a la cultura, tienen que ir, son como primos hermanos conceptualmente, hablar de patrimonio es hablar de cultura, pero la cultura es infinita, si cada persona es un submundo, una cultura distinta. Inclusión, ciudadanía, constructo social, todo lo que tiene que ver con la ciencia humanista lo relaciono yo.

*** ¿Qué es para usted la educación patrimonial?**

Yo le asigno un valor trascendental porque lo que yo no conozco no amo, pero si yo conozco el lugar donde vivo, sé su historia, dolores, alegrías, conozco a la gente, lo valoro, lo cuido, lo limpio, lo mantengo impecable, o sea lo que yo no conozco no lo quiero, entonces, el empezar a construir la cultura de cuidar el espacio en que vivo pasa por una cuestión de valores. A mi me conmueve mucho, me atraviesa el hecho de que Valparaíso sea declarado Patrimonio de la Humanidad, es que nosotros viviendo de este suelo y siendo vecinos entre comillas, porque no somos ciudadanos, no actuamos como ciudadanos. Se hace una fiesta, ¡que mugrería!, Carnavales Culturales, sinónimo de basura, a mi no me calza, esa instalación que se hace desde el Estado, desde el Gobierno, los Carnavales Culturales, que yo tengo una opinión al respecto, porque la cultura se construye desde la gente misma, las tradiciones, no se instalan ni se traen por decreto, se cae también en que no se cuida el medio ambiente. La basura es el gran problema, pasa por un gesto tan insignificante como el cuidado de los espacios públicos, que se rompen las plazas, rayan las paredes, o sea que hay que intervenir, que la escuela se tiene que apropiarse del tema del patrimonio local, y desde lo micro y lo macro, yo creo que es una obligación moral, no podemos negarnos a reconstruir un nuevo currículo, no tiene sentido seguir con un currículo uniforme de Arica a Punta Arenas, hay que construir un currículo que respete la identidad cultural, y ahí caímos en el patrimonio.

Los niños hicieron este proyecto cuando Valparaíso ya había sido declarado Patrimonio de la Humanidad, entonces una de las motivaciones del tema de la Avenida Argentina era de que tienen que conocer Valparaíso, declarado patrimonio de la humanidad y no saben ni siquiera el nombre de las calles, ya vamos a buscar al plan, qué conocimos entonces, la Avenida Argentina, parte entonces también del contexto, desde lo global, patrimonio de la humanidad, tenemos que conocer, Valparaíso. No te puedo asegurar también, la certeza conceptual de qué entienden ellos, que significado le dio la UNESCO a este título de Valparaíso, la trascendencia.

*** ¿Alumnos que participaron en el proyecto de la Av. Argentina, tuvieron la oportunidad de trabajar en el proyecto del 2005, Sendero de Quintil?**

Sí, y no era nuevo para ellos, de hecho, mi uniforme, no tengo delantal, uso la capa Vigías del Patrimonio, yo me la coloco porque es calentita, me apropié de eso, que antes me sentía muy incomoda, y ahora me la creo, me creo que soy vigía, estoy al cuidado de..., que mi rol es educar en base a lo que es nuestro entorno. A los niños se les regalaron sus mochilas, sus gorros, entonces también hay una cosa de imagen corporativa que no es lejana a ellos, la palabra, ni participar y si es posible hacer otros con otros temas. Pero ellos, a diferencia del año pasado, yo lo hice en clases, entonces comprendí que la metodología de clase normal, (28 alumnos), para no excluir al curso y no habían horas de taller para hacerlos en otra hora. Entonces en horas de aula, integre lenguaje, educación artística y sociedad, ahí mezcle la preparación del tema y me ayudo mucho un profesor que es actor y director de teatro, la obra de teatro la construyeron los alumnos y la presentaron ese día, la presentaron dos veces, cuando hubo una celebración en la iglesia de la Matriz, fueron los Seremis, todas las autoridades de la época y ahí presentaron su feria, y actuaron en directo.