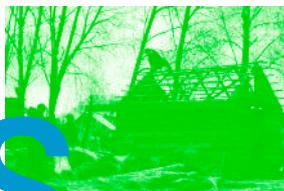


DIÁLO-



GOS



S O B R E



P A T R I-



M O N I O



Ministra de las Culturas, las Artes
y el Patrimonio
Consuelo Valdés Ch.

Subsecretario del Patrimonio
Cultural
Emilio De la Cerda E.

Jefa Departamento de Estudios
y Educación Patrimonial
Daniela Serra

Dirección y coordinación editorial
Daniela Serra, Jefa Departamento de
Estudios y Educación Patrimonial,
Subsecretaría del Patrimonio Cultural

Coordinación, Bárbara Ossa,
Profesional Departamento de Estudios
y Educación Patrimonial, Subsecretaría
del Patrimonio Cultural

Autores

Paisajes

- Francesco Bandarín
- Romy Hecht

Museos y comunidades

- Peter Davis
- Olaya Sanfuentes
- Karín Weil

Educación Patrimonial

- Carolina Aroca
- Olaia Fontal
- Daniela Marsal
- Francisco Schwember

Edición y corrección de estilo
Geas Ltda.

Diseño y diagramación
Trinidad Sánchez, Subsecretaría
del Patrimonio Cultural

Isidora Val, Subsecretaría
del Patrimonio Cultural

ISBN (impreso): 978-956-404-808-6
ISBN (digital): 978-956-404-809-3

Recuperado de: [www.cultura.gob.cl/
publicaciones/](http://www.cultura.gob.cl/publicaciones/)

Se imprimieron 750 ejemplares en
Andros Impresores, Santiago de Chile.

© Ministerio de las Culturas, las Artes
y el Patrimonio, 2021

Se autoriza la reproducción parcial
citando la fuente correspondiente.
Prohibida su venta.

Primera edición, diciembre 2021

Índice

- 4 **Presentación**
- 6 **Tiempos de diálogo y patrimonio**
- 15 **PAISAJE**
- 18 **Recomendaciones de la Unesco
para los paisajes urbanos históricos**
Francesco Bandarin
- 44 **La memoria del paisaje**
Romy Hecht
- 65 **MUSEOS Y COMUNIDADES**
- 68 **Juntos hacemos patrimonio. Conversación
abierta entre Peter Davis y Olaya Sanfuentes**
Olaya Sanfuentes y Peter Davis
- 92 **Patrimonio, comunidad y museos
en el sur de Chile**
Karin Weil
- 113 **EDUCACIÓN PATRIMONIAL**
- 116 **Enfoques, experiencias y políticas públicas
en educación patrimonial**
Carolina Aroca, Olaia Fontal y Daniela Marsal
- 146 **Educación patrimonial: la experiencia
de la Minga Nómada en Chile**
Francisco Schwember

Diálogos

Presentación

Diversas miradas en torno al patrimonio cultural y su gestión son las que recoge **Diálogos sobre Patrimonio**. Una publicación que busca gatillar espacios de reflexión e intercambio y fomentar así el pensamiento crítico en torno a este ámbito.

Para instar a ello, desde el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio hemos convocado a autores y autoras nacionales e internacionales. Entre ellas, personas expertas que participaron en diferentes instancias de difusión organizadas por la cartera –conferencias, seminarios, encuentros–, entre 2019 y 2021.

Los temas que se abordan en esta serie son materias que han adquirido relevancia durante los últimos años, tanto en el debate disciplinar, como en la gestión del patrimonio: paisajes, educación patrimonial y museos comunitarios. En torno a estos ejes destacan, por ejemplo, reflexiones que reconocen el rol fundamental que juegan las personas y comunidades en los procesos de interpretación, valoración, salvaguardia y difusión del patrimonio cultural. Así como también conversaciones en torno a nuevas conceptualizaciones, lo que permite constatar que el entendimiento

y el alcance de lo patrimonial no es estático. Muy por el contrario, es un concepto sujeto a permanentes cambios.

Me permito una mención especial a los museos comunitarios, en torno a los que los propios ciudadanos se están organizando para resguardar aquello que consideran valioso. Estos espacios se proyectan fundamentales para sus comunidades porque aportan y dan cuenta de identidad, sentido de pertenencia, y además, se transforman en instrumentos sociales porque promueven el empoderamiento de las comunidades, fomentando el diálogo, el desarrollo de un espíritu crítico, el respeto por la diversidad y la cohesión social.

Hoy nos enfrentamos al desafío de que los museos comunitarios de los diversos territorios deben legitimarse para hacerlos formar parte de la institucionalidad y proyectarse como espacios de generación de una identidad colectiva.

Las páginas que siguen nos invitan a explorar ideas y pensar juntos los nuevos desafíos que debemos sortear para difundir, resguardar y preservar de la mejor forma posible, el patrimonio que nos pertenece a todas y todos.

Consuelo Valdés Ch.

Ministra de las Culturas,
las Artes y el Patrimonio

Tiempos de diálogo y patrimonio

El ciclo de encuentros internacionales **Diálogos sobre Patrimonio** surge en 2012 al alero del Consejo de Monumentos Nacionales y desde un comienzo se planteó como una instancia de reflexión e intercambio, entre actores locales y extranjeros, en torno a temáticas contingentes vinculadas al campo del patrimonio cultural.

La presente publicación, que ahora desde el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio da continuidad al espíritu de ese esfuerzo original, pone a disposición de la ciudadanía los interesantes intercambios generados en tres nuevas jornadas, organizadas por la Subsecretaría del Patrimonio Cultural y realizadas entre 2018 y 2021, las cuales abordaron las temáticas de paisaje, museos comunitarios y educación patrimonial.

En una búsqueda por generar nuevos cruces y enriquecer las miradas sobre estos temas, los resultados de cada jornada de diálogos fueron compartidos tiempo después con destacados académicos y profesionales chilenos vinculados a cada uno de los campos señalados, pidiéndoles una reflexión

a partir de lo expresado por los invitados internacionales y sus interlocutores.

Esos textos, que se incorporan íntegros en esta publicación, vuelven a abrir la conversación y transforman esta entrega en un diálogo dilatado abierto al futuro.

La jornada sobre Paisajes Culturales, llevada a cabo el día 17 de diciembre de 2018 en la Biblioteca Nacional, contó con la presencia de Francesco Bandarin, arquitecto urbanista italiano y uno de los mayores expertos en la materia a nivel internacional, quien compartió panel con Fernando Pérez, actual Director del Museo Nacional de Bellas Artes, y con Pilar Giménez, Secretaria Ejecutiva del Consejo Nacional de Desarrollo Urbano.

En su intervención, centrada en los alcances de la recomendación metodológica de los Paisajes Urbanos Históricos de UNESCO (2011), de la cual él es uno de los autores, Bandarin señala que históricamente el patrimonio urbano se ha pensado con instrumentos y herramientas propias de los monumentos, pero completamente insuficientes para comprender y encauzar la compleja relación entre patrimonio y ciudad, determinada por estratificaciones verticales y horizontales donde entran muchos campos del conocimiento y experiencias singulares.

En base a esa premisa, y mostrando una serie de casos recientes para probar el argumento, cuestiona el mero reconocimiento legal y la definición de un polígono de límites como

instrumentos hegemónicos de protección. Más que restricciones aplicadas a monumentos o conjuntos monumentales, plantea que el desafío supone armonizar la protección del patrimonio con los instrumentos de planificación, la visión de las comunidades locales y otros fenómenos urbanos que, vistos en conjunto, serían capaces de instalar el patrimonio como un pilar del desarrollo sostenible. En este esfuerzo, que coincide con lo planteado por la Política Nacional de Desarrollo Urbano de Chile (2014), planificación y proyecto serían herramientas fundamentales para entender el patrimonio como un recurso cultural que tiene más que ver con la construcción de un futuro que con la administración del pasado.

La mirada global de Bandarin se complementa de buena forma con la aproximación que realiza la arquitecta del paisaje Romy Hecht, que en un sentido inverso aborda los temas generales siguiendo el hilo de la experiencia íntima y de un lugar concreto. Para ella, el paisaje constituye un campo disciplinar estrechamente vinculado a la subjetividad –a la suma de subjetividades–, un campo de afectos capaz de activar la comprensión del paisaje como un fenómeno dinámico.

Junto a ese planteamiento, que la lleva a mirar críticamente la protección legal de enclaves como Cerro Sombrero en la Región de Magallanes –por cuanto intenta fijar artificialmente el lugar en un momento temporal específico–, Hecht enfatiza que

el paisaje es siempre cultural por cuanto no existe el paisaje natural. Al plantear esta posición, toma distancia de las definiciones doctrinarias establecidas por el campo del patrimonio al tratar los paisajes culturales como una categoría propia. El diálogo dedicado a Museos y Comunidades, realizado el 1 de agosto de 2019 en la Biblioteca Nacional, contó con la participación de Peter Davis, destacado académico y museólogo británico, quien sostuvo una interesante conversación con la historiadora e investigadora chilena Olaya Sanfuentes.

Centrado en su trabajo pionero en torno a los ecomuseos, Davis expone la estrecha relación entre comunidades, patrimonio cultural y natural, con un marcado énfasis en lo singular, en la forma en que la riqueza de lo local desborda los límites de los marcos globales. Cuestiona por esta vía la burocratización del campo del patrimonio, la abstracción de las jerarquías institucionales, la mirada experta no permeable a otras aproximaciones y el principio de las listas, fenómenos que, bajo su perspectiva, distancian el patrimonio de las comunidades que le dan vida, al mismo tiempo que homogenizan un campo que por su propia lógica responde a la riqueza de lo diverso.

Para ejemplificar, Davis cita los mapas locales como puntos de partida de los ecomuseos, por cuanto constituyen instrumentos alternativos y situados de comprensión del territorio, que

responden a otros tipos de objetividad y que, por lo tanto, son capaces de renovar el vínculo de una comunidad con su patrimonio.

En la lectura elaborada como reacción al diálogo centrado en los ecomuseos, Karin Weil, antropóloga y Encargada de Patrimonio Natural y Cultural de la Universidad Austral, reflexiona en torno al rol de la nueva museología en la construcción de identidades locales vinculadas al territorio. Partiendo de lo ocurrido en Chile y en muchos otros contextos con las iniciativas de los museos nacionales –que con toda su importancia y tradición son a la vez la construcción simbólica de la misma idea de nación centralista y hegemónica–, vuelve sobre la función social de los museos integrales, ya señalada en la Mesa de Santiago (1972), para destacar la “diversidad situada” junto a la “identidad descentralizada” como una aproximación renovada desde lo local al problema de los museos.

El tercer diálogo presentado en esta entrega, dedicado a la temática de Educación Patrimonial, se llevó a cabo de manera virtual el día 5 de agosto de 2021 y contó con la participación de la académica española Olaia Fontal, importante referente en este campo disciplinar, quien conversó con la educadora e investigadora chilena Carolina Aroca y con la doctora en antropología e historiadora Daniela Marsal.

En su exposición, Fontal sitúa los orígenes de la educación patrimonial como disciplina autónoma a partir del año 2000, señalando como hito en España la creación del Plan Nacional de Educación y Patrimonio, iniciado en 2010. Destaca en esta experiencia elementos relevantes y transversales, que bien pueden ser considerados para otros países, tales como el trabajo conjunto entre distintos ministerios, la asignación de desafíos transversales a varias entidades de la administración, así como la necesaria cooperación entre gobiernos, academia y sociedad civil en ámbitos de investigación, formación, difusión, monitoreo y evaluación.

Carolina Aroca, por su parte, destaca el vínculo concreto y la experiencia directa de niños, niñas y adolescentes con sus territorios a través de la valoración del patrimonio local, entendido como un recurso educativo, como un elemento que construye identidad desde un plano afectivo y que no solo habla desde un relato general, el que puede resultar opaco frente a la propia experiencia.

La fuerza de este vínculo con la propia tradición y el territorio es un elemento que, en su reacción a este diálogo, el artista visual y académico Francisco Schwember pone en relación con sus propias líneas de investigación y trabajo en torno a la iniciativa “Minga Nómada”, experiencia educativa basada en prácticas y tradiciones vinculadas a una comunidad escolar de la isla de Apiao, en

Chiloé, que ha contado tanto con estudiantes mestizos como de ascendencia mapuche huilliche. La colaboración realizada en el marco de esta iniciativa con los Centros de Creación Artística (CECREA), pertenecientes a nuestro ministerio, viene a reafirmar desde un caso concreto la importancia del vínculo entre institucionalidad y academia, al que se hacía referencia en el diálogo original entre Fontal, Aroca y Marsal.

La valoración que como sociedad hacemos del patrimonio cultural está basada en el vínculo dinámico entre las personas y comunidades con sus manifestaciones, prácticas y bienes culturales. Reflexionar en torno a su alcance, la incorporación de nuevas perspectivas, así como el aprendizaje de buenas prácticas de otros contextos que pueden iluminar nuestra propia experiencia, son esfuerzos fundamentales para mantener y renovar la importancia y el sentido del patrimonio cultural.

Aportar a ese plano del debate es el objetivo de esta publicación y el marco en que se han desarrollado estos diálogos. Junto a nuestro equipo, esperamos que este espacio de encuentro respetuoso en torno al patrimonio contribuya al momento de cambio, esperanza e incertidumbre que vive hoy nuestro país, porque cuando hablamos de un futuro común el diálogo y el patrimonio deben estar en el centro de la discusión.

Emilio De la Cerda E.

Subsecretario del
Patrimonio Cultural

PAISAJE

Diálogos

Francesco Bandarin

Arquitecto y urbanista, especializado en conservación urbana. Fue profesor de Planificación y Conservación Urbana en la Universidad de Venecia durante 36 años. Entre los años 2000 y 2010, se desempeñó como director del Centro de Patrimonio Mundial de la Unesco y secretario de la Convención del Patrimonio Mundial. Hasta el año 2018, ocupó el cargo de subdirector general de la Unesco para Cultura. Además de ser miembro del comité directivo del Aga Khan Trust for Culture, de Icomos (Consejo Internacional de Monumentos y Sitios) y del ICOM (Consejo Internacional de Museos) en Italia, es actualmente asesor especial para el patrimonio de la Unesco. Entre sus publicaciones se cuentan numerosos e influyentes trabajos sobre paisaje histórico urbano y patrimonio urbano.

Recomendaciones de la Unesco para los paisajes urbanos históricos¹

Por Francesco Bandarin

Me da mucho gusto estar con ustedes hoy, sobre todo con Emilio con quien compartimos no solo una experiencia de viaje, sino también un linaje de funciones, porque él es sucesor de mi sucesor. Entonces, está todo entrelazado. Bueno, primero les pido disculpas por mi español, que es un poco híbrido. Es un español de calle, aprendido en todas las calles de España y de Latinoamérica que tiene, además, un poco de Italia. Así que mis disculpas por algunas formas un poco italianizadas.

El sentido de esta ponencia es muy simple y Emilio ya lo ha explicado. Se trata de ver en qué nivel está la reflexión, en el ámbito internacional, sobre las ciudades históricas, después de muchos años de discusión candente que se ha tenido en el marco de la Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial (1972) y también fuera de ella. Creo –y ya lo veremos en una mini historia– que las ciudades históricas llegaron a la forma de patrimonio muy tarde e, incluso, en muchos países todavía no existen. Por ejemplo, recién estuve en la India y cuando les hablaba a los indios de ciudades históricas, me miraban como si fuera un marciano. Porque para ellos esto no existe; existe solo la arqueología, que puede ser un legado británico y su *Archaeological Survey*,² que protege sus monumentos. Entonces, todavía estamos trabajando para que las ciudades sean reconocidas como patrimonio, pero es algo muy reciente. De hecho, prácticamente hasta los años sesenta no existía el concepto de patrimonio urbano. Entonces, eso es lo primero: llegó muy tarde.

Segundo, llegó con la herramienta que existía hasta ese momento y que se creó en el último siglo, siglo y medio: una herramienta muy orientada a los monumentos. De este modo, las ciudades son vistas como monumentos un poco más grandes, lo cual crea muchas limitaciones a la interpretación y sobre todo a la manera en que se maneja la conservación; si se aplican los principios de los monumentos a las ciudades, prácticamente todo lo que pasa es cerrado y no hay una forma adecuada de conservación.

Y tercero, se utilizó un modelo que fue bastante eficaz en su momento para la identificación de los centros históricos de las áreas urbanas. Funcionó muy bien al inicio como modelo propulsor de acciones de rehabilitación, de estabilización de la población, de manejo de la mantención urbana, de protección a la fábrica del tejido urbano menor y todo eso que está en línea con sus objetivos. Sin embargo, este modelo ahora se vuelve casi como una venganza. Porque los centros históricos ahora están tan protegidos, que se han convertido prácticamente en hoteles boutiques para Airbnb. Hemos creado con dinero público y con esfuerzos intelectuales colosales de

① Conferencia presentada en el Seminario Patrimonio, Paisaje y Desarrollo Urbano (Biblioteca Nacional de Chile, Santiago de Chile). Subsecretaría del Patrimonio Cultural, 17 de diciembre de 2018.

② Servicio Arqueológico de la India, agencia de gobierno de la India, dependiente del Ministerio de Cultura.

generaciones de arquitectos, un perfecto mercado para Airbnb. Y pienso que ese no es el objetivo de la conservación.

Este escenario nos motivó, hace como diez años más o menos, a iniciar una reflexión global sobre este tema. Ver si se puede mejorar, no solo la manera de interpretar las ciudades históricas, sino también ampliar el concepto, porque una ciudad no es un monumento. Es mucho más que eso. Y ese mucho más no está en las leyes, no está en las prácticas, ni está en la cultura que acompaña la conservación urbana.

Esta es la lógica de esta presentación. Vamos a ver si existe esa lógica y cómo estos principios, que son principios abstractos presentes en todas las situaciones del mundo, se pueden trasladar a algo práctico, a algo más ligado a la situación local de aquí o de otros países. Ese es un poco el reto ahora: transformar esto en algo que sea actualizable. Porque no estamos hablando de un manual técnico, una *mise en oeuvre*,³ como dicen. Y también veremos cómo trabajando un poco sobre algunos reglamentos urbanos, que son un aspecto muy importante de la conservación urbana, se pueden reflejar estos principios, que como veremos son principios bien optimistas. Y es que las Naciones Unidas son muy optimistas sobre el mundo. Por lo menos en el lado cultural. Vemos la cultura como un factor de gran transformación positiva del mundo. Y en ese sentido, siempre nos acusan de ser demasiado optimistas, cuando a veces la realidad no es tan clara.

Primero, el tema es cómo las ciudades

históricas se volvieron patrimonio. Como he dicho, esto es algo reciente. La carta básica de la restauración, que es la Carta de Venecia, es de 1964. Y aunque no he puesto toda la larga historia del concepto de la restauración, porque no tenemos tiempo, es algo muy interesante de analizar. En 1964 salió este documento, la Carta de Venecia –que todavía es un poco la biblia de los conservadores–, en la que las ciudades, prácticamente, no existen. Existen solo como contexto de los monumentos. Esto, pienso que fue un elemento muy fuerte para crear esta definición de ciudad, prácticamente como un monumento y sus alrededores. Si leemos la Convención del Patrimonio Mundial, hay una tipología de sitios que se pueden presentar a la convención y ahí encontramos sitios arqueológicos, ciudades, etc. Pero las ciudades ni siquiera se llaman como tales, ni se llaman sitios; en la Convención del Patrimonio Mundial, todavía, se llaman grupos de monumentos.

Hoy en día, si Chile o cualquier país presenta una ciudad histórica a la Convención del Patrimonio Mundial de la Unesco, tiene que definirla como un grupo de monumentos. Díganme ustedes, si eso no es estar muy atrasados. Si Chile es miembro participante de la convención de Unesco, les pido que les ayuden a cambiar ese concepto. Nosotros hemos intentado de todas las maneras cambiar el reglamento interno de la convención, para que esta definición totalmente absurda sea cambiada y no ha sido posible.

Pero en los años setenta la situación empezó a cambiar. Tuvimos dos hechos

muy importantes. El primero es la Carta de Ámsterdam de 1975, una carta sobre el patrimonio europeo, pero en que por primera vez la ciudad aparece como elemento. Y claro, era inevitable: en Europa hay muchísimos centros históricos, tanto es así que hoy en día los centros históricos son la categoría más representada en la Lista del Patrimonio Mundial. Aun siendo definidos como grupos de edificios, son la categoría más representada: hay más de trescientos y la mitad son de Europa. En definitiva, la Carta de Ámsterdam fue muy importante para darle impulso a esta definición.

En segundo lugar, internacionalmente y tras la Convención del Patrimonio de 1972 y la Carta de Ámsterdam de 1975, se creó la recomendación de Nairobi de 1976, que le dio una articulación más inteligente a los principios para la conservación de áreas históricas. Aun así, la palabra ciudad aun no aparece. Recién en los documentos del Consejo Internacional de Monumentos y Sitios (Icomos) del año 1987 y en la Carta de Washington de 1987⁴ aparece. Y lo hace de una forma que, según yo, es bastante básica en su reflexión sobre el tema de las ciudades históricas. Porque desde el año 1987 hasta ahora son 31 años y el mundo ha cambiado mucho en estos 31 años. Probablemente, muchos de ustedes aun no nacían; pero ha cambiado mucho en el sentido del papel del Estado y su relación con la conservación urbana. Y esa carta se basa mucho en la idea que el Estado puede hacer todo: puede comprar todos los terrenos, puede hacer todo a través de lo público, etc. Esa era un poco la visión de esos años.

Ahora sabemos muy bien que eso no es posible. La manera en que las ciudades se articulan y evolucionan no es tan simple: tienen muchos actores locales y, algo que es muy importante, muchos actores externos. Porque, por ejemplo, y regresando al tema de Airbnb que gobierna todas las ciudades del mundo, nadie sabe dónde está esta empresa. Cuando le pregunto a la gente “¿dónde está Airbnb?”, nadie sabe que se encuentra en Seattle, como podría ser en cualquier parte del mundo. Airbnb gobierna Venecia, gobierna Florencia, gobierna Valparaíso, gobierna Nueva York, gobierna París, gobierna el mercado inmobiliario de todas esas ciudades. Entonces, esos son actores anónimos y exteriores que dominan la escena, porque nunca fue pensado, nunca se pensó que había posibilidad de actores externos que gobernarán los mercados inmobiliarios.

Con la Convención del Patrimonio Mundial, aun siendo muy atrasada la definición –e insisto sobre eso, porque es un poco escandaloso– se ha hecho un trabajo fantástico, porque finalmente estableció las ciudades históricas como Patrimonio de la Humanidad. De ese modo, es que ahora tenemos más de trescientas ciudades que están en la categoría mayor. Son más las ciudades que los sitios arqueológicos en la Lista del Patrimonio Mundial. Y lo que

- ③ Implementación, en francés.
- ④ Carta Internacional para la Conservación de las Ciudades y Áreas Urbanas Históricas, 1987.

es interesante también, es que les dio una forma universalizada. Porque hablar del patrimonio universal es siempre un poco peligroso: se aparece una externalización de un concepto europeo, una nueva forma de imperialismo cultural, etc. Pero, en realidad muchos de estos principios fueron aceptados y ahora tenemos en Europa un gran ejemplo de ciudades históricas, pero también en Medio Oriente encontramos ciudades históricas en la Lista del Patrimonio Mundial; en el mundo árabe –aunque estas en particular están siendo muy amenazadas–; está Tombuctú, en África; o China, donde son locos por las ciudades históricas. Y en este continente⁵ con fantásticas hibridaciones de construcciones de pueblos originarios, de los españoles y de todos, imagino hay muchos ejemplos más. En definitiva, en todas las ciudades, en todos los continentes, podemos hablar de ciudades históricas como patrimonio y eso es gracias a la Convención del Patrimonio Mundial, que ha hecho un trabajo fantástico en ese sentido de identificación, de conservación y de intercambio. En buena medida, pienso que no estaríamos aquí sin ella. Yo la crítico mucho, pero por otro lado también la aprecio mucho.

Todo esto se funda sobre un paradigma de manejo, que fue creado más o menos por los años sesenta, en Italia y Francia. Francia llegó un poco antes, porque tuvo algunos escándalos que la empujaron; como la destrucción de *Les Halles*, en la época del general De Gaulle. Su ministro Malraux se enojó mucho por el escándalo que significó en las relaciones públicas del gobierno y,

entonces, promovió una nueva ley que creó los *secteur sauvegardé*.⁶ Esta ley todavía existe y funciona. Se basa en una idea bastante simple y es que en la ciudad hay una plaza o un distrito que es histórico y el resto no lo es. Y dentro de ese distrito se aplican reglas de urbanismo y de subvenciones diferentes a las del resto, de manera de poder hacer la conservación y manejar las transformaciones en el tiempo. Este es un principio que se hizo universal, al punto de que la Convención del Patrimonio Mundial lo ha integrado totalmente. De hecho, si miramos el modelo de manejo de la Convención del Patrimonio Mundial, vemos que hay unas *core zones*⁷ o *buffer zones*.⁸ Se trata de conceptos muy básicos –a veces digo, ¡cómo es posible que una ciudad sea definida así, de una forma tan simple!–, que derivan luego en herramientas más complejas, pero que derivan gracias a todo esto.

Este modelo se encuentra en cualquier lugar del mundo y funcionó. Funcionó bien. El Estado puso los recursos cuando había, el ámbito público y privado incorporaron sus recursos e hicieron la conservación. Todas las ciudades que conozco tienen formas diferentes, pero se basan en este principio de una intervención

⑤ Referencia a América Latina.

⑥ Sectores protegidos, en francés.

⑦ Zonas nucleares, en inglés.

⑧ Zonas de amortiguación, en inglés.

**“En todas las
ciudades, en todos los
continentes, podemos
hablar de ciudades
históricas
como patrimonio y eso
es gracias a la
Convención del
Patrimonio Mundial,
que ha hecho un
trabajo fantástico
en ese sentido de
identificación,
de conservación y
de intercambio”**

y complementariedad pública en el gasto que implica la conservación de sitios históricos, y con esta segmentación entre lo que está dentro y lo que está afuera. Esto se encuentra en Inglaterra, en Italia, en América, en Quebec, e imagino que aquí también, en Valparaíso, por ejemplo.

Todo esto ya fue muy criticado. No es que haya pasado tranquilo. Muchos intelectuales dijeron “¡Qué estás haciendo!”. Por ejemplo, me acuerdo de ese libro fantástico de Kevin Lynch, que se llama *What Time Is This Place?*, una crítica bastante elaborada y sofisticada de esta manera de seleccionar partes de la ciudad y darle una sacralidad histórica, que prácticamente bloquea toda forma de evolución. En definitiva, no todos estaban de acuerdo, había mucha discusión, pero funcionó y cambió mucho la manera en la cual los Estados enfrentaban la cuestión. Yo he visto resultados interesantes en sitios históricos de Francia o Italia muy bien conservados. No todos, claro está, pero me alegra y está bien que se haya creado este patrimonio, aunque sea con la limitación de estos perímetros que he indicado antes que, por ejemplo, excluyen territorios que hoy consideramos históricos, pero que no están dentro de ellos y quedan, entonces, fuera de la protección. Por ejemplo, imaginemos todos esos territorios del siglo XIX, que son muy sedimentados, que son territorios históricos muy importantes, pero que generalmente están fuera. Quizás aquí es un poco diferente, porque Valparaíso es diferente, pero me imagino que se entiende este concepto de bloqueo de la evolución histórica. Pero también con esto se inició un enorme

entramado de tensiones contemporáneas en el manejo del patrimonio urbano. Porque manejar la ciudad es un dolor de cabeza: cada día hay problemas, cada día hay alguien que quiere hacer algo que está contra las reglas, algo para lo que faltan recursos, etc. Y, además, para muchos, las ciudades son elementos que están en manos del mercado privado, no del control público. Entonces tenemos situaciones siempre muy al límite. Por ejemplo, tenemos una imagen clásica de la Torre de Londres, que es un sitio Patrimonio Mundial y uno de los monumentos más famosos de Reino Unido, pero que para tomarle una foto limpia es necesario caminar casi dos horas, porque en realidad está en medio de una jungla de rascacielos. Este tema de los alrededores, de las vistas, del paisaje de los monumentos, de los paisajes urbanos, no está planificado, calculado ni inscrito en la lógica patrimonial. Y esto es un tema muy serio. Luego, tenemos la arquitectura moderna, que a veces es capaz de integrarse con el patrimonio urbano, pero que la mayoría de las veces toma forma antagonista, a veces provocadora, incluso. Por ejemplo, en el caso de este famoso edificio de Graz, Austria, conocido como el “alien”, uno de esos proyectos utópicos de los años sesenta, pero que en verdad es demasiado *irublion*.⁹ Son áreas donde el patrimonio simplemente es destruido por completo y reemplazado por formas modernas, monumentales. Respecto del lenguaje histórico, es algo muy complicado, que a veces ni siquiera está presente en la cultura universitaria, ni qué hablar de la cultura pública. Pienso que aquí, en Santiago, también tienen algunos

ejemplos de este tipo de desvaríos de diseño.

Y otro elemento muy fuerte son las infraestructuras, que entran muy pesadas en los centros históricos. Hay un caso antiguo de Génova, donde la ciudad fue totalmente dividida en dos partes por una autopista, que todavía está. Esto creó un drama por más de cincuenta años de separación, hasta que Renzo Piano intervino e hizo un tipo de reconexión y tomó muchas decisiones para corregir los errores. También estuve recientemente en Estambul, donde se hizo un puente del Bósforo. Nosotros les explicamos que era mejor no hacer un puente que compita con los minaretes de la mezquita, pero lo hicieron igual. Y es un caso dramático porque el alcalde también es arquitecto y no pudimos convencerlo. Lo hicieron igual y, si ustedes van, verán que es algo que está completamente fuera de escala. Y está el peor ejemplo del mundo que es la Cinta Costera de Panamá, una de las mayores ofensas que nunca se ha visto. Intentamos de todas las maneras posibles de bloquearlo, porque es un patrimonio mundial, pero no fue posible. Porque los gobiernos no le dan al patrimonio el peso suficiente para justificar una inversión mayor en una alternativa. En vez de eso, hacen cosas como la Cinta Costera, una ridiculez totalmente ofensiva de la situación patrimonial de Ciudad de Panamá. Y no solo de su casco histórico, sino también de Panamá Viejo, que también se vio golpeada por esta obra.

Estos son algunos cambios estructurales, físicos, y que imagino sobre los cuales se puede hacer una lista mucho más larga de

intervenciones que cambian la naturaleza del patrimonio y que tiene que ser manejada.

Pero también están los cambios sociales, que son fuertísimos. La verdad es que muchas áreas históricas son degradadas. Está el caso de las favelas en Río de Janeiro; pero también hay muchos casos en Europa, e imagino que también en Latinoamérica, de cascos históricos que se convierten en centros de degradación social. A veces los centros históricos son donde llegan los inmigrantes, antes de mudarse a algo definitivo, o hay cambios sociales fuertes. No hay ciudades históricas en el mundo que tengan una población similar a la que tenían cuando se construyeron. Hoy en día los centros históricos, por muchas razones –entre las cuales está la inversión que hace el Estado, las comunidades locales, el valor histórico, la calidad de vida–, se vuelven zonas de gentrificación. Esto se encuentra en casi cualquier parte del mundo. La gentrificación es un proceso masivo de explotación, de sustitución social, que genera muchísimos conflictos y que, a veces, son difíciles de manejar y dan muchos dolores de cabeza a los alcaldes. Son difíciles de detener. Pero también, no todos son negativos. La gentrificación debería ser discutida de manera más compleja, porque en algunos lugares pueden ser elementos de facilitación de procesos de conservación.

Las aceleradas transformaciones sociales que están ocurriendo en los últimos quince a veinte años y los cambios económicos, hacen

⑨ Alborotador, en francés.

que la función de un centro histórico sea totalmente diferente. Mi ciudad, Venecia, por ejemplo, es un gigantesco Luna Park turístico. Tiene treinta millones de visitantes por año y todas sus actividades tradicionales han desaparecido, porque no tiene sentido tenerlas cuando tienes mucho más dinero a través del pasaje del turista. Es un caso extremo, claro, pero hay muchísimos así y la tendencia es hacia allá, porque los sitios que no son tan frecuentados por turistas, sí lo serán en el futuro. El turismo va a crecer, no estamos pensando en que va a disminuir. En los próximos veinte años va a llegar al doble y los recursos dedicados al patrimonio son limitados. Esta situación se puede encontrar en cualquier lugar, se puede encontrar aquí también en este continente, en Bahía (Brasil); en Huangshang (China), donde si quieres hacer un recorrido por la montaña, tienes que hacer una cola.

Esto ha creado también problemas. En ciudades como Barcelona, también Venecia, se han producido movimientos muy agresivos, muy fuertes, de resistencia al turismo. Se crea casi una guerra entre ciudadanos y turistas, que es muy dañina para el sistema económico y, también, crea un clima muy malo en las ciudades. Y esto se debe a la ausencia de control, de un manejo del proceso que puede generar reacciones violentas. En definitiva, las ciudades históricas tienen muchísimos problemas, sobre todo en el último tiempo, multiplicados por la globalización.

Ahora, ¿de dónde viene nuestra idea? Nuestra propuesta optimista, como le dicen, que se

creó en torno a una reflexión sobre los sitios Patrimonio Mundial. A partir del 2005, más o menos, trabajamos en esta propuesta y en el 2011 –los tiempos de la Unesco son muy largos–, hicimos esta recomendación que, por suerte, fue aprobada por todos los Estados y que permite que desde hace siete años tengamos una nueva definición de ciudades históricas. ¿Cuáles fueron los puntos importantes? Como veremos, muchos de los temas que he tratado hasta ahora se pueden reconceptualizar, por lo menos.

El primer tema es una redefinición. Es entender la ciudad como un recurso para el futuro de la ciudad, no un recurso del pasado. Un recurso que considera años de experiencia, calidad de espacio, de modelos tipológicos y morfológicos, de sedimentación, de vida social, de memoria, de todo eso. El primer paso es lo que yo llamo una redefinición de “histórico” –hasta ahora, hemos tratado el tema como perímetro–. Tenemos el caso de la famosísima Bolonia, que fue la primera ciudad en los años sesenta en dotarse de modelos de análisis, de interpretación, tipológicos, morfológicos, para conservar las formas históricas del patrimonio. Y en ese tiempo, lo que se trataba era el perímetro, las antiguas murallas de Bolonia definían lo que era el centro histórico. Pero en los últimos diez años, la ciudad de Bolonia ha hecho una reflexión y ha concluido que lo histórico no es esto, sino un espacio mucho más amplio. Es el conjunto histórico tradicional más una serie de áreas como las de expansión del siglo XIX y también áreas modernas. ¿Y cómo consiguieron esto?

A través de una práctica, que creo que es muy interesante de analizar, que consiste en hacer interactuar una visión tipo *top-down*¹⁰—o sea, arquitectos, especialistas, las autoridades de la ciudad, etc.— con otra tipo *bottom-up*¹¹ —los habitantes—. Y así, por ejemplo, algunos habitantes de áreas de los años cincuenta, que son años muy interesantes, se consideraban históricos, pero nunca habían soñado ser protegidos como área histórica; porque supuestamente era algo muy único y elevado. Bueno, el nuevo plan de Bolonia, el plan maestro de Bolonia, los incluyó como área histórica. Siento que este es un buen ejemplo de cómo se puede innovar en este tema, así como hay otros de este tipo, y darle una flexibilidad que se adecúe a las exigencias de la gente. Claro que definir algo como histórico tiene consecuencias, pero la gente lo entiende, lo ve como un elemento favorable, positivo.

Segundo tema importante es intentar interpretar las ciudades no solo como conjuntos, sino como estratificaciones. Cada ciudad es una arqueología. Yo siempre digo que los arqueólogos deberían trabajar con los arquitectos, porque los arquitectos tienen una visión más unificada y los arqueólogos más de estratos. Y las ciudades son estratos. Algunas ciudades han hecho esta opción por darle valor a su arqueología. Por ejemplo, en Atenas, si vas al metro, te encuentras con una estratificación arqueológica con la que te das cuenta donde estás. Para la gente es muy importante como mensaje. En Londres —que no es tan importante como Atenas, pero hay muy buenos arqueólogos— hay lugares donde la gente se para y ve cómo era el lugar

antes. Yo pienso que no es solo educación, sino que también es un concepto; la reflexión sobre un concepto de visión urbana. A veces, estas estratificaciones no son verticales, sino horizontales. Por ejemplo, tenemos el caso de Rabat, donde tienes la medina, la sociedad moderna y diferentes áreas que te permiten una mejor definición y que ahora está en el patrimonio mundial como ciudad estratificada. Tiene sus monumentos romanos, medievales y modernos; y como ciudad articulada fue puesta en la Lista del Patrimonio Mundial. Esto es solo un primer ejemplo, porque como ya vimos normalmente las ciudades históricas son muy compactas, tienen un carácter unificado. Otro ejemplo, es el caso de Delhi, que tiene siete ciudades en toda el área y es un caso muy interesante, aunque todavía está solo en algunas partes y la Convención del Patrimonio Mundial está pensando en la descripción de la parte moderna, el plano de Lutyens y el Qutab Minar. En definitiva, hay modos diferentes de analizar el patrimonio urbano y de ponerlo al servicio de una nación.

Un elemento fundamental para nosotros fue también la interpretación del papel de la geología, la hidrología y la ecología. Todos esos elementos naturales de la ciudad que, normalmente, cuando se trata de ciudades históricas no son considerados. Sin embargo, cualquier ciudad está asentada sobre un patrimonio natural. En un estudio hecho en Nueva York, podemos ver a la derecha

⑩ De arriba hacia abajo, en inglés.

⑪ De abajo hacia arriba, en inglés.

“Es entender la ciudad como un recurso para el futuro, no un recurso del pasado. Un recurso que considera años de experiencia, calidad de espacio, de modelos tipológicos y morfológicos, de sedimentación, de vida social, de memoria”

la ciudad de Nueva York y, a la izquierda, Manhattan como era antes de Nueva York. Porque esta ciudad está asentada en una península donde hay lagos, ríos, colinas y todo aquello que no se puede ver, aparte de Central Park. Pero si usted lo interpreta, lo analiza, lo pone en valor, le da un conocimiento mucho mejor de la ciudad y, también, le permite protegerla mejor. También, muchas ciudades históricas son construidas con material de piedra. Por ejemplo, las siete colinas de Roma. Roma está hecha entera con las piedras que se encuentran alrededor. De hecho, podemos hacer un mapa de la ciudad y ver de dónde viene cada piedra. Hasta hace unos sesenta o setenta años, las ciudades históricas estaban hechas de estos materiales, pero con la modernidad esto cambió; tenemos acero, vidrio, etc., y es importante saber de dónde viene este material.

He hablado de las tipologías. Es una historia muy italiana, con los grandes maestros como Muratori y Benevolo, que lo hicieron en Bolonia y muchas otras ciudades. Es un sistema, una mecánica; de cómo la ciudad se desarrolla en el tiempo, a través de sistemas morfológicos y tipológicos. Cada ciudad es diferente, por lo que debemos entenderla y esto se convierte en una herramienta muy poderosa, no solo para entender la evolución urbana, sino también para crear reglamentos, para que se den reglas a la transformación.

Aparte de esto hay un tema que es muy complicado, que es el tema del paisaje urbano. Es decir, el *landscape*¹² que, como se sabe, no está protegido y es muy difícil

hacerlo. El urbanismo es una disciplina bidimensional; uno ve las ciudades como planos, lo cual es un problema, porque las ciudades no son planas, son todo lo contrario: son tridimensionales. Esta tridimensionalidad nunca entra en la mente de las consideraciones para la conservación. Es decir, el paisaje no es considerado un valor colectivo, el espacio sí, tales como el espacio urbano y público; que son valores colectivos. El paisaje no lo es y eso es muy complicado. Hemos tenido algunos casos interesantes como, por ejemplo, el de la protección del paisaje de Lyon, patrimonio mundial. Pero es un caso muy raro y, en mi conocimiento, hay muy pocas ciudades que tengan un plano de protección del paisaje urbano, de las vistas principales. Está el caso Kyoto, por ejemplo, que lo tiene, pero de forma muy surrealista. Pienso que todo esto debería ser incluido, porque un bien histórico no puede ser solo bidimensional, tiene que tener una vista más amplia. Pero es difícil, porque una vista sale del distrito, sale del área protegida, y entonces es muy complicado desde el punto de vista jurídico. Pero pienso que hay ejemplos donde se puede pensar. Como pueden imaginarse, todo esto es muy deseado por los interesados. No solo porque lo han hecho y dicho los grandes maestros como De Carlo o Jane Jacobs, sino también porque hoy en día es muy difícil hacer un urbanismo autocrático, un urbanismo a la Le Corbusier o a la *cité*. Es imposible. El urbanismo no es hecho por un príncipe. Es hecho por una

(12) Paisaje, en inglés.

variedad de actores que consideran muchos elementos como la memoria colectiva. Esto creo que es algo que debe ser parte de los planos urbanos y en los que hay ejemplos como Berlín o Nueva York, en los que usted reconoce sus increíbles monumentos, o en Buenos Aires con los desaparecidos, o en Chile, donde he visto que su Museo de la Memoria causa muchas discusiones, pero que es interesante.

Identificar y valorar la diversidad cultural, que es una de las características de las ciudades y que son a veces espacios o eventos, pero que son tan importantes que se debe poner en el centro de la planificación. Y la valorización de las actividades económicas. Este elemento debe ser considerado mucho más, porque si no ponemos la economía en el marco de la conservación, ésta se desenvuelve autónomamente y ya sabemos lo que hace.

Y, por último, apoyar la creatividad contemporánea en las áreas históricas. Creo que la arquitectura tiene derecho a entrar en las ciudades históricas, pero conforme con el aspecto de la interpretación. Hay un caso muy interesante de Foster en Nimes o un caso en China, donde el arte ha sido muy importante en momentos difíciles de los países y que, además, se puede utilizar para revalorizar monumentos y para darle valor a áreas que son menos importantes.

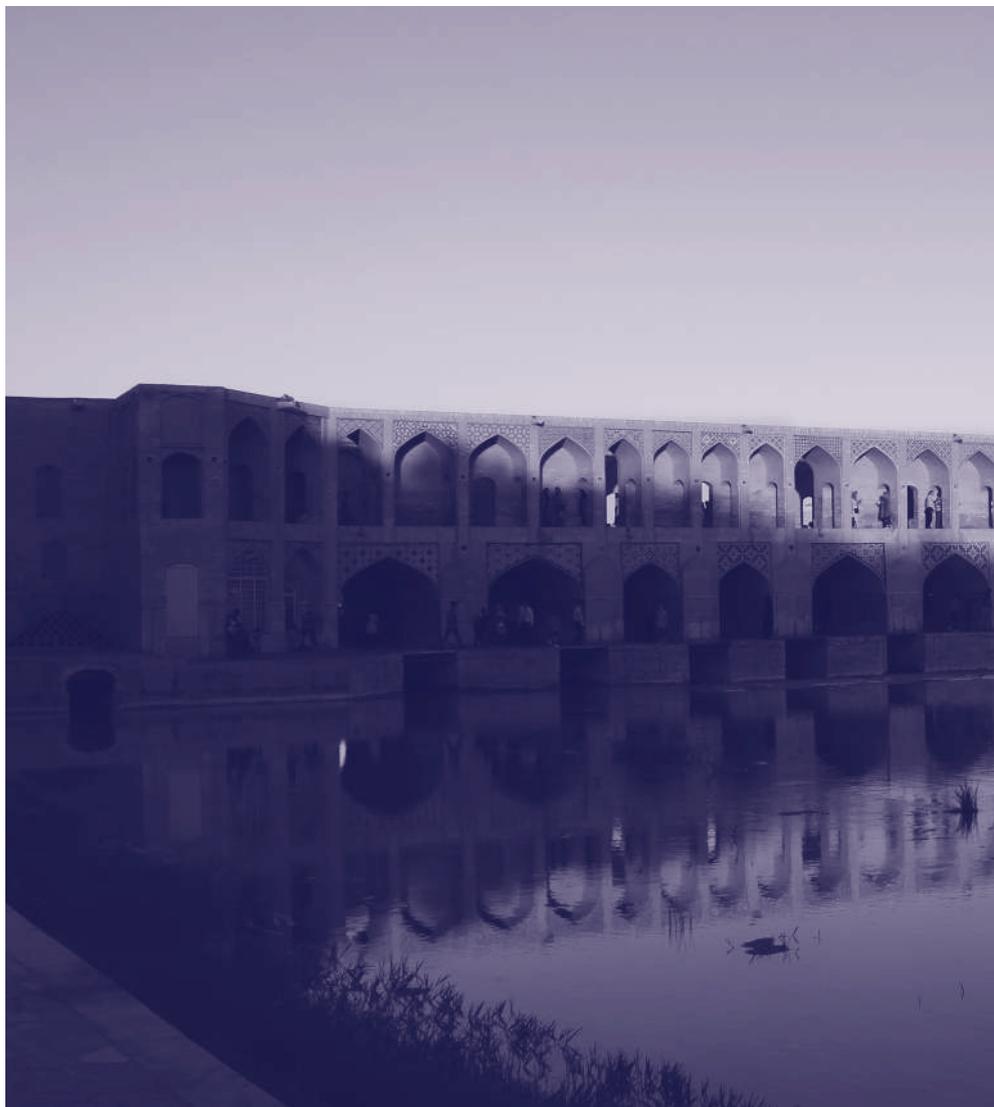
Bueno, todos estos principios de la recomendación del paisaje urbano histórico están muy conectados –y espero que la próxima ponencia tenga que ver con el nuevo

horizonte de las Naciones Unidas– con los Objetivos del Milenio, a través de una entrada en la conferencia Hábitat III. En esta conferencia hemos trabajado también con Fernando Pérez, en la preparación del informe “Cultura y futuro urbano”, que se encuentra en el sitio web, donde se puede descargar gratis,¹³ y que es un manifiesto de políticas urbanas de las ciudades que considera el papel del patrimonio y la cultura en tres áreas de intervención: el área de personas, o cómo hacer ciudades más abiertas a la gente y más interactivas; el área de medioambiente, para hacer espacios inclusivos y resilientes; y el área de política, para que se interpreten de una mejor forma las relaciones territoriales con otros sitios y también el aspecto financiero. Pero sobre eso vamos a volver, porque son temas muy importantes, muy complejos y, por último, quiero remarcar el hecho que si llegamos a esto es gracias a la Recomendación del Paisaje Urbano Histórico de la Unesco. Gracias.

¹³ <https://es.unesco.org/creativity/publication/cultura-futuro-urbano>



κ. Atenas, Grecia (2011)
Fuente: Colección
personal F. Bandarín.





↑ Puente Khaju, Irán (2019)
Fuente: Wikimedia Commons.



κ Venecia, Italia (2012)
Fuente: Colección
personal F. Bandarin.





κ Valparaíso, Chile (2018)
Fuente: Wikimedia Commons.

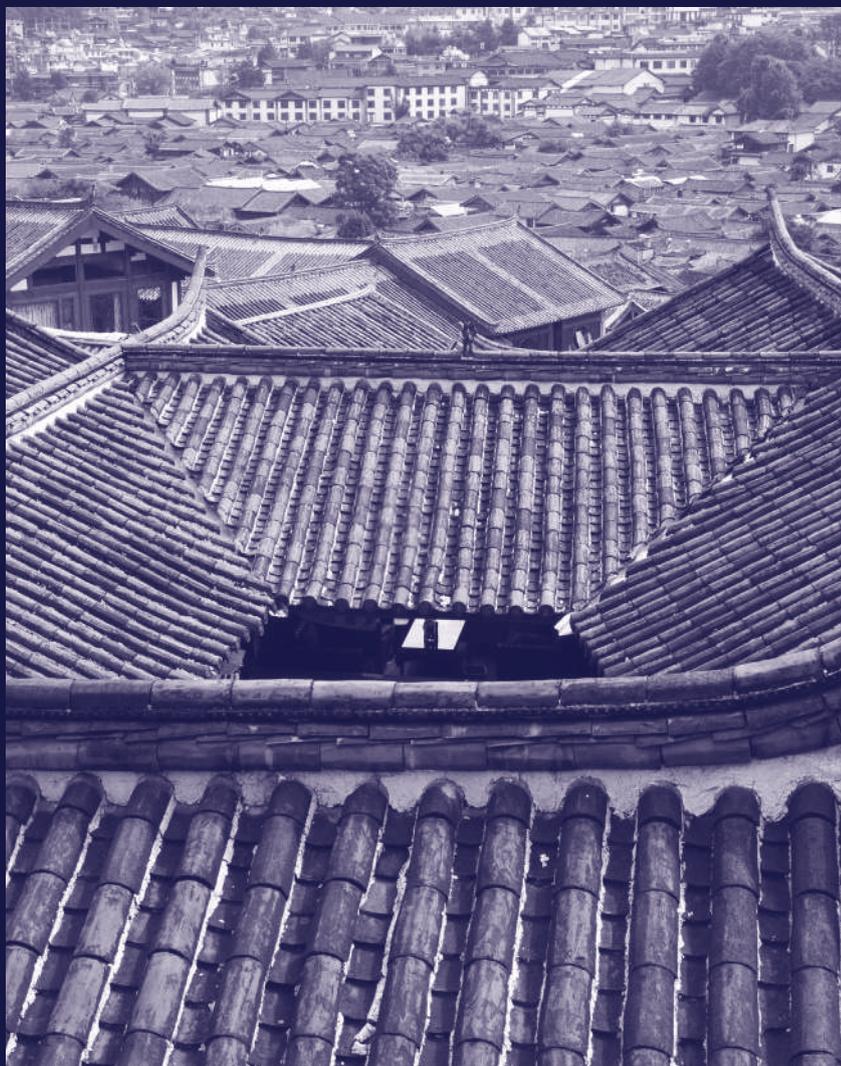




κ Tombuctú, Mali (2005)
Fuente: Colección personal
F. Bandarín.



κ Bahia, Brasil (2007)
Fuente: Colección
personal F. Bandarin.



↵ Lijiang, China (2013)
Fuente: Colección
personal F. Bandarin.





↵ Bologna, Italia
(2006) Fuente:
Wikimedia Commons.

Romy Hecht

Romy Hecht es arquitecta y Magíster en Arquitectura (Pontificia Universidad Católica de Chile, 1997) y Ph.D. en Historia y Teoría de la Arquitectura (Princeton University, 2009). Investigadora y académica de historia y teoría del paisaje de la Escuela de Arquitectura de la P. Universidad Católica de Chile.

A través de cursos y seminarios, publicaciones, charlas e investigación colaborativa, ha desarrollado una labor fundamental en el ámbito teórico y metodológico para el desarrollo de estudios de paisaje en Latinoamérica. Tradujo al español textos disciplinares clave como *La Necesidad de las Ruinas* y otros Ensayos de John. B. Jackson (Ediciones ARQ, 2012) y ensayos escogidos de Frederick Law Olmsted, que serán compilados en una antología a ser publicada por Orjikh Editores. El 2015 cofundó LOFscapes (www.lofscapes.com), una revista digital semanal que tiene como objetivo construir una plataforma para discutir críticamente las transformaciones del paisaje chileno.

Ha sido profesora invitada en las universidades de Harvard en Estados Unidos (2012), Nacional de Rosario en Argentina (2016) y en la Católica de Lima (2017), además de investigadora residente en Dumbarton Oaks Research Library, Washington, D.C. (2015, 2017-2018). Su trabajo ha sido publicado en libros editados en Chile y España y en revistas como *Studies in the History of Gardens & Designed Landscapes*, *Harvard Design Magazine*, *New Architecture* (China) y *ARQ, Revista 180 y Trace* (Chile).

La memoria del paisaje

Por Romy Hecht

17 de junio de 2020

Nací en el antiguo Hospital Naval Almirante Nef de Playa Ancha, en la ciudad de Valparaíso, en una de las madrugadas del Paro de octubre de 1972, liderado por la Confederación Nacional de Dueños de Camiones, CNDC, en contra del gobierno de Salvador Allende Gossens. El movimiento provocó una seguidilla de bloqueos de carreteras, desabastecimiento de bienes esenciales, la declaración de estado de emergencia en prácticamente todo el territorio y la consiguiente adhesión de virtualmente todas las agrupaciones gremiales, empresariales y profesionales del país.

Debido al trabajo de mi papá como ingeniero de la Empresa Nacional del Petróleo (ENAP), en aquel entonces estaban radicados con mi madre en Cullen, uno de los seis asentamientos que la ENAP había construido a partir de 1952 para asegurar la estadía permanente de los trabajadores y sus familias en la Isla Grande de Tierra del Fuego, su centro de operaciones meridional. El aislamiento y la carencia de servicios de salud adecuados los llevó a decidir que ella se trasladaría a Viña del Mar, donde vivían mis abuelos maternos, quienes nos acogieron en su departamento en la calle Quillota, junto al mismo centro hospitalario donde supuestamente yo iba a nacer. El Estado nacional determinó otra cosa dados los turnos restringidos del personal médico, que se normalizaron solo días más tarde con el nombramiento de miembros de las Fuerzas Armadas como ministros de Estado.¹

Esa decisión, que efectivamente puso fin al paro, determinaría el comienzo del fin

de la Unidad Popular un año después, demostrando que el –aparentemente– más insignificante de los eventos nunca es un hecho aislado ni mucho menos una casualidad. Esta afirmación la puedo extrapolar no solo a las circunstancias de mi nacimiento, sino también a mi búsqueda personal de entender al paisaje como una entidad cultural donde se intersectan expectativas humanas, propuestas de diseño, procesos socioculturales, fuerzas económicas y visiones políticas.

① Los aludidos fueron los generales del Ejército Carlos Prats, primero como ministro del Interior (2 nov. 1972-27 mar. 1973) y luego como ministro de Defensa Nacional (9-28 ago. 1973); los almirantes Raúl Montero Cornejo y Daniel Arellano como ministros de Hacienda (9-28 ago. 1973 y 28 ago. 1973-11 sept. 1973); el vicealmirante Ismael Huerta, el mismo Arellano y el general del Aire César Ruiz Danyau como ministros de Obras Públicas y Transportes (2 nov. 1972-31 ene. 1973, 31 ene. 1973-27 mar. 1973 y 9-18 ago. 1973); el general director de Carabineros José María Sepúlveda Galindo como ministro de Tierras y Colonización (9 ago. 1973-11 sept. 1973); y Claudio Sepúlveda y Rolando González Acevedo como ministros de Minería (2 nov. 1972-27 mar. 1973 y 28 ago. 1973-11 sept. 1973).



◀ IMAGEN 1 Vista aérea ciudad Cerro Sombrero – Isla Grande Tierra del Fuego – Magallanes (s.f.)
Fuente: *Enciclopedia Chilena* (s.f), Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.



◀ IMAGEN 2 John Miers, *Plaza or Great Square of Santiago with different National costumes* (c. 1863)
Fuente: British Library.

1 Memoria

Nunca viví en Valparaíso, pero siempre he imaginado que mi vida partió como el velo de novia que juega al viento al cierre del mediometrage *À Valparaíso* de Joris Ivens (1963); frágil y resplandeciente como el amarillo Nápoles del ascensor desde el cual se agita al descender por el cerro Artillería, inaprensible y diáfano como las características nubes de mi siguiente parada: Cerro Sombrero, el poblado articulador de la actividad petrolera en Tierra del Fuego, en la Región de Magallanes y de la Antártica Chilena (IMAGEN 1).

La sensación de aislamiento determinada por la presencia del estrecho de Magallanes y de caminos sin pavimentar, por los crudos inviernos y fuertes vientos, ha sido clave en mi apreciación y goce del paisaje, en su capacidad de configurar territorios aparentemente informes hasta convertirlos en una expresión de los esfuerzos de sus habitantes por establecer una relación con su entorno natural.

Gracias a Cerro Sombrero entendí que el paisaje, a secas y sin apellido, es el resultado de la intención de sus creadores para transformar de manera consciente un sitio en base a ideas concretas y materiales específicos, hasta configurar un entorno habitable. Así, el paisaje es algo más que un espacio verde y abierto o que un “área verde”, como lo determina nuestra Ley General de Urbanismo y Construcciones, donde, de hecho, el término paisaje no comparece, sino que se subentiende

como el espacio despejado y usualmente entre edificios.² Hago esta precisión porque, por un lado, la noción de verdor que solemos atribuir –y exigir– a todo paisaje que se precie de tal limita sus posibilidades de proporcionar un sentido de identidad a sus habitantes, mientras que la idea de vacío inevitablemente provoca que queramos llenarlo, acotarlo, cercarlo y contraerlo, independiente de la visión detrás de su ideación; basta que recordemos los orígenes españoles de la Plaza de Armas de Santiago como un espacio despejado y desprovisto de material vegetal (IMAGEN 2).

Volvamos entonces a Magallanes. Sabemos que fue el último trozo de Chile en ser ocupado por colonos, no solo por su clima y lejanía, sino por la aparente carencia de elementos naturales que pudieran constituirse en puntos de referencia y de reconocimiento dentro del mismo y porque, en comparación al resto del país, sus dimensiones cambian, aumentando de tal manera que no sabemos si estamos al inicio o al término de algo.

Hablar de Magallanes es evocar un plano de agua y otro de tierra interminable, inagotable e inabarcable que obliga a fijar la mirada en su distante horizonte aparentemente estático, pero con una veloz capacidad de transformación, dependiendo de la presencia del viento y posición del sol, de la irrupción de polvaredas, alambradas, construcciones ocasionales, sutiles pliegues topográficos, golpes de sonidos y de nubes oscilantes (IMAGEN 3). Sin ir más

(2) Ver *Ley General de Urbanismo y Construcciones*, Art. 1.1.2, párr. 14.



κ IMAGEN 3
Tierra del Fuego (2013)
Fuente: Colección
personal R. Hecht.

“Entender al paisaje como una entidad cultural donde se intersectan expectativas humanas, propuestas de diseño, procesos socioculturales, fuerzas económicas y visiones políticas”

lejos el arquitecto Juan Borchers Fernández, que nació en Punta Arenas en 1910, calificó a este territorio como “un animal”, como “algo viviente y no una escena yerta, donde se representan una serie de dramas”, manifiestos ante todo por estratos nubosos inaprensibles en su capacidad de mostrarse y esconderse, produciendo y provocando distintas maneras de contemplar al territorio según sea la distancia o posición en que se encuentren.³

Solo después de numerosos intentos se entendería que la fundación de una ciudad como punto focal, o “a la española”, no sería capaz de asegurar la ocupación efectiva de este todo geográfico y *terra incógnita*.⁴

El caso de la Isla Grande de Tierra del Fuego es paradigmático: su inmensidad (29.484,7 km²) solo fue conquistada a través de la delimitación *estratificada* de áreas productivas que no respondieron a un planeamiento, sino más bien a una generación espontánea y paralela a la identificación y descubrimiento de potenciales recursos, siendo valoradas en función de su utilidad y provisión de beneficios económicos y no de sus cualidades estéticas o capacidad de convertirse en una manifestación cultural.⁵

El primer estrato de ocupación correspondió al aprovechamiento de la desmesurada topografía pampeana para el desarrollo masivo y extensivo de la ganadería ovina, lo que junto con lograr la conversión de la economía austral (definida por sus orígenes como Colonia Penal), determinó dos transformaciones a su ecosistema, definitivas y trágicas: por un lado, significó la repartición de un número de hectáreas análogo al de ovejas introducidas,

lo que permitió la formación de latifundios o áreas de terrenos explotables de grandes dimensiones que hacia 1920 (año que marca el estancamiento de la actividad por la caída del precio de la lana y las medidas proteccionistas argentinas) aparecían concentrados en diecisiete centros de producción (o estancias) y en dos grupos económicos, cuya área de influencia abarcaba cerca del 90% de la superficie habitable de la isla.

Por otro lado, el desarrollo de este régimen de explotación y subdivisión predial basado en áreas territoriales organizadas para la explotación lanar determinó el genocidio

③ Juan Borchers, *Haitibabu ó* (Madrid: Escuela Superior de Arquitectura de Madrid, 1998): 23.

④ Los intentos más conocidos fueron las ciudades fundadas por Pedro Sarmiento de Gamboa en 1584: Nombre de Jesús, en la desembocadura atlántica del estrecho de Magallanes, y Rey Felipe, al norte de punta Santa Ana. Ambas fueron habitadas por 300 hombres y duraron tres años.

⑤ La superficie corresponde a la que está bajo la jurisdicción de Chile, equivalente a un 4% del área nacional. Considerando además el lado argentino, la superficie total de la isla alcanza los 47.992 km².

de la etnia selk'nam, perseguida a causa de su ocupación territorial expansiva, pero preexistente, y por su caza de ovejas, nuevo medio de subsistencia tras la acelerada pérdida del hábitat de guanacos, elemento central de su dieta. Al menos dos centenares de indígenas fueron asesinados a manos de unidades de las mismas compañías estancieras y cerca de ochocientos deportados al cuidado de evangelizadores salesianos establecidos en Isla Dawson, lo que determinó su exposición a enfermedades foráneas y, con ello, su extinción como tribu.⁶

El segundo estrato fue la actividad petrolera, detonada el 29 de diciembre de 1945 por el descubrimiento del primer yacimiento de hidrocarburo comercialmente explotable en Chile, lo que permitió la formación de la ENAP y la consiguiente construcción de baterías de recepción, pozos terrestres y pozos en el estrecho de Magallanes, terminales de productos, plantas o centros de procesamiento y maestranzas de torres y barcazas, todas interconectadas por oleoductos, gasoductos y poliductos, además de caminos, puertos y helipuertos propios. Concentrados en la parte norte de Tierra del Fuego, cinco núcleos de población o campamentos petroleros solucionaron la instalación definitiva de la población tras una década de combinación de quince días de estadía local y cinco de descanso en el “continente”, es decir, Punta Arenas, facilitando así la ocupación efectiva de la isla y la consolidación del manejo técnico y administrativo de la totalidad de su superficie: Manantiales (1952), Clarencia y Puerto Percy (1953), Cerro Sombrero (1958-1961) y Cullen (1962), a los que se sumó Posesión

en su frente norte y continental (1962).

El emplazamiento de Cerro Sombrero, el caso más relevante de la arquitectura del petróleo en Magallanes y la obra de arquitectura moderna más austral del mundo, fue justificado por consideraciones económicas y determinado a partir de la definición del punto equidistante entre los yacimientos petrolíferos de la región, construyéndose, literalmente, en mitad de la nada e imponiendo, en consecuencia, un patrón deliberado sobre un territorio sin señales ni posibilidades de ocupación.⁷

⑥ Entre los ensayos que abordan estos eventos destaca Collin McEwan, Luis A. Borrero y Alfredo Prieto (eds.), *Patagonia: Natural History, Prehistory and Ethnography at the Uttermost End of the Earth* (Londres: The British Museum, 1997); José Luis Alonso Marchante, *Menéndez: Rey de la Patagonia* (Santiago: Catalonia, 2014) y Cristóbal Marín, *Huesos sin Descanso: Fueguinos en Londres* (Santiago: Debate, 2019).

⑦ Esta afirmación la he sostenido desde el 2002, año en que publiqué mi primer escrito sobre el caso: Romy Hecht, “Trazado, Paisaje y Territorio: Cerro Sombrero y la Arquitectura del Petróleo en Magallanes”, en *ARQ* 51 (julio 2002), aun cuando lo había insinuado ya en mi tesis para obtener el grado de Magister en Arquitectura en la P. Universidad Católica de Chile de 1997, titulada *Trazado y Territorio: Un Estudio de los Patrones Fundacionales en Magallanes*.



→ IMAGEN 4 Cerro Sombrero Isla Grande Tierra del Fuego – Magallanes – Mercado, Casino y Cine (s.f.)
Fuente: *Enciclopedia Chilena* (s.f.), Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

↓ IMAGEN 5 Jardín de Invierno Cerro Sombrero, Tierra del Fuego (2015)
Gentileza Germán Guzmán Gundermann.





↑ IMAGEN 6
Tierra del Fuego (2013)
Fuente: Colección
personal R. Hecht.

Cerro Sombrero inició su existencia como campamento de faenas en 1949, en las inmediaciones del río Side. Sus constantes desbordes provocaron la construcción de un poblado que asegurara condiciones de habitabilidad para los trabajadores. En 1957 se instalaron las primeras casas en torno al cerro Side (que tendría forma de sombrero, determinando la toponimia del poblado), dando paso al año siguiente a la edificación del conjunto, proyectado para poco más de cien familias (IMAGEN 4). Para apoyar su subsistencia, junto a la construcción de viviendas zonificadas en áreas para empleados, obreros y chóferes, el asentamiento fue equipado con una escuela fiscal de enseñanza básica, un policlínico, una pulpería, una parroquia, un centro social, un cine y un complejo deportivo que incluía un gimnasio, una piscina temperada, una pista de *bowling* y un jardín de invierno, característico por su flora de regiones calurosas y húmedas, y por un suelo articulado con tabletas circulares de concreto imitando a la victoria regia o Victoria amazónica (IMAGEN 5).

El pionero jardín nos demuestra que la noción de paisaje siempre está asociada a un contexto mayor, como una ciudad, un parque o, como en este caso, a un centro deportivo que, a otra escala, con otro clima y absolutamente descontextualizado del lugar en que se emplaza, imita los programas propios de un parque convencional con sus colecciones de plantas, piletas, canchas, juegos infantiles y mobiliario para el ocio y el encuentro social. Mal que mal, en los orígenes de Cerro Sombrero no había un predominio de colores verdes ni de pastos; prácticamente todas las actividades

comunitarias eran desarrolladas en cuartos cerrados protegidos de la severidad del clima. No había jardines domésticos, pero sí huertos familiares plantados con ruibarbo, papas, rabanitos y lechugas. No había un paisaje intermedio donde guarecerse o parques que visitar, solo una extensión de tierra cubierta con coironales (usualmente *Festuca gracillima*), ocasionalmente interrumpida por un rebaño de ovejas y algunos árboles torcidos por la fuerza de vientos implacables (IMAGEN 6). En estas circunstancias “naturaleza” era una abstracción y su construcción, una operación lógica de ocupación.

2 Paisaje

Desde la cuadrícula fundacional de las Leyes de Indias (s. XVI) a la grilla de Thomas Jefferson repartiendo las tierras de lo que hoy conocemos como Estados Unidos (s. XVIII) a la organización productiva de Tierra del Fuego (s. XX), el territorio siempre ha sido modificado para transmitir algún tipo de mensaje. La dialéctica entre los esfuerzos de sus habitantes por establecer una relación con su entorno natural y la configuración de paisajes a partir de piezas construidas, sistemas de circulación y elementos naturales es la que, desde mi perspectiva, determina que el paisaje signifique.

A lo largo de la historia, el principio fundamental del diseño de paisajes ha sido la construcción de experiencias capaces de estimular una relación subjetiva entre el paisaje resultante y sus habitantes, o la

comunidad que se apropia de él. Autores como John Brinckerhoff Jackson conscientemente buscaron apreciar y estudiar al paisaje “no en términos estéticos ni ecológicos, sino por lo que sus espacios y estructuras (y la relación entre ellas) revelan sobre nuestra civilización”.⁸ John Stilgoe ha persistido en esta idea, al aventurarse a definir al paisaje como “la superficie terrestre que ha sido deliberadamente modelada por el humano para habitarla con fines permanentes”.⁹ Y pese a que el paisaje es producido para satisfacer un propósito, comúnmente de goce y recreación colectiva, su recepción inevitablemente depende del apego que podamos construir con él.

Dicho de otra forma, el paisaje no es un monumento que enmarca y define la memoria colectiva a partir de una escena estática o de lo que es considerado como nuestro “pasado políticamente histórico [una figura pública importante, un evento público significativo o una declaración pública destacada]” ni los “lugares donde podemos revivir brevemente la época dorada y ser expiados de culpa histórica”, al decir del mismo Jackson.¹⁰ Por el contrario, el paisaje es un lugar excepcional en su capacidad de sincronizar los ritmos de sistemas naturales y patrones de cultura social para proporcionar un sentido de permanencia e identidad colectiva.

Pensemos ahora desde esta perspectiva en la naturaleza del paisaje de Santiago, la ciudad donde he permanecido más de la mitad de mi vida.¹¹ Fundada en un entorno geográfico semiárido con un clima mediterráneo extremo, caracterizado por una atmósfera seca, con un invierno más bien templado y una estación

⑧ J.B. Jackson, *Landscapes* (texto impreso en papel por Coffee House Press, Minnesota Center for Book Arts, nov. 1985, N° 194 de 300). Jackson (1909-1996) fue oficial de inteligencia del Ejército de Estados Unidos, hacendado de Nuevo México, ensayista y profesor de las escuelas de arquitectura del paisaje de las universidades de Berkeley y Harvard.

⑨ John R. Stilgoe, *What is Landscape?* (Cambridge, MA: The MIT Press, 2015): ix. Stilgoe (n. 1949) es un historiador y fotógrafo que fue discípulo y ayudante de Jackson y hoy es profesor titular de historia del paisaje en la Universidad de Harvard.

⑩ John Brinckerhoff Jackson, “La Necesidad de Ruinas”, *La Necesidad de Ruinas y otros Ensayos* (Santiago: Ediciones ARQ, 2012 [1980]): 102, 103, 115.

⑪ Mientras el relato territorial de mi infancia lo he expresado en columnas, ensayos y las tesis que he escrito, mi apreciación por la configuración del paisaje de Santiago la he sintetizado en el manuscrito *The Green Ideal: Botanical Practices and the Creation of a Civic Landscape, Santiago, Chile 1830s-1930s* (aún sin fecha de publicación).

“El paisaje es un lugar excepcional en su capacidad de sincronizar los ritmos de sistemas naturales y patrones de cultura social para proporcionar un sentido de permanencia e identidad colectiva”

estival más bien prolongada, Santiago nunca ofreció las condiciones naturales para el desarrollo de una biodiversidad ecológica. Su vegetación endémica se caracterizaba por parches aislados de formaciones arbustivas espinosas y, en laderas de exposición sur, por árboles de tamaño medio (de 18 a 24 m de altura) con hojas duras y resistentes tanto a períodos de sequía prolongada como a la variabilidad térmica diaria. Así, a partir de la década de 1830 la introducción sistemática de geometrías de plantación y de árboles exóticos fue concebida como un agente de reforma y modernización urbana, como símbolo tangible de emancipación política y progreso cívico, y como verdadera *pièce de résistance* frente a la aridez climática y política de la capital de Chile.

El paisaje de Santiago no surgió como una medida para proporcionar recreación y placer a sus habitantes. Su construcción tuvo como objetivo implementar un ensamblaje de plantaciones donde no había ninguna, contribuyendo así a cambiar el rostro, estructura y los patrones de comportamiento urbano impuestos por la Corona española. Alamedas y avenidas arboladas, jardines de aclimatación, parques y bosques urbanos fueron deliberadamente introducidos hasta configurar un sistema capaz de articular en el tiempo relaciones entre condiciones geográficas preexistentes, programas propuestos y futuros urbanos imaginados. Así, la naturaleza fue encontrando un lugar en la ciudad, transformándola notablemente a través de la importación de repertorios de paisajes y de diversidad arbórea, al punto

que más del 90% de las especies que hoy encontramos en el área urbana son exóticas.¹² En la década de 1930 Santiago era ya una metrópolis y sus paisajes característicos desde la perspectiva histórica aquí explicitada (Alameda de las Delicias, 1817; Quinta Normal de Agricultura, 1841; y los parques Cousiño y Forestal, 1871) comenzaron a ser valorados en su capacidad de ofrecer un lugar de retiro abierto y detenido en el tiempo, independiente de sus méritos estéticos, dimensiones, grados de accesibilidad y conectividad y, más importante aún, de sus contribuciones como agentes de transformación territorial a nuestro patrimonio nacional. Esa actitud determinó que con el tiempo estos y otros proyectos de paisaje comenzaran a ser evaluados en función de índices clasificando estadísticamente su provisión de cobertura vegetal, dejando de lado el reconocimiento de su capacidad de reducir las emisiones de dióxido de carbono, de filtrar y controlar la contaminación ambiental, de disminuir el ruido, de proteger suelos, de mejorar la salud y bienestar público y también de proveer una identidad cívica.

Hoy la presencia –o ausencia– de dichas “áreas verdes” se ha convertido en evidencia de segregación, con el 37% de la población con acceso a menos de 3 m² por individuo, mientras que para un selecto 0,3% de los habitantes de Santiago ese número alcanza los 19 m².¹³ Esta desigualdad también se manifiesta en que la conservación de estos sitios requiere de una gestión y protección a manos de autoridades que dependen a su vez del financiamiento

provisto por los fondos disponibles de las comunas en las que se emplazan.

En un contexto como el nuestro, inestable y constantemente sometido a los vaivenes de catástrofes (geológicas, climáticas, políticas y sanitarias), los paisajes han mejorado el bienestar físico y psicológico de sus habitantes, demostrando además que su adecuada distribución territorial puede asegurar la tan anhelada equidad. Una institucionalidad resiliente debiera asegurar la permanencia en el tiempo de estos sitios como símbolos invulnerables de identidad, memoria colectiva y contención. Y si bien en las últimas cuatro décadas la Arquitectura del Paisaje ha alcanzado una cierta relevancia disciplinar en Chile, escasamente se ha discutido sobre el significado del paisaje como catalizador cultural.

Basta con detenerse una vez más en la Plaza Baquedano de Santiago, el punto donde no solo convergen la Alameda de las Delicias y el Parque Forestal, sino el que marca la historia del desarrollo de la capital a partir la década de 1930, cuando la estatua ecuestre del general Manuel Baquedano fue emplazada, definiendo la toponimia del lugar (IMAGEN 7). En términos simbólicos, la instalación del héroe de la Guerra del Pacífico lideró las huestes de la modernidad urbana: junto a su rol como uno de los puntos de conexión del nuevo sistema de alcantarillado con el río Mapocho, la plaza fue trazada como rotonda vehicular, convirtiéndose en los años setenta en estación clave del sistema de transporte subterráneo (o Metro),

proporcionando un mayor nivel de complejidad a la red de movimiento urbano al convertirse además en punto focal del encuentro ciudadano para celebraciones masivas.

Dicho reconocimiento público se acabó el 18 de octubre de 2019. A partir de ese día, la Plaza Baquedano se convirtió en el epicentro de masivas protestas por amplias demandas de justicia social y redistribución, por una reforma al sistema político presidencial y un cambio al modelo económico imperante (IMAGEN 8). Con el tiempo, las manifestaciones se convirtieron en las más violentas de la historia reciente de Chile. A la fecha se han producido más

⑫ Ver H. Jaime Hernández y Nélida R. Villaseñor y sus artículos: “Twelve-year Change in Tree Diversity and Spatial Segregation in the Mediterranean City of Santiago, Chile”, *Urban Forestry & Urban Greening*, 29 (2018): 10–18 e “Indicators for Green Spaces in Contrasting Urban Settings”, *Ecological Indicators*, 62 (2016): 212–219.

⑬ Indicador de Bienestar Territorial, Centro de Inteligencia Territorial, Universidad Adolfo Ibáñez, “Dimensión Accesibilidad: Áreas Verdes, Gran Santiago” (2017), <http://www.bienestarterritorial.cl/indicador/areas-verdes-gran-santiago-2017/> (consultado 6 ene. 2020).

-> IMAGEN 7
Monumento General
Manuel Baquedano y
su caballo Diamante,
Santiago (s.f.)
Fuente: Biblioteca
Nacional Digital de
Chile.



-> IMAGEN 8 Hugo
Morales, Marcha en
torno al área de Plaza
Baquedano, Santiago (25
oct. 2019)
Fuente: Wikimedia
Commons.



→ IMAGEN 9 Monumento
General Manuel
Baquedano y su caballo
Diamante, Santiago
(8 ene. 2020)
Fuente: Consejo
Monumentos Nacionales.



↓ IMAGEN 10 Thomas
Cole, The Course of Empire:
Desolation (1836).
Fuente: Wikimedia
Commons.



de 40 millones de dólares en daños solo a la infraestructura y espacios públicos, con turbas amotinadas y brutales intervenciones policiales que continúan hasta el día de hoy, en un ciclo aparentemente interminable.¹⁴

En medio de este estallido social, el monumento del general Baquedano se convirtió en símbolo y blanco de lucha por distintos proyectos nacionales, siendo desdénado y agredido por quienes han considerado secundaria su condición de obra de arte (IMAGEN 9). Al héroe –masculino y militar– se le ha atribuido la promoción cotidiana del relato histórico tradicional de la secuencia de eventos políticos que nos han definido como nación: las guerras de la independencia, la Guerra del Pacífico, las revoluciones de 1891 y de 1925, la Alianza por el Progreso de 1961 y la caída de la Unidad Popular. Tras un año y medio de ataques y siguiendo sus principios de “organismo encargado de la protección y tuición del patrimonio cultural y natural de Chile”, en marzo del 2021 el Consejo de Monumentos Nacionales decidió su retiro para un proceso de restauración.¹⁵

Aún no sabemos cómo volverá el general Baquedano, si es que retorna. Lo que sí está claro es la renovada significación urbana que ha adquirido la plaza gracias al retiro de la estatua, marcando el supuesto término de su paisaje, al menos tal y como lo conocíamos hasta ahora. Hablo de un presunto fin porque podríamos referirnos a él a partir de la propuesta de representación de la clásica serie de Thomas Cole, *El Rumbo del Imperio* (1833-1836): la plaza ha evolucionado desde

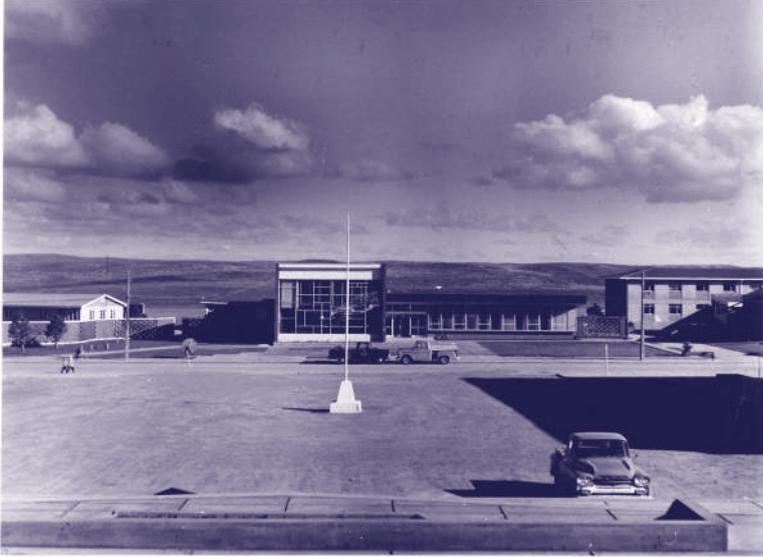
un estado salvaje –pasando por uno pastoril y de apogeo– a uno de destrucción, hasta arribar a una versión contemporánea de Desolación, el último de los cinco paneles de Cole (IMAGEN 10).¹⁶ En esta pintura, ruinas de piedra y concreto emergen de un manto de musgos y hiedras que reclaman al paisaje como infraestructura esencial, gracias a su notable capacidad para estructurar hábitats de crecimiento donde no necesariamente había espacio para ello, y de estimular interacciones entre elementos y sistemas, naturales y artificiales. Esta potencial asimilación de comportamientos y cambios externos es una oportunidad latente para la plaza, aun cuando ya perdida en el caso de Cerro Sombrero y Valparaíso.

(14) Ver Iván Poduje (de Atisba Consultores) citado en Marco Gutiérrez V., “Infraestructura Dañada por Vandalismo en Eje Alameda-Providencia Suma U\$106 millones”. *El Mercurio*, supl. Economía y Negocios (7 dic. 2019): B6; y Atisba Monitor, *Estallido Social Eje Alameda-Providencia. Impactos Urbanos, Sociales y Económicos* (dic. 2019).

(15) Ver Consejo de Monumentos Nacionales de Chile (2021), <http://www.monumentos.gob.cl> (consultado el 23 ene. 2021).

(16) La serie incluye las pinturas tituladas *The Savage State* (El Estado Salvaje), *The Arcadian or Pastoral State* (Arcadia o el Estado Pastoril), *The Consummation of Empire* (El Apogeo del Imperio), *Destruction* (Destrucción) y *Desolation* (Desolación).

Mercado Cerro Sombrero - Isla Grande Tierra del Fuego - Magallanes.-



◀ **IMAGEN 11** Mercado Cerro Sombrero - Isla Grande Tierra del Fuego - Magallanes (s.f.)
Fuente: *Enciclopedia Chilena* (s.f.), Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

La fijación de Cerro Sombrero en un momento temporal específico tras su declaratoria el 2014 como Zona Típica y Monumento Histórico anuló “la” condición intrínseca del paisaje, de su paisaje: el hecho que no puede ser capturado en un solo momento pues siempre está llegando a ser algo, coleccionando sus procesos de ideación, desarrollo, memoria y decadencia (imagen 11). Por su parte, ni la declaratoria de Valparaíso como Patrimonio de la Humanidad por la Unesco el año 2003, ni la compra estatal el 2014 de los diez ascensores de la ciudad que persistían en manos de privados impidió o aminoró la construcción de un túnel vehicular bajo el cerro Artillería, como parte del proyecto de la Empresa Portuaria para mejorar la accesibilidad a sus terminales (IMAGEN 12). La acción contribuyó a incrementar el deterioro del llamado paisaje urbano de la ciudad puerto y, más específicamente, de aquel del cerro Artillería registrado por Ivens, quien reconoció cómo espacios públicos y construcciones en las áreas altas de Valparaíso (específicamente el Paseo 21 de Mayo y la ex Escuela Naval y, un poco más al norponiente, el Hospital Naval Almirante Nef) podían participar visualmente de la bahía y del resto de la topografía porteña gracias a la conexión pública de quebradas y depresiones con un zurcido de miradores, funiculares y calles precisamente ensanchadas. Para concluir retomo entonces la posibilidad que la memoria revela acerca del paisaje: su entendimiento como una confección resultante de un proyecto oportuno, vale decir, adecuado a las condiciones preexistentes de

un sitio, e intencionado, en su capacidad de materializar observaciones concienzudas según las posibilidades o preexistencias de dicho sitio. Estoy convencida que la transformación consciente del actual vacío de la Plaza Baquedano sería una señal potente para atribuir al paisaje su rol tradicional de producir crecimiento y cambio, y para recordarnos que en Chile hay una cultura de paisaje que sigue siendo definida por la relación entre resoluciones políticas, circunstancias económicas, eventos globales, prácticas sociales y la vida misma.



↓ IMAGEN 12 Cerro
Artillería, Valparaíso (2008)
Fuente: Gentileza Emilio De
la Cerda.



COMUNIDADES
Y MUSEOS

Diálogos

Olaya Sanfuentes

Licenciada en Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Máster of Arts por la Universidad de Georgetown y Doctora en Historia del Arte de la Universidad de Barcelona. Profesora Titular de la Pontificia Universidad Católica de Chile e investigadora del Centro del Patrimonio Cultural y del Centro de Estudios Interculturales e Indígenas de la misma universidad. Sus temas de investigación tienen relación con la historia cultural, historia religiosa, historia de la alimentación, imágenes visuales, memoria y patrimonio. Imparte cursos de pregrado y post grado en temas de historia e imágenes, memoria e historia, mundo andino. Ha estado involucrada en diversos proyectos de museografía, desempeñándose como curadora de numerosas exhibiciones. Es coautora de libros de historia para niños, entre ellos *El viaje de Colón* (2006), *Darwin, un viaje al fin del mundo* (2008) y *El insólito viaje de Jemmy Button* (2008), *Un Cuento de Navidad* (2013), todos publicados por Editorial Amanuta.

Peter Davis

Profesor emérito de la Universidad de Newcastle, donde participó en la fundación del Magister en Estudios de Museos y del Centro Internacional de Estudios Culturales y Patrimoniales. Fue curador del Hancock Museum y editor de los libros *The Routledge Companion to Intangible Cultural Heritage* (London and New York: Routledge, 2016) y *Sobre Museos Comunitarios y Sostenibles* (EULAC-MUSEUMS, 2019). Sus principales áreas de estudio son los ecomuseos, el rol de las comunidades locales en las definiciones patrimoniales, el patrimonio cultural inmaterial y los vínculos entre patrimonio y lugar.

Juntos hacemos patrimonio. Conversación abierta entre Peter Davis y Olaya Sanfuentes¹

Por Olaya Sanfuentes y Peter Davis

El nombre de este evento es **Diálogos sobre Patrimonio**. Dos conceptos muy potentes se unen en este título, cuyo objetivo es la relación y la construcción de nuevas verdades. Diré unas palabras sobre el tipo de diálogo que nos interesa y luego nuestro invitado expondrá sobre su concepto de patrimonio.

Lo que nos interpela es el diálogo que se produce entre dos o más seres humanos interesados en su mundo y su entorno cultural. Este diálogo se organiza en torno a los valores culturales que dan sentido a la vida humana. Nuestra comprensión de esta condición se basa, entre otras cosas, en la idea fundamental de George Herbert Mead de la construcción de un “mí” dentro de la relación entre un “yo” y un “tú”.

Un segundo punto es que las personas que participan en ese diálogo deberían ser conscientes de sus límites y debilidades. Solo quienes son conscientes de sus límites saben que el diálogo es capaz de enriquecer a la humanidad y que pueden aprender algo de otros seres humanos. De este modo, a través del diálogo, cualquier persona que conozca sus debilidades sabrá que aún tiene la capacidad de crecer en términos de sus habilidades para relacionarse. Martín Buber dice que el ser humano se mueve entre el “Yo” y el “Tú”; Heidegger afirma que el Otro es un

complemento del Yo; Levinas sostiene que la esencia del ser humano no es solo el Yo, sino la relación de este yo con el Otro, basada en la absoluta responsabilidad y respeto por los demás seres humanos. Por último, Paulo Freire propone que ser empático enriquece el diálogo; una relación afectiva y solidaria permite el intercambio de ideas y posibilita la reflexión sobre las ideas y el yo. Es decir, en esto radica la conciencia de nosotros mismos, que equivale a la conciencia de una memoria histórica común y colectiva.

En tercer lugar, los participantes en el diálogo deben estar abiertos los unos a los otros. El objetivo final del diálogo es construir un nuevo mundo compartido.

En conclusión, Levinas diría que se requiere establecer una relación para entrar en el diálogo. Y podríamos reconocer que para que se produzca el Gran Diálogo, con mayúsculas, deberíamos participar en este tipo de iniciativas. Y ahora damos por iniciada la conversación. Muchas gracias por venir.

① Conferencia presentada en el *Seminario Patrimonio, Paisaje y Desarrollo Urbano* (Biblioteca Nacional de Chile, Santiago de Chile). Subsecretaría del Patrimonio Cultural, 1 de agosto, 2019.

PETER DAVIS: En primer lugar, puedo decir que estoy encantado de estar aquí, es un verdadero placer estar en Santiago, donde muchas de las ideas sobre la comunidad, el patrimonio y la sostenibilidad se debatieron por primera vez y se dieron a conocer a nivel internacional.² Estoy muy agradecido por permitirme estar aquí con ustedes.

OLAYA SANFUENTES: Si observamos tu "modelo de collar" del ecomuseo, que recoge los principales conceptos de tu investigación, podemos hablar de un interés sistemático por la naturaleza, el paisaje, los lugares, el museo, el patrimonio y las comunidades. Tú interpretas estas realidades utilizando tus propios conceptos e ideas. Ante la tensión que suponen los procesos patrimoniales, propones el ecomuseo como una solución. Nos gustaría que nos hablaras del origen de este concepto y que lo explicaras con casos.

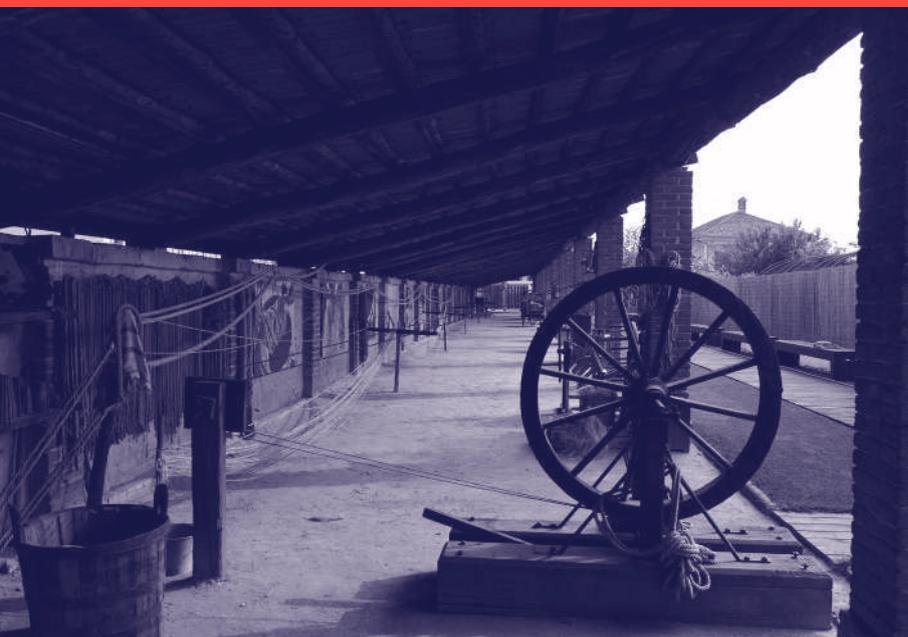
PETER DAVIS: He escrito un libro bastante largo sobre el tema, ¡así que responder a esta pregunta en pocas palabras es muy difícil! Las raíces del movimiento del ecomuseo se remontan a la Francia de los años sesenta, cuando se cuestionaban todos los aspectos de la finalidad del museo, su papel en la sociedad. La palabra *écomusée* no se utilizó hasta 1971, tras ser acuñada por el museólogo Hugues de Varine, que había trabajado estrechamente con Georges

Henri Rivière. Varine, observando las formas en que se adoptaba la palabra (de manera un tanto aleatoria), sugirió más tarde que la etiqueta ecomuseo no era otra cosa que una oportunidad para desarrollar nuevas ideas, para ser imaginativo, para iniciar nuevas formas de trabajo, incluso para ser audaz. Lo que está claro es que el concepto del ecomuseo ha evolucionado gradualmente desde su enfoque inicial en la cultura material y las formas de vida rurales, adoptado como un medio para lograr proyectos de patrimonio comunitario dentro de un territorio geográfico definido, con el fin de beneficiar a las comunidades locales y conservar bienes patrimoniales. El ecomuseo siempre es creado para satisfacer las necesidades de localidades específicas y de sus comunidades, por lo que son muy variados. Van desde proyectos a gran escala que abarcan muchos kilómetros cuadrados, como los ecomuseos del Parque Nacional de Cevennes, en Francia, hasta pequeñas construcciones que se ocupan de un solo bien patrimonial, como el ecomuseo de la Cuerda de Cãñamo, un antiguo "paseo de cuerda" en Carmagnola, Italia (IMÁGENES 1, 2 Y 3). La base de datos del observatorio de ecomuseos registra que el 98% de

(2) En referencia a la realización de la "Mesa redonda sobre el desarrollo y el papel de los museos en el mundo contemporáneo", que tuvo lugar en Santiago entre los días 20 y el 31 de mayo de 1972. Ver: <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:543535>



↑ IMAGEN 1 Ecomuseo
Cévennes, Francia
Fuente: P. Davis.



↑ IMAGEN 2 Ecomuseo
Della Cultura e Della
Lavorazione Della
Canapa, Italia (2007)
Fuente: Alessandro, CC
BY-NC-ND 2.0.

→ IMAGEN 3 Ecomuseo
Della Cultura e Della
Lavorazione Della
Canapa, Italia
Fuente: P. Davis.



los ecomuseos están ubicados en zonas rurales. Las características esenciales de los ecomuseos pueden describirse como la adopción de un territorio; la identificación de recursos patrimoniales específicos dentro de ese territorio; la conservación e interpretación *in situ*; la conservación e interpretación del sitio llevada a cabo a través de la coordinación y la cooperación; el empoderamiento de las comunidades locales (el ecomuseo es establecido y gestionado por la población local), y que la comunidad local se beneficia del establecimiento del ecomuseo.

Un ecomuseo que reúne todas estas características es el Druim nan Linntean ecomuseo de Skye, Staffin, en la isla de Skye en Escocia. La zona de Staffin es un paisaje montañoso escarpado que esconde mesetas de hierba aisladas y pequeños lagos de agua dulce, y tiene una costa espectacular con peñascos, pináculos y cuevas escondidas. La mayoría de las rocas costeras son de la edad jurásica con exposiciones terciarias, ricas en fósiles y que sustentan colonias de aves marinas reproductoras y poblaciones de plantas poco comunes. En 2004, la Organización de Desarrollo de la Comunidad de Staffin fue premiada con casi 200 mil libras esterlinas para crear un ecomuseo en el noreste de Skye (IMÁGENES 4, 5 Y 6). Este se convirtió en el primer ecomuseo de Escocia (y el primero del Reino Unido hasta ese momento), con apoyo financiero de diversas fuentes nacionales y europeas y del *Heritage Lottery Fund*.

La Organización de Desarrollo de la Comunidad, que incluye a representantes de grupos de voluntarios y organizaciones locales, asumió la responsabilidad de su ejecución, con el propósito de estimular el crecimiento económico a través del turismo, fomentar las actividades sociales en la comunidad, mejorar los servicios locales y reforzar el sentido de lugar. Se inauguró en 2008, desde cuando los miembros del ecomuseo han emprendido una serie de ambiciosos proyectos. Conscientes del amplio abanico de bienes naturales y culturales que atraen a geólogos, naturalistas y senderistas, los proyectos se han dedicado en gran medida a temas históricos y medioambientales. El ecomuseo de Skye promociona unos trece sitios de interés para los visitantes y la población local, animándolos a descubrir la zona (a través de senderos señalizados). Este ecomuseo, de bajo perfil, podría ser un modelo a seguir para muchos otros: está estrechamente relacionado con la identidad de la comunidad, la historia local, el paisaje, la naturaleza, la memoria, el sentido de lugar y el desarrollo económico sostenible.

OLAYA SANFUENTES: Me parece que, en el caso de nuestro país, lo más parecido a lo que describes son los museos comunitarios. ¿Ves alguna diferencia entre los conceptos de "ecomuseos", "museos comunitarios" y "museos de base comunitaria"?

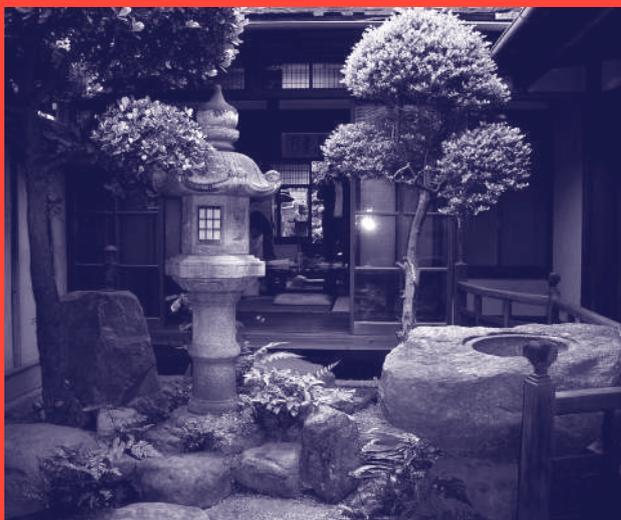


↑ → IMÁGENES 4 Y 5
Ecomuseo Skye, Escocia.
Fuente: P. Davis.



↑ IMAGEN 6 Ecomuseo
Skye, Escocia
Fuente: P. Davis.

→ IMAGEN 7 Ecomuseo
Hirano-Cho, Japón
Fuente: P. Davis.



PETER DAVIS: En efecto, son muy similares. Tanto los ecomuseos como los museos comunitarios involucran a la población local, animando a las comunidades a responsabilizarse de su propio patrimonio. Comparten el orgullo por el paisaje y la naturaleza de su lugar, sus culturas y su pasado. La única diferencia es que los museos comunitarios suelen reunir objetos e ideas en un solo lugar (lo comunitario) mientras que el ecomuseo dirige a la gente a una variedad de lugares donde el patrimonio se conserva y se interpreta *in situ*. Permítanme darles dos ejemplos que demuestran este enfoque de “sitio dividido”.

El desarrollo de los ecomuseos en Polonia está vinculado al concepto de Vías Verdes, que son senderos de exploración que utilizan corredores verdes para que la gente se desplace a pie, en bicicleta o a caballo. Pueden ubicarse a lo largo de ríos, rutas comerciales históricas o vías férreas abandonadas. En Polonia, las Vías Verdes no están bajo control oficial, sino que las organizan y gestionan los residentes locales. Buscan fomentar el desarrollo sostenible y promover la recreación y la vida sana. Las Vías Verdes proporcionan un marco para iniciativas de base comunitaria y proyectos relacionados con la preservación del patrimonio cultural, la conservación de la naturaleza, la regeneración económica y el turismo sostenible. En total, hay tres Vías Verdes en Polonia (el sendero del río Oder, la vía verde

del Collar del Norte y la ruta de la Cigüña de Podlaski), las que están vinculadas a iniciativas de ecomuseos con participación de las comunidades locales, conservando e interpretando el patrimonio local para aportar un valor añadido a la experiencia de la vía verde. En la Baja Silesia se han creado varios ecomuseos como parte de la Vía Verde del valle del Oder, como el ecomuseo del horno de fundición de Tarchalice y el ecomuseo cisterciense de Lubiaz.

En Japón hay una creciente preocupación por el declive de los paisajes, el patrimonio construido y los modos de vida tradicionales japoneses, y el ecomuseo se ha adoptado como un mecanismo para conservarlos en algunas partes del país. Entre las comunidades locales que han desarrollado prácticas de ecomuseo se encuentran Hirano-cho, Asahi-machi y la península de Miura, que ejemplifican las distintas formas en que se ha puesto en práctica la filosofía del ecomuseo (IMAGEN 7).

En el siglo XIV, Hirano-cho, en la prefectura de Osaka en Japón, era una ciudad autónoma. Como consecuencia de su estatus anterior, posee numerosos sitios históricos, como templos, santuarios y jardines. Después de 1.300 años, el trazado de las calles sigue siendo el original, y en algunos lugares todavía se pueden ver los contornos del foso defensivo que rodeaba la ciudad. El ecomuseo de Hirano-cho, fundado en 1993, incluyó algunas de estas zonas

históricas entre sus siete emplazamientos originales. El hermoso santuario de Kumata se ve realzado por una avenida de antiguos alcanforeros (*Cinnamomum camphora*); los árboles han sido declarados tesoros culturales y están designados como tales. El santuario también es el hogar de un sacerdote-poeta, que continúa las antiguas tradiciones líricas de Japón. El mayor templo de madera de la prefectura de Osaka, el templo Dainennbutsuji de Hirano, alberga a un residente más extraño: un fantasma que aparece un día particular del año. En la actualidad hay quince atracciones, en las que participan unas cuarenta personas. No existe ningún organismo de coordinación, simplemente una asociación informal de personas locales que comparten la visión de preservar el patrimonio local y fomentar el diálogo entre la población del lugar, tanto jóvenes como mayores. Un museo de las dulcerías, un museo de la bicicleta, el Hirano no Oto o “el museo más pequeño del mundo” (un CD que reproduce los sonidos cotidianos del Hirano de antaño), casas locales típicas con patios sombreados, la antigua sede del periódico local y un museo del cine (grabaciones de audio y video de más de 40 años de festivales y eventos en Hirano) atraen a un importante número de visitantes cuando el ecomuseo abre sus puertas cada cuarto domingo. El local más popular para almorzar en Hirano, el Ganko Hirano Yashiki, ubicado en una casa tradicional de madera, también se considera parte del

complejo del ecomuseo. Aunque hay un mapa que indica los museos y otras atracciones, las localizaciones exactas son difíciles de encontrar, lo que, según un residente local, hace que los visitantes pregunten por las direcciones y fomenta la interacción con la gente local.

OLAYA SANFUENTES: ¿Por qué consideras que este tipo de museos encarnan un modelo sostenible para el patrimonio?

PETER DAVIS: Siempre desconfío de la idea de sostenibilidad, especialmente cuando se habla de desarrollo sostenible. La palabra “desarrollo” siempre sugiere un cambio importante. Tenemos que preguntarnos siempre: ¿qué estamos sosteniendo? ¿el patrimonio? ¿la cultura? ¿la naturaleza? ¿la economía local? ¿la comunidad local? ¿el sentido del pasado? ¿el sentido de lugar? ¿todas estas cosas? ¿es esto posible? Todos los proyectos patrimoniales requieren una cuidadosa reflexión: planificación, una estrategia, objetivos y metas; y necesitan dinero y orientación para lograr ser sostenibles. El Museo della Canapa, en Carmagnola, una pequeña ciudad del norte de Italia que en su día fue el centro de la fabricación de cuerdas de la región, es quizás el mejor ejemplo de que lo pequeño es hermoso (IMAGEN 2).

La Asociación Histórica de San Bernardo inició en 1991 el proyecto para salvar la última fábrica de cuerdas que quedaba en la ciudad. A pesar de la dureza de este tipo de trabajo manufacturero, a menudo

realizado por personas que sufrían pobreza y desnutrición, parecía haber un verdadero entusiasmo por el proyecto. Varios habitantes de la localidad tenían colecciones de cultura material, fotografías o recuerdos relacionados con el tema que fueron donados al proyecto. Se hicieron demostraciones de fabricación de cuerdas en otros lugares para dar a conocer el proyecto, pero cuando la televisión nacional mostró interés y produjo un programa sobre el trabajo de la Asociación, se logró asegurar el apoyo municipal. Esto permitió la compra del sitio y su restauración en 1997, época en que se formó un fuerte grupo de voluntarios que gestiona el lugar y realiza demostraciones (IMAGEN 3). Han establecido vínculos con artistas locales y trabajan en asociación con los otros museos de Carmagnola. Las cifras de público siguen siendo bajas, con unos ochocientos visitantes entre abril y agosto, principalmente escolares, personas de mediana edad y asociaciones culturales. Como el ecomuseo forma parte de la red de museos de Carmagnola, el municipio le presta cierto apoyo financiero y publicitario. La impresión general es de un funcionamiento muy profesional; hay una buena interpretación en terreno, con demostraciones y gráficos de alta calidad. La tienda ofrece videos y CD sobre el lugar y su historia, así como diversos recuerdos relacionados con el cáñamo, lo que contribuye a la financiación del ecomuseo.

OLAYA SANFUENTES En relación con lo anterior, has afirmado que existe una estrecha relación entre las comunidades y su entorno, que desempeña un papel fundamental para las personas, en términos del sentido de pertenencia, sentido de lugar y bienestar. ¿Hasta qué punto la gestión del patrimonio ha asumido esta relación? ¿qué alternativas propones?

PETER DAVIS: La gestión del patrimonio suele implicar la intervención de organismos autorizados, bien financiados y con funciones y responsabilidades asignadas por el gobierno, a nivel nacional, regional o local. Pero también pueden ser organizaciones benéficas: el movimiento *Wildlife Trust* y el *National Trust* en el Reino Unido, por ejemplo. El problema es que estas organizaciones pueden ser muy burocráticas y verticales, por lo que las voces de la población local no se escuchan. Sin embargo, en el Reino Unido todas las organizaciones están avanzando hacia la transparencia y el compromiso con el público. Están escuchando más y teniendo más presentes los sentimientos locales. El enfoque alternativo a las intervenciones de estas organizaciones patrimoniales es que las propias comunidades empiecen a valorar y validar su patrimonio. Este patrimonio puede parecer mundano o poco importante para las autoridades: puede ser un edificio local, un árbol viejo, un recodo de un río, una canción o una melodía de violín. Esto es lo que yo llamo “distintivo local” o “puntos de referencia

“El concepto del ecomuseo ha evolucionado gradualmente desde su enfoque inicial en la cultura material y las formas de vida rurales, adoptado como un medio para lograr proyectos de patrimonio comunitario dentro de un territorio geográfico definido, con el fin de beneficiar a las comunidades locales y conservar bienes patrimoniales”

culturales”, que pueden recogerse en mapas parroquiales. Estos sencillos mapas muestran lo que la gente reconoce como de su propia localidad y lo que valora en ella: la vida silvestre, la historia, el trabajo, los hitos, los edificios, la gente, los festivales. No son necesariamente precisos ni cartográficamente correctos, sino que simplemente ilustran las actividades y características distintivas de la localidad, lo que ayuda a centrarse en el patrimonio cotidiano que hace que sus lugares sean especiales. Y puede incluir lo intangible: leyendas, dialectos, nombres y fragmentos históricos. Los mapas locales han sido a menudo un punto de partida para el desarrollo de ecomuseos y la acción local. En esencia, son declaraciones hechas por y para una comunidad, que muestran que se preocupa por su localidad. Cualquier persona puede crear un mapa local, de cualquier forma (obras de arte, tapices, esculturas) y de cualquier lugar.

OLAYA SANFUENTES: Considerando que el año 2019 celebramos el décimo aniversario de la entrada en vigor en Chile de la Convención de la Unesco para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial (2003), nos gustaría que nos comentaras cómo evalúas la aplicación y el impacto de este instrumento en el mundo.

PETER DAVIS: Tengo que aplaudir la forma en que Chile ha respondido a la convención, ¡bien hecho Chile! En términos generales, la convención debe considerarse un éxito en la ampliación

del debate sobre el patrimonio y cuáles de sus formas son importantes. La música, la danza, las leyendas, la artesanía y las creencias son una parte muy importante de nuestro patrimonio. El sitio web de la Unesco ofrece muchos ejemplos de diferentes tipos de Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI) de todo el mundo que se han añadido a sus diversas listas.

Sin embargo, hay un problema. En cierto modo, la convención de 2003 ha creado toda una nueva burocracia que ha desincentivado a algunos países a participar. El Reino Unido tiene un rico patrimonio cultural inmaterial, e incluso así no ha participado debido a las exigencias logísticas y burocráticas que implica la creación de una lista de posibles candidatos. Las listas también han contribuido a crear rivalidades, ya que los estados compiten por tener el mayor número de entradas en las listas de la Unesco. El que un estado tenga un gran número de elementos de PCI en las listas de la Unesco se ha convertido en una indicación de estima. Personalmente, creo que el principal instrumento utilizado por la Unesco, sus listas (Lista representativa, Lista del PCI que requiere medidas urgentes de salvaguardia, Registro de buenas prácticas de salvaguardia), es defectuoso. No me gustan las listas, que además de ser inclusivas pueden ser excluyentes: ¿qué mensaje transmiten a los profesionales cuyas competencias o conocimientos no figuran o a las comunidades cuyas fiestas locales no se consideran

suficientemente importantes para ser incluidas? Quién decide qué elementos deben proponerse para su inclusión en las listas de la Unesco y qué criterios se utilizan para juzgarlos también es un asunto bastante preocupante. ¿Se pone atención a las voces locales o las listas son creadas por profesionales del patrimonio y no por las personas que lo practican, lo protegen y lo transmiten?

OLAYA SANFUENTES: ¿Crees que desde la publicación de esta convención se han borrado las fronteras entre el patrimonio material e inmaterial? ¿se refleja esto en la práctica museal?

PETER DAVIS: No estoy seguro. Ciertamente, en los museos los objetos siguen siendo el elemento patrimonial clave, y el PCI se utiliza como un medio adicional de interpretación, en lugar de ser valorado por derecho propio. Por supuesto, todos los objetos tienen historias que contar, y los museos podrían hacer mucho más para interpretar sus dimensiones intangibles.

OLAYA SANFUENTES: Nos gustaría conocer tu opinión sobre el aumento del interés por el patrimonio cultural inmaterial y qué impacto crees que puede tener este cambio en las políticas públicas y en las acciones que se llevan a cabo para la gestión y salvaguardia del patrimonio.

PETER DAVIS: Mi esperanza es que, gracias a la convención, pensemos en el patrimonio de forma diferente,

y especialmente en cómo se puede salvaguardar el PCI. Su salvaguardia depende del apoyo que se preste a los profesionales y transmisores del PCI. Entonces ¿cómo podemos apoyar las técnicas artesanales, la danza tradicional o las tradiciones musicales de una zona? La salvaguardia requiere un compromiso real por parte de las personas gestoras del patrimonio, tanto en lo que se refiere a la búsqueda de espacios adecuados para su práctica y transmisión, como al apoyo financiero. La participación de los jóvenes es esencial: ¿de qué otra manera se puede garantizar la transmisión intergeneracional de habilidades y conocimientos? Creo que los museos aún no reconocen la necesidad de salvaguardar el PCI a nivel local y las medidas que podrían adoptar más allá de simplemente registrarlo. Deberían hacer algo más que limitarse a tomar fotografías o videos; quizás abrir sus espacios a los profesionales o colaborar estrechamente con ellos para fomentar la salvaguardia.

OLAYA SANFUENTES: En tu trabajo se percibe una tensión entre la gestión del patrimonio y la sostenibilidad. ¿Cuál es tu posición al respecto?

PETER DAVIS: Es muy fácil iniciar un proyecto de patrimonio, pero garantizar que tenga una larga vida es mucho más difícil. Conozco varios ecomuseos y otros proyectos patrimoniales que han durado poco: el entusiasmo se acaba, los fondos disminuyen, los socios desaparecen, los políticos cambian. Los proyectos exitosos

deben tener estrategias, objetivos y energía para garantizar su supervivencia.

Uno de los mayores peligros es el cambio repentino del apoyo político. Por ejemplo, el ecomuseo de Cortemilia, en Italia, fue un proyecto muy exitoso que obtuvo un gran apoyo de la comunidad local y llevó a cabo varios proyectos patrimoniales exitosos, como la renovación de antiguas casas de campo y la reutilización de paisajes en terrazas. Las laderas abandonadas revivieron gracias a la población local, que restauró las terrazas y las plantó con parras y árboles frutales. Sin embargo, el nombramiento de un nuevo alcalde provocó recortes presupuestarios y de personal, y se perdió gran parte del impulso original.

OLAYA SANFUENTES: ¿Qué casos de supuesto éxito o fracaso podrías mencionar?

PETER DAVIS: Hemos tenido fracasos. Pero quizás uno de los mejores ejemplos de proyecto exitoso es el ecomuseo de Skye en Escocia, del que hablamos antes (IMÁGENES 4, 5 Y 6).

OLAYA SANFUENTES: ¿Quién crees que debe poner en marcha un proceso patrimonial: aquel que ve que hay algo en peligro o la comunidad implicada?

PETER DAVIS: Se ha dicho que solo empezamos a apreciar algo cuando estamos en riesgo de perderlo. A menudo las personas que reconocen el problema forman parte de la

comunidad local, pero no siempre, por supuesto: a veces un experto externo identifica un problema. Ambos enfoques se dan y ambos son valiosos como puntos de partida. Lo que se necesita es una persona, o un equipo de personas, que tenga la energía y el entusiasmo para reunir a la comunidad y hacer realidad un proyecto patrimonial. Mucho depende de la naturaleza del proyecto en cuestión. Un proyecto patrimonial a gran escala solo puede ser llevado a cabo por una organización patrimonial que tenga las atribuciones, el dinero, el poder y los conocimientos. En cambio, los proyectos patrimoniales a nivel local tienen éxito si la población local se compromete con el proyecto y participa en el desarrollo de ideas para llevarlo a cabo y mantenerlo en el tiempo.

OLAYA SANFUENTES: Teniendo en cuenta los diversos y a veces opuestos intereses asociados al patrimonio, ¿cómo se lleva a cabo una gestión participativa del mismo? ¿conoces algún caso que sirva de ejemplo al respecto?

PETER DAVIS: La participación es la clave del éxito, y cualquier proyecto tiene que comenzar como un ejercicio participativo. En Turquía existe un buen ejemplo: el ecomuseo de Hüsametindere (IMAGEN 8). El pequeño pueblo de Hüsametindere, en Anatolia, fue seleccionado como proyecto de conservación por una asociación local, la Asociación para la Preservación del Patrimonio Cultural y Natural, con sede



↑ IMAGEN 8 Ecomuseo
Hüsamettindere,
Turquía
Fuente: P. Davis.

en la cercana ciudad de Mudurnu. El objetivo principal del proyecto, dirigido por la activista local Tunca Bokesoy, era restaurar la arquitectura de esta antigua aldea y documentar la cultura rural local en vías de desaparición, incluyendo sus valores, habilidades artesanales, folclore y tradiciones. En última instancia, el deseo de la asociación era mantener el pueblo vivo, fomentando el turismo a escala menor en un entorno especial, y dar un ejemplo que pudiera generar un cambio en los cientos de pueblos semi abandonados de Anatolia.

La Asociación se ha fijado objetivos ambiciosos, como la restauración de una veintena de casas en la aldea y sus jardines, el apoyo a la artesanía tradicional entre los habitantes y el fomento de la transferencia de conocimientos mediante la construcción de nuevos talleres y locales para comerciantes minoristas. Los vecinos producen varios tipos de alimentos, sobre todo productos lácteos, panes y nueces. Hay un plan para crear un restaurante donde se servirá comida orgánica local. También se han llevado a cabo otros cambios estructurales en el pueblo, como la remodelación de la plaza de la aldea y restauración de los cursos de agua locales. Quizás los dos principales logros de la Asociación sean la promoción de una Feria de la Nuez anual, con concursos de comida regional, artesanía, bailes y música, y la creación de una granja infantil con un estanque, huertos y ganado.

Curiosamente, Hüsametindere también se considera una ecoaldea, con el objetivo declarado de consumir la menor cantidad de energía posible, no contaminar, reciclar, reducir el ruido y preservar los recursos naturales locales. Sobre todo, desea desarrollar una sociedad sostenible, fomentando la solidaridad, compartiendo los bienes y reduciendo la dependencia de los recursos externos. En este sentido, presenta similitudes con otras ecoaldeas de Turquía en Güneşköy, Foca, Imcece Evi y Dedetepe, que forman parte de la Red Mundial de Ecoaldeas.

OLAYA SANFUENTES: Relacionado con lo anterior, hemos sido testigos de que el patrimonio ha sido instrumentalizado. Incluso hay quienes creen en teorías conspirativas, afirmando que Emanuel Macron (presidente de Francia) estuvo involucrado en el incendio de la catedral de Notre Dame, para distraer a la opinión pública en un momento incómodo de su gestión.

PETER DAVIS: Por supuesto que el patrimonio es un arma poderosa y puede utilizarse para hacer el mal. Ciertas ideologías (una forma de PCI) pueden ser especialmente dañinas: el nazismo es el ejemplo obvio. El poder del patrimonio también lo convierte en un objetivo, y la destrucción de sitios patrimoniales en Medio Oriente lo demuestra. Pero volviendo a la pregunta sobre Macron, tengo un pariente francés que estaba totalmente consternado por el incendio de Notre Dame, estoy seguro de que su angustia era compartida por

todos los franceses, incluido Macron.

OLAYA SANFUENTES: Considerando que la instrumentalización del patrimonio se produce en un contexto en el que los grupos marginados están alzando la voz, ¿cómo ves la relación entre patrimonio y género?

PETER DAVIS: La representación de los temas de género (y los sesgos) es algo en lo que los museos y las organizaciones patrimoniales han sido muy deficientes, pero eso está cambiando. La misma profesión del patrimonio es cada vez más inclusiva y reconoce la diversidad en todas sus formas. Los recientes cambios sociales, como los movimientos *Me too* y *Black Lives Matter*, han tenido una gran influencia en la forma en que vemos el mundo y cómo debemos considerar e interpretar la historia y el patrimonio.

OLAYA SANFUENTES: ¿Cuál es tu opinión sobre el patrimonio y las minorías étnicas?

PETER DAVIS: En el movimiento del patrimonio hay una creciente preocupación porque las minorías étnicas estén representadas y participen, idealmente contando sus propias historias. Sin embargo, a menudo la visión sobre las culturas étnicas es muy vertical, como por ejemplo en China. Aunque estos acontecimientos han tenido efectos positivos para la población local, aparentemente están orientados a promover el turismo hacia las zonas más rurales por parte de una

élite china cada vez más acomodada.

En China existen unos 56 grupos étnicos minoritarios que, en conjunto, solo representan el 8,41% de la población frente a la etnia mayoritaria (Han). El patrimonio cultural de estas minorías y las zonas remotas en las que viven han sido el núcleo del desarrollo de los ecomuseos en el país. Este énfasis en la conservación de las culturas minoritarias es un rasgo distintivo. Además de China, México y Suecia son, probablemente, los únicos países que han adoptado prácticas de ecomuseo para mantener y representar a las minorías indígenas.

El desarrollo de ecomuseos en las zonas rurales remotas de China ha tenido algunos beneficios tangibles para las minorías culturales indígenas locales. Han conseguido mejores condiciones de vida gracias a la restauración de viviendas, el suministro de servicios esenciales como agua y electricidad, y la construcción de nuevas instalaciones, como escuelas y hospitales. Como resultado, han mejorado los niveles de educación y atención médica. Se ha hecho todo lo posible por realizar las intervenciones, a veces guiadas por un conjunto de principios (conocidos como los principios de Liuzhi), de forma comprensiva y respetuosa con la población local, sus costumbres y creencias. La conservación del carácter distintivo de las culturas locales es fundamental en estos proyectos, y se asignan recursos para documentar la cultura material, la memoria y las

“Los proyectos patrimoniales tienen éxito si la población local se compromete con el proyecto y participa en el desarrollo de ideas para llevarlo a cabo y mantenerlo en el tiempo”

costumbres locales. Hasta la fecha se ha aplicado un enfoque sensible al turismo cultural, con un desarrollo cuidadoso de los sitios, dialogando con la población local. Las nuevas infraestructuras, en particular los amplios programas de construcción de carreteras, han permitido un turismo cultural de baja escala que ha empezado a aportar pequeñas mejoras económicas a la vida de la población local. El desarrollo de una red nacional de ecomuseos, que ha permitido el intercambio de información entre los sitios, ha sido fundamental para el éxito de los proyectos.

Es evidente que los pueblos de las minorías étnicas de China han utilizado sus atractivos culturales para contribuir al desarrollo sostenible a través del turismo cultural (IMAGEN 9). Este proceso no está exento de riesgos. El hecho de que los ecomuseos chinos se centren en las minorías étnicas está lleno de posibles problemas, en particular el peligro de transformar las culturas vivas en meras exposiciones, como ocurre en los numerosos parques étnicos de China. Los ecomuseos de China deben evitar esta comercialización si quieren prevenir la pérdida de autenticidad y el posible cambio del tejido social y los valores de estas comunidades aisladas.

OLAYA SANFUENTES: ¿Cómo podemos representar el patrimonio de los migrantes?

PETER DAVIS: Los museos han sido muy deficientes en representar o escuchar a las comunidades de migrantes. Hace poco evalué una tesis doctoral en Noruega que exploraba la relación entre la población local, los migrantes y las actividades de los museos en una isla costera. Aunque los migrantes aportaron nuevas culturas y nuevas ideas a la isla, en gran medida se les ignoró. Esto es un fuerte indicio de lo que tenemos que hacer más: escuchar y actuar.

OLAYA SANFUENTES: Nos gustaría saber qué piensas y cuál ha sido tu experiencia en relación con la gestión del patrimonio y la investigación. ¿Cuál crees que debería ser el papel de las y los expertos y su relación con las comunidades para lograr una gestión sostenible del patrimonio?

PETER DAVIS: Lo único que no deben hacer las personas expertas es decirles a las comunidades lo que deben hacer o cómo deben pensar sobre su propio patrimonio. Deben ser facilitadores, guiar las ideas, hacer preguntas, dar ejemplos, pero nunca tomar decisiones por una comunidad. Los líderes locales y la comunidad en su conjunto deben identificar sus bienes patrimoniales y tomar decisiones sobre su salvaguardia y uso para ayudar a su capital cultural, natural y económico. Las comunidades locales deben tomar las decisiones, no alguien de afuera.

↓ IMAGEN 9 Ecomuseo
Soga, China
Fuente: P. Davis.



Karin Weil

Antropóloga, MBA y Diploma en Alta Dirección de la Universidad Austral de Chile y Diplomada en Curaduría de la Universidad Adolfo Ibáñez. Coordinadora y responsable de proyectos de gestión patrimonial, museografía y museología comunitaria, curaduría e infraestructura cultural. Investigadora Principal en Chile del Proyecto EULAC MUSEOS financiado por el Programa de Investigación e Innovación de la Unión Europea H2020 N° 693669, preseleccionado a los Premios Especiales ILUCIDARE 2021. Importante experiencia docente de pre y post grado, informando tesis de post grado con foco interdisciplinar y la evaluación de proyectos nacionales e internacionales como el Programa EMKP del British Museum. Socia de ICOM Chile, integrante del Comité ejecutivo del Grupo de Trabajo de Sostenibilidad, WGS e integrante del Comité Organizador de los 50 años de la Mesa de Santiago de Chile, UNESCO-ICOM Chile.

Patrimonio, comunidad y museos en el sur de Chile

Por Karin Weil

Patrimonio y museos: una oportunidad para crear identidad territorial

Hablar de patrimonio hoy no es solo mirar el pasado sino fundamentalmente mirar el futuro, para establecer un equilibrio que asegure la persistencia de los valores culturales y en ellos nuestra huella. Así como la museología comunitaria, el concepto de patrimonio ha ido adaptándose y respondiendo no solo al dinamismo social de quienes son sus portadores, sino también al contexto histórico. Patrimonio, concepto que, como dice Françoise Choay, está inicialmente enlazado a las estructuras familiares, económicas y jurídicas de una sociedad estable, arraigada en el espacio y el tiempo.¹ Con el devenir ha sido recalificado con diversos adjetivos como genético, natural, cultural, histórico, arquitectónico, local, entre otros, transformándolo así en un concepto que revela el estado de una sociedad. También, y como refiere Laurajane Smith, el patrimonio no es una cosa, un lugar ni un evento, sino más bien una representación o un proceso cultural que permite al grupo humano negociar, crear y recrear recuerdos, valores y significados, de manera colectiva.² De esta forma es que integramos los conflictos y tensiones en torno a la designación, interpretación y conservación del patrimonio como parte fundamental de su naturaleza

y así lograr, al menos en parte, plasmar una propuesta más inclusiva del concepto, necesariamente permeable a la comprensión de las diversidades multiculturales, locales y situadas del pasado y presente en un contexto amplio de los territorios. Esto permite a los sujetos culturales asociados al patrimonio tomar las decisiones en torno a los procesos de su manejo y conservación. Pero, como afirma Laurajane Smith, el patrimonio no es la cosa, el sitio ni el lugar; son los procesos de creación de su sentido y representación.³ Se identifican los valores, la memoria y los significados culturales y sociales que aportan sentido al presente, otorgando una sensación de sentido de lugar físico y social, invitando a desarrollar procesos de negociación en torno a la construcción de significados, así como valores históricos y culturales que ocurren en un determinado lugar y en los cuales se sustentan las narrativas locales.

En la actualidad, el patrimonio también se propone como una herramienta de gestión política y social, tensionando en ciertos debates que intersectan con la interpretación

① Ver: Françoise Choay, *Alegoría del patrimonio* (Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2017).

② Laurajane Smith, "El 'Espejo patrimonial'. ¿Ilusión narcisista o reflexiones múltiples?", *Antípoda*, Nro. 12 (2011): 39.

③ *Ibid.*, 45.

del patrimonio. Hoy, más que nunca, la participación de las comunidades y el rol de los sujetos sociales en cada una de las dimensiones vinculadas al patrimonio se constituyen como una necesidad, que invoca especialmente a los significados situados y particulares como también a su dinamismo.

Así como en el contexto patrimonial, la nueva museología también –especialmente en las últimas décadas– ha impulsado modificaciones tanto al concepto museo, como a la noción del desarrollo y de los procesos museales. En este camino, se ha relevado el papel que desempeñan estos espacios –por qué no decirlo–, en la construcción de una identidad territorial y cómo se relacionan con la forma y significados que esto adquiere en los territorios donde se sitúan.

La historia de los museos en Latinoamérica está relacionada con los procesos de independencia de España, consecuencia de las nuevas inquietudes políticas y culturales que buscaban conservar la identidad de las nuevas naciones. Estas primeras experiencias responden a iniciativas principalmente gubernamentales con carácter nacional, instaladas en las capitales siguiendo los rasgos generales de los museos tradicionales en Europa. Como dice Dujovne “(...) las jóvenes naciones americanas, que se inspiraban en Europa para organizarse como sociedades modernas, adoptaron instituciones tales como los museos como forma de incorporarse al mundo civilizado, al tiempo que elegían su historia”.⁴ Así, la característica principal de estos espacios en la región, hacían referencia a una forma de representación de una identidad nacional, forzando un discurso histórico, creando símbolos y representaciones

únicas. Podemos decir que durante este período, tanto la museología como la construcción de significados se encontraba directamente relacionada con los símbolos patrios; el patrimonio autorizado por el poder político nacional. Chile no fue una excepción; el Museo Nacional de Historia Natural es el primer museo del país, fundado en Santiago en 1830, y recién 50 años más tarde se crea el Museo Nacional de Bellas Artes (1880) y el Museo Mineralógico de La Serena (1887). Luego de este impulso inicial, pasarían alrededor de 50 años para que surja un nuevo interés por parte de la sociedad chilena para la creación de nuevos espacios museales.

En Latinoamérica, al igual que el resto del mundo, los movimientos sociales y políticos de la década del sesenta influyeron en un cambio generalizado de la visión museística. No es hasta la década del sesenta y comienzos de los setenta que, en Chile al igual que en el resto del mundo, se establecen diversos museos regionales reconocidos por el Estado, altamente influidos por los movimientos sociales y políticos de la época. Estos museos poseían un fuerte énfasis en lo ecológico, social y medioambiental, producto de la reflexión internacional y el especial énfasis en los resultados y declaraciones hechas en la Mesa de Santiago de Chile 1972, donde se propone un nuevo concepto de museo: el Museo Integral. En palabras de Mostny: “un nuevo concepto del museo ha salido del impacto producido en los museólogos, por los datos aportados por expertos en agricultura, urbanística, educación, ciencia y tecnología en América Latina: es el museo integrado a la vida del país y de la sociedad a que pertenece”.⁵

A fines del siglo XX se transforman en parte

constituyente de la institucionalidad y de la propia definición de museo propuesta desde el Consejo Internacional de Museos (ICOM) en la cual se propone el museo “al servicio de la sociedad y de su desarrollo”.⁶

La museología comunitaria y el desarrollo de propuestas museales liderada por las propias comunidades es, en la actualidad, una realidad en casi todo el mundo. Este tipo de propuestas supone un paso más allá en el largo proceso de innovación museal, convirtiendo estas salas en una suerte de campo de experimentación y de batalla, que mezcla los remanentes más rígidamente coloniales y los más inverosímiles experimentos posmodernos; en polémico *forum* social y en un medio de legitimación de minorías, así como de empoderamiento para comunidades de todo tipo.⁷

Museología comunitaria: una vocación social

Las experiencias de los museos de base comunitaria, no solo proponen hacerse cargo de las funciones tradicionales de un museo; investigar, educar, conservar y exhibir, sino más bien buscan más allá de los objetos y sus narrativas, tomar las decisiones en torno a aquello que les significa en un contexto amplio del territorio, la historia y su proyección. Se hace explícita la necesidad de comprender y poner en práctica la función social de los museos, tal como se menciona en la definición

de Museo Integral hecha en la Mesa Redonda de Santiago de Chile (1972) y en la cual el énfasis se puso sobre todo en las personas. Un museo que actúe como plataforma para un diálogo de reflexión honesta en el cual se vayan construyendo espacios en los que las comunidades expresen su complejidad, dinamismo y diversidad en torno a lo que algunos proponen, como menciona Chacón; la utopía de convertirse en un espejo que la población ofrece a sus usuarios para hacerse entender mejor, en relación con su trabajo, sus formas de comportamiento y su intimidad.⁸

(4) Dujovne (1995), en Georgina DeCarli, “Vigencia de la Nueva Museología en América Latina: Conceptos y Modelos”, *Revista ABRA*, Vol. 24, Nro. 33 (2004): 55-75.

(5) Grete Mosnty, *Los museos de Chile* (Santiago: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, 1975), 15.

(6) Ver: <https://icom.museum/es/recursos/normas-y-directrices/definicion-del-museo/>

(7) Manuel Burón, “Los museos comunitarios mexicanos en el proceso de renovación museológica”, *Revista de Indias*, Vol. 72, Nro. 254 (2012): 178.

(8) Katherine Chacón, “El papel de los museos en las sociedades”, *Revista La Roca de Crear*, Nro. 2 (2011): 16-23

“Las experiencias de los museos de base comunitaria, no solo proponen hacerse cargo de las funciones tradicionales de un museo; investigar, educar, conservar y exhibir, sino más bien buscan más allá de los objetos y sus narrativas, tomar las decisiones en torno a aquello que les significa en un contexto amplio del territorio, la historia y su proyección”

Los museos de base comunitaria no pretenden necesariamente llegar a un consenso narrativo, sino más bien ser espacios en los que se propone una tensión, donde justamente lo que se propone como exposición e interpretación del patrimonio situado es a partir de la diversidad, experiencias, procesos y memoria de comunidades que buscan un espacio autónomo en el cual construir sus propios simbolismos colectivos. Por otra parte, como afirma Louis Quèrè, los afectos también son parte importante en la experiencia; son la primera forma de valoración y donde la experiencia comprende de manera afectivo-motriz las condiciones de una situación.⁹

La naturaleza patrimonial de un objeto, relato y puesta en valor en los museos de base comunitaria se relacionan principalmente por la existencia de un interés particular, por parte de al menos un grupo de esta comunidad, con un carácter ideológico asociado en muchos casos a procesos de representación situada y/o de legitimación. Es decir, “(...) la base del valor patrimonial está en la mirada social o, en otras palabras, en el interés que una comunidad encuentra en un objeto. Un interés que entonces justifica que el grupo sienta la necesidad de quedárselo, conservarlo y preservarlo de una u otra manera”.¹⁰

La solemnidad con la que los objetos, conjuntos y documentos son tratados en los museos de base comunitaria, de pequeña y mediana escala, no solo por quienes participan sino también por quienes se constituyen como la comunidad que otorga y proyecta su sentido, pudiese ser percibido a partir de la caracterización de *la musealia*.¹¹ Desde este concepto, objetos estarían dispuestos en un

espacio expositivo escindiendo de su contexto de uso y función. En efecto, la gran mayoría de los objetos expuestos en este tipo de espacios no se proponen en sí como centro, sino más bien como excusa y provocación para referir a historias cotidianas, a la valoración y validación de contextos a escala de cada una de esas comunidades; objetos no centrados en los discursos consensuados, sino más bien enfocados en la diversidad situada.

(9) Louise Quèrè, “Introducción a una sociología de la experiencia pública”, *Revista de la Carrera de Sociología*, Vol. 7, Nro. 7 (2017): 228-263.

(10) El juego de la patrimonialización”, en Roigé [et al.] (coord.) *Construyendo el patrimonio cultural y natural parques, museos y patrimonio rural* (Valencia: Ed. Germania, 2014), 51.

(11) Objetos de museo o “cosas verdaderas”. Ver André Desvallées y François Mairsse, *Conceptos claves de museología ICOM* (Paris: Armand Colin e ICOM, 2010).

Una y otra vez reaparece el concepto de museo integral y la relevancia de la función social de un museo, especialmente en aquellos donde la museografía es la forma en que la comunidad se apropia y representa al territorio, a “su territorio”, otorgando valor y significado a los ámbitos espaciales, materiales y narrativos (FIGURA 1).

Patrimonio e identidad descentralizada: un ejercicio en los museos del sur de Chile

Cuando nos referimos al sur de Chile, específicamente a la Región de Los Ríos, se nos viene rápidamente la imagen de un paisaje eminentemente fluvial, resultante de la marcada influencia glacial que, junto a la acción fluvial y volcánica, dio origen a un conjunto de lagos en la zona cordillerana, de la cual desprenden dos importantes cuencas hidrográficas: Valdivia y Río Bueno. Su configuración dinámica presenta, según los antecedentes arqueológicos, una larga historia de ocupación humana de hasta 14.500 años atrás y una estrecha relación entre la población mapuche y su entorno natural, revelando un profundo conocimiento de los recursos, sus propiedades y el ecosistema.

¿Quiénes son los sujetos y cuáles son los objetos?

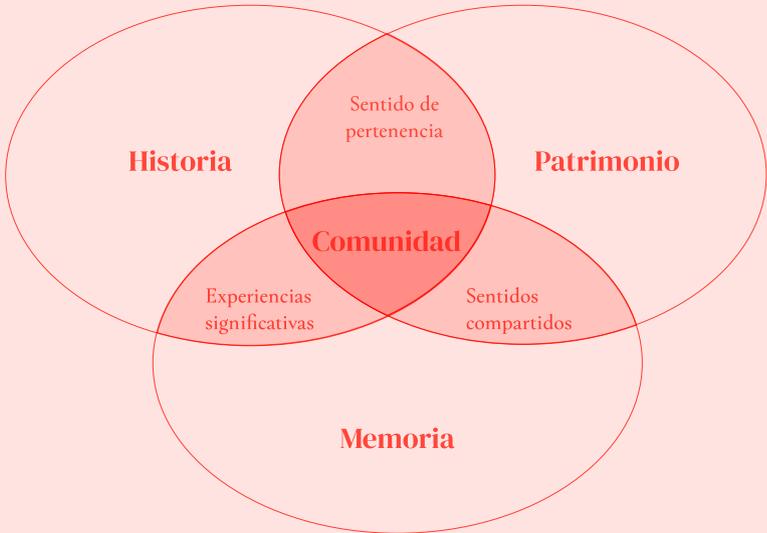
Los mapuche identifican diferentes secciones geográficas: Lafken Mapu, Inapire Mapu, Puel Mapu, registrando, en cada una de ellas, prácticas económicas particulares, teniendo la recolección como práctica en común.

Hasta el siglo XIV, las zonas despejadas y de menor densidad boscosa de la cuenca del río Valdivia eran territorios habitados principalmente por la población huilliche. Con la conquista española y los posteriores procesos de migración europea, especialmente entre los siglos XVIII y XIX (quienes fueron ocupando los terrenos baldíos y de menor valor en las ciudades del sur), tanto el paisaje cultural como los pueblos originarios se vieron afectados.

Valdivia era la provincia principal al sur de Concepción, puerta de acceso y contacto con la zona austral del país y el territorio trasandino. Tal condición estratégica ya le había dado el carácter de enclave militar del extremo sur ante el dominio español. Esta situación geográfica marginal seguía determinando a la sociedad y la economía en el siglo XIX. Aún había poca concentración de población; un alto porcentaje de la población mapuche vendió sus tierras y emigró hacia zonas más rurales.

Hacia 1930 existían varios pueblos en la región, con una concentración de entre 1.000 y 5.000 habitantes; sin embargo, la

TERRITORIO



MUSEO

población rural seguía siendo importante. El Estado privilegió la formación de propiedades privadas de extranjeros y chilenos, por consiguiente, la población indígena disminuyó casi a un 20 por ciento de lo contabilizado a principios del siglo XX, sumado a que muchos prefirieron ocultar su origen étnico.

El censo industrial del año 1928 ubica a Valdivia con una de las mayores concentraciones industriales del país, destacando astilleros, molinos, fábricas de muebles, calzado, curtimientos, bebidas alcohólicas y la mina Madre de Dios, de la que se llegó a obtener 100 kilos de oro al mes, estimulada por el alza del precio de dicho metal. Incorporando mejoras tecnológicas a través de la Corporación de Fomento de la Producción (CORFO), el Estado jugó un rol importante en el desarrollo forestal y siderúrgico. Los Altos Hornos de Corral, en 1948, llegaron a producir 38 mil toneladas de lingotes de acero y fierro en respuesta a la creciente producción de herramientas, maestranzas, carros de ferrocarril y barcos en el territorio.

En la precordillera destaca la explotación forestal de los fundos Neltume, Remeco, Lipinza y Carranco, donde la comunicación era principalmente fluvial por medio de vapores como el Enco. La explotación forestal facilitó la fabricación de puertas, ventanas y madera procesada en sus distintas variedades. Esta actividad industrial hizo crecer la población; se abrieron escuelas, se creó una planta para la generación energía eléctrica propia para una población en crecimiento, lo que llevó a la creación de la comuna de Panguipulli en 1947

con presencia de nuevas autoridades locales. En la década de los sesenta se construyó el ramal ferroviario Lanco-Panguipulli.

La Gran Depresión de 1929 y sus efectos en Chile, así como el terremoto y maremoto de 1960, fueron parte de los factores que incidieron no sólo en el crecimiento sino también en la transformación del paisaje, la sociedad y la economía de la región, dejando en ruinas muchas de las estructuras y fábricas fundamentales para el desarrollo industrial. El maremoto, como efecto del terremoto, destruyó el puerto de Corral y la playa de Mehuín, donde se contabilizan 1.600 muertos. Entre otras fábricas, se perdió la emblemática cervecería de la familia Anwandter, sobre cuyas ruinas hoy se emplaza el Museo de Arte Contemporáneo en Valdivia. Gran parte de estas fábricas constituyen hoy parte del patrimonio industrial de la región que se propone conservar y poner en valor. Constituyen la memoria de los habitantes de esta región, representando la historia, la nostalgia y el recuerdo melancólico del evento sísmico, lo que nos provoca y desafía a pensar en los riesgos del patrimonio y en la fragilidad del paisaje y su habitar.

Con la reconstrucción posterremoto, el territorio experimentó una nueva transformación. La recuperación fue lenta y el crecimiento de población fue menor a lo observado en épocas anteriores. Entre los años 1962 y 1973, la Reforma Agraria generó importantes transformaciones en la economía rural, expropiándose 769 mil hectáreas –un 41 por ciento de la provincia– dando acceso a que 3 mil familias pudieran ser propietarias.

Se formó el Complejo Forestal y Maderero Panguipulli, anteriormente dividido en dieciocho fundos, conformado por bosque nativo, plantaciones y dos fábricas.

En septiembre de 1973, tras el golpe militar se generó un profundo cambio político y administrativo en el país, que en el caso de la provincia de Valdivia (una de las más importantes de Chile) fue anexada a la Región de Los Lagos (con su capital Puerto Montt), junto a Osorno, Llanquihue, Chiloé y Palena. Pese a contar con una actividad económica importante y un desarrollo vial superior, la provincia de Valdivia quedó relegada a una condición subordinada. En los años noventa, a través del Comité Nueva Región y la Corporación para el Desarrollo de la Provincia de Valdivia, la sociedad valdiviana impulsó la creación de una región independiente, la que finalmente es acogida por el Estado, promulgando el 16 de marzo del año 2007 el cuerpo legal que crea la Región de Los Ríos.

La comprensión de un territorio, no solo es conocer e investigar sobre los hitos relevantes de su historia, sino también cómo estos se transforman y hacen parte constituyente de la memoria y la identidad de sus habitantes, enriqueciendo y dotando de sentido el paisaje desde la diversidad regional.

Los museos y centros culturales de la Región de Los Ríos han formado y conservado un importante acervo patrimonial, que da cuenta de importantes procesos de significación y uso social de la infraestructura y bienes culturales locales a través de experiencias formativas

y de educación patrimonial. Estas han contribuido al desarrollo de las relaciones interculturales que tienen cabida en cada una de sus comunidades y, desde el año 2012, en el marco de la celebración del Día Internacional de los Museos, surge la iniciativa de comenzar a desarrollar una propuesta de trabajo asociativo para fortalecer, promover y difundir sus quehaceres. Surge así la Red de Museos y Centros Culturales de la Región de los Ríos, compuesta por espacios que albergan colecciones de objetos, fotografías y documentos que hacen presente relatos sobre memorias locales y experiencias relacionadas con la ocupación y transformación del ecosistema regional por distintos actores a través de la historia, permitiendo apreciar, conocer e interpretar los diversos relatos locales y de la región en su conjunto.¹² Son aproximadamente veintitrés instituciones emplazadas en las doce comunas de la Región de Los Ríos, entre las cuales se cuentan museos comunitarios, museos escolares, centros culturales, bibliotecas municipales, museos universitarios y museos de sitio. La conformación de esta red da cuenta de la diversidad de actores involucrados en la protección y gestión del patrimonio –instituciones públicas, comunitarias, municipales, universidades y privados, todas con diversos recursos y realidades–, como la diversidad territorial en la que se sitúan. Un ejemplo es el Museo Escolar Hugo Gunckel,

¹² Ver: <http://www.museosregiondelosrios.cl/index.php>

“Los museos y centros culturales de la Región de Los Ríos han formado y conservado un importante acervo patrimonial, que da cuenta de importantes procesos de significación y uso social de la infraestructura y bienes culturales locales a través de experiencias formativas y de educación patrimonial”

perteneciente a la Escuela Rural La Aguada, donde se encuentra inserto, al sureste de la comuna de Corral. Surge como una iniciativa prohijada por investigadores de la Facultad de Ciencias de la Universidad Austral de Chile (Campus Isla Teja) que buscaba, a partir del trabajo museal, comprender y conservar la biodiversidad. Por otra parte, la Casa de la Cultura de Máfil, ubicada en el fundo Lefian-Pidey, albergada en una antigua casona de madera estilo alemán de 1928 y declarada Monumento Histórico el año 2014, ha incorporado de manera permanente un plan de trabajo en los ámbitos de la participación, creación y patrimonio. El Centro Cultural, Museo y Memoria de Neltume, ubicado en la cordillera de los Andes, presenta un recorrido histórico sobre el territorio forestal y la comunidad cordillerana, dando cuenta de importantes acontecimientos y procesos sociales como la Reforma Agraria, la represión militar, la lucha guerrillera contra el régimen y la devastación de los recursos naturales, a partir de testimonios, herramientas y utensilios forestales y domésticos. El museo comunitario Despierta Hermano de Malalhue, por su parte, surge como una propuesta comunitaria-escolar, con el propósito de promover un cambio de actitud en niños y niñas mapuche y no mapuche, rescatar y respetar sus raíces en un contexto en el que la interculturalidad es un gran valor. Otro caso, el Museo Histórico y Arqueológico Arturo Möller Sandrock de Río Bueno, inaugurado en 1971 con una importante vocación educativa, administrado por el Departamento de Educación Municipal, exhibe a partir de

sus colecciones la historia local con énfasis en las tradiciones alfareras indígenas y su entorno. Además resguarda en sus depósitos la famosa colección del fotógrafo y cineasta Armando Sandoval, destacado por su interés en divulgar la filmografía de la época, grabaciones de valor histórico y etnográfico.

Este trabajo silencioso ha reunido importantes acervos patrimoniales que adquieren en cada comunidad distintos usos sociales, contribuyendo al fortalecimiento de un sentido de pertenencia e identidad cultural, de manera local y regional. Los museos, especialmente los de pequeña y mediana escala y aquellos emplazados en el mundo rural, se vinculan y aportan a los procesos comunitarios en su relación ecológica y etnográfica, así como también en su relación con la identidad e importancia de la memoria, contribuyendo a establecer lazos entre los diversos actores y fomentando el desarrollo del buen vivir.

En este marco, el año 2015 el entonces Consejo Nacional de la Cultura y las Artes abrió por primera vez la convocatoria a nivel nacional del Programa de Intermediación Cultural, cuyo objetivo general era apoyar actividades e iniciativas para fortalecer el trabajo asociativo y territorial. En este contexto, la Universidad Austral de Chile se adjudicó el proyecto “Fortalecimiento de la Red de museos y centros culturales de la Región de los Ríos”, compuesto por dos actividades principales: las XIII Jornadas Museológicas Chilenas y la exposición “Museos de Los Ríos: retratos e historias de un territorio”, cuyos propósitos

generales se asociaban al objetivo del programa y el plan de acción construido de manera colectiva por cada uno los representantes de estos espacios museales.¹³

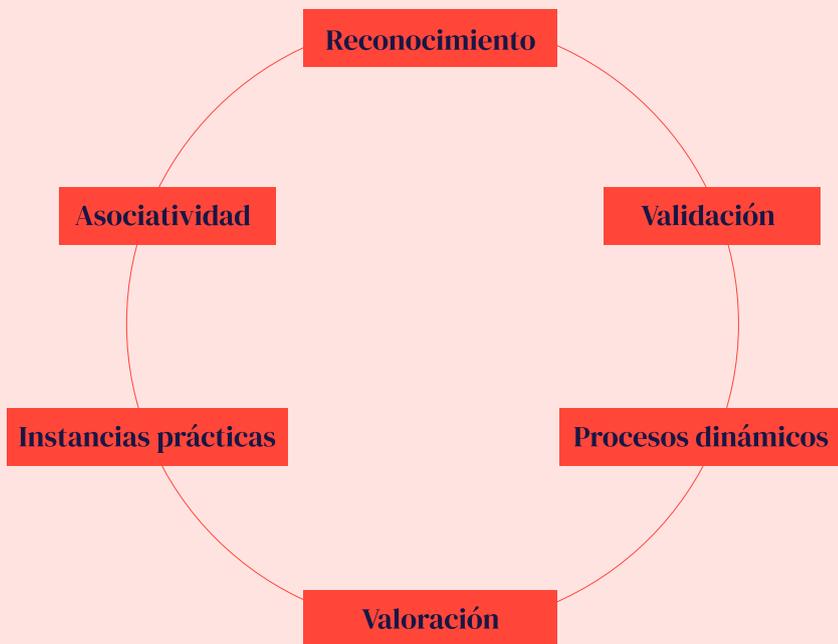
La elaboración de una exposición regional, a partir de una propuesta de museografía colaborativa, buscó poner en valor, visibilizar y difundir el trabajo realizado por los museos y centros culturales de la región, relevando los nuevos paradigmas del patrimonio. Asimismo, posibilitó desarrollar un trabajo colectivo, favoreciendo entre los distintos actores locales y personas responsables de estos espacios un ejercicio de reconocimiento recíproco de las labores que desarrollan, portadores de una diversidad de saberes, conocimientos y experiencias y que, sumados, permiten fortalecer el sentido de comunidad local y regional, la memoria situada en el territorio y una mirada del patrimonio con sentido de proximidad.

La propuesta expositiva se desarrolló a partir de reuniones, visitas y entrevistas en todos los espacios que conforman la red. De esta manera, a partir de un proceso de construcción y coautoría, se definieron tres ejes de acción principales, guiando e integrando el valor de la polifonía territorial, representado en la curaduría contenidos, soportes y la selección de piezas, imágenes y documentos que los interpretan (IMÁGENES 1-4). El primer eje puso en relieve la experiencia de ocupación y transformación del territorio regional desarrollada por los distintos sujetos históricos a lo largo de la historia. Se destacó en este sentido la presencia ancestral del pueblo Mapuche,

las actorías de las distintas colonias que llegaron a vivir en la región –españolas, alemanes, entre otras– y la presencia de personas trabajadoras forestales, campesinas y pobladoras urbanas. El segundo eje, destacó los distintos esfuerzos por resguardar los diversos patrimonios culturales que han heredado cada uno de los territorios. Y, por último, el tercer eje relevó una mirada de conjunto sobre el territorio regional, destacando como éste ha estado integrado, primero, a través de las vías fluviales y, más tarde, a través de vías férreas, configurando una experiencia de conjunto.

Los museos y centros culturales de la Región de Los Ríos pueden ser entendidos como espacios multifuncionales y de cooperación. En ellos, se crean los espacios para compartir y proyectar las necesidades de las comunidades que los habitan, los desafíos que plantea la globalización y la creciente necesidad de construir sentidos compartidos para proyectar identidad. En cada uno de estos museos e instituciones culturales hay profesoras y profesores que han visto y atendido el rol social y educativo de los museos, vecinos y vecinas que han sentido la necesidad de plasmar su historia y memoria, municipios que se han hecho cargo del resguardo de sus colecciones arqueológicas, instituciones que han impulsado la

(13) <https://jornadasmuseologicas2016.wordpress.com/> <https://issuu.com/museosregiondelosrios/docs/catalogo-dm-2>



↑ FIGURA 2. Esquema síntesis: Dimensiones de la colaboración en los museos y centros culturales de la Región de los Ríos.

Fuente: Elaboración propia.



← IMAGEN 1 Muestrario cerámico de tradición indígena y europea, Colección Castillo de Niebla, Valdivia.

Ladrillo Mafilita,
Colección Casa de la
Cultura de Mafil, Mafil.

Exposición Museos
de Los Ríos. Retratos
e Historias de un
Territorio, 2015.

Fuente: Constanza
Chamorro.



→ IMAGEN 2 Conjunto de plato y taza de té, Colección Centro Cultural el Austral, Casa Hoffmann, Valdivia.

Etiquetas cervecería Anwandter, Museo de Arte Contemporáneo UACH, Valdivia.

Réplica vaso modelado antropomorfo estilo pitrén, María Irene Millapán Casanova, Asociación de alfareras del Lago Widulafken. Casona

Cultural de Panguipulli, Panguipulli.

Manípulo de brocado de seda bordado en dorado, Colección Dirección Museológica UACH, Valdivia.

Exposición Museos de Los Ríos. Retratos e Historias de un Territorio, 2015.

Fuente: Constanza Chamorro.



→ IMAGEN 3 Agujas de cactus de fonógrafo, Colección Dirección Museológica UACH, Valdivia.

Memorias 1904-9, tierras y colonización, Biblioteca Municipal, Casa Hettich, Valdivia.

Cantimplora de metal y Reglamento interno Sociedad Agrícola y Maderera Neltume Limitada (1970), Colección Museo y Memoria Neltúme, Panguipulli.
Reloj de cuerda Germany

Us Zone (ca. 1911), Colección Dirección Museológica UACH, Valdivia.

Exposición Museos de Los Ríos. Retratos e Historias de un Territorio, 2015.

Fuente: Constanza Chamorro.

↵IMAGEN 4 Textil de lof
de Malalhue, Colección
Museo Despierta
Hermano de Malalhue,
Lanco

Churrete (Cinclodes
patagonicus), Colección
Museo Escolar Hugo
Gunkel, La Aguada,
Corral.

Exposición Museos
de Los Ríos. Retratos e
Historias de un Territorio,
2015.

Fuente: Constanza
Chamorro.



conservación y restauración de valiosos inmuebles patrimoniales, y comunidades que a pesar del dolor, han estado dispuestas a compartir sus experiencias de vida para que no vuelvan a ocurrir atentados a los derechos humanos. Estas y muchas otras experiencias que expresan compromiso y dedicación, han permitido que la memoria de estos territorios se mantenga y que, a partir del resguardo de objetos, relatos y documentos, se proyecten a las nuevas generaciones.

Cuando hablamos de historia, memoria, patrimonio, identidad, hablamos de diversidad. La diversidad dinámica de un territorio, su naturaleza, su flora, fauna, habitantes y cómo estos se relacionan con el espacio que habitan. Hablamos de sostenibilidad y desarrollo cuando logramos comprender que las relaciones en un medio de diversidad deben basarse en la empatía, confianza, tolerancia, respeto y, por sobre todo, el amor.

“Los museos y centros culturales de la Región de Los Ríos pueden ser entendidos como espacios multifuncionales y de cooperación. En ellos, se crean los espacios para compartir y proyectar las necesidades de las comunidades que los habitan, los desafíos que plantea la globalización y la creciente necesidad de construir sentidos compartidos para proyectar identidad”

EDUCACIÓN PATRIMONIAL

Diálogo

Daniela Marsal

Licenciada en Historia Pontificia Universidad Católica de Chile; Diplomada en Administración Cultural Pontificia Universidad Católica de Chile; Máster en Gestión de Patrimonio, Universidad de Greenwich, Inglaterra; Doctora en Antropología Social, Universidad Complutense de Madrid. Ha sido profesional de la Unidad de Estudios de la ex DIBAM; ha participado en diversas investigaciones y proyectos históricos y patrimoniales y ejercido la docencia en diversas universidades. Editora del libro *Hecho en Chile*.

Reflexiones en torno al patrimonio cultural en sus volúmenes 1 y 2 (CNCA, 2012 y Mis Raíces, 2021). En la actualidad se dedica a la consultoría, docencia universitaria, investigación y gestión de proyectos patrimoniales.

Carolina Aroca

Magíster en Arte mención Patrimonio y Doctora en Educación. Académica de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Ha escrito diversos libros en relación a la didáctica del patrimonio y educación, entre ellos *Educación Patrimonial: Una propuesta Didáctica globalizadora* (Altazor, 2008), *Didáctica del Patrimonio Métodos y Estrategias para trabajar en Educación* (Lom, 2017) y *Didáctica de la Historia del Arte para niños y niñas. Desde el Barroco al Siglo XX* (U. de Chile, 2019).

Olaia Fontal

Licenciada en Bellas Artes por la UPV/EHU, Licenciada en Historia del Arte y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Oviedo, donde fue premio extraordinario de Doctorado en 2003 por la tesis doctoral *La educación patrimonial. Definición de un Modelo Integral y Diseño de Sensibilización*. Profesora Titular en el área de Didáctica de la Expresión Plástica de la Universidad de Valladolid, Directora del Observatorio de Educación Patrimonial; es una de las coordinadoras de la Comisión de Seguimiento del Plan Nacional de Educación y Patrimonio del Instituto del Patrimonio Cultural de España.

Enfoques, experiencias y políticas públicas en educación patrimonial¹

Por Daniela Marsal, Carolina Aroca y Olaia Fontal

DANIELA MARSAL: Muchas gracias por la invitación. Muy interesante poder estar en este encuentro y además muy interesante estar con estas grandes invitadas, que tenemos hoy día: Olaia y Carolina. Vamos a hacer un diálogo. Básicamente la idea es conversar, y que ellas nos cuenten un poco las experiencias que conocen y que han vivenciado sobre el tema de la educación patrimonial. Primero las voy a presentar para darles la bienvenida, y después voy a hacer una pequeña introducción para ir comenzando con este diálogo.

Carolina Aroca es Magíster en Arte mención Patrimonio y Doctora en Educación, Académica de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Ha escrito diversos libros en relación a la didáctica del patrimonio en la educación, entre ellos *Educación Patrimonial. Una Propuesta Didáctica Globalizadora*. Yo tengo uno acá, vamos a aprovechar de mostrarlo. Y, *Didáctica del Patrimonio. Métodos y Estrategias para Trabajar en Educación*. También *Didáctica de la Historia del Arte para Niños y Niñas desde el Barroco hasta el Siglo XX*. Olaia Fontal es Licenciada en Bellas Artes por la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), Licenciada en Historia del Arte y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Oviedo, donde obtuvo el premio extraordinario por su doctorado en 2003 con la tesis *La Educación Patrimonial Definición de Modelo*

Integral y Diseño de Sensibilización. Profesora titular de Didáctica de la expresión plástica de la Universidad de Valladolid. Directora del Observatorio de Educación Patrimonial, y es una de las coordinadoras de la Comisión de Seguimiento del Plan Nacional de Educación y Patrimonio del Instituto del Patrimonio Cultural de España. Bienvenidas las dos y muchas gracias por estar acá hoy día.

Como pudimos ver un poco en el comentario que hizo la ministra y con los resultados del Catastro de Educación Patrimonial (2021),² lo cierto es que en Chile tenemos un largo camino recorrido en el tema del patrimonio, pero por lo general la educación patrimonial se ha instalado más bien en iniciativas, que suelen ser aisladas, llenas de buenas voluntades y de muchas ganas todas ellas, pero que no han logrado instalarse como una política más

- ① [Conversatorio en el marco del I Encuentro de Educación Patrimonial. Subsecretaría del Patrimonio Cultural, 5 de agosto de 2021. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=qEN3descEug>](#)
- ②

[Subsecretaría del Patrimonio Cultural. *Catastro de Educación Patrimonial en Chile*. Santiago: Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2021. Disponible en: <https://www.cultura.gob.cl/publicaciones/estudios-sobre-educacion-patrimonial-en-chile/>](#)

definitiva que sea más a largo plazo y que pueda tener un posicionamiento mucho más claro, directrices más claras, y que también en algún minuto quizás puedan darse también desde la educación formal vinculando lo que puede ser el Ministerio de Educación con el Ministerio de las Culturas, de manera mucho más permanente. Y también queríamos iniciar este diálogo para poder situarnos un poco en cómo nuestras dos invitadas ven el estado actual de la educación patrimonial desde dos realidades. Una, vendría siendo Chile con Carolina y la otra, con Olaia desde España. Así que las invito, si quieren con Carolina primero, a que nos cuenten un poco cómo ven el estado actual de la educación patrimonial según sus experiencias y donde trabaja cada una.

CAROLINA AROCA: Hola, buenos días a todos y todas. Muchas gracias por la invitación a este conversatorio. Bienvenida Olaia, un gusto compartir contigo este conversatorio. Y muchas gracias también al ministerio por esta iniciativa que, a mí en lo personal, me parece que es tremendamente importante, para justamente poder conversar respecto de cómo esta situación y este tema en nuestro país, se ha ido instalando paulatinamente y que más bien se ha dado desde las políticas, desde la cultura, por sobre la educación. No es que la educación no lo considere, lo que pasa es que, cuando uno hace un análisis un poco más profundo respecto

del currículum escolar, se va dando cuenta de que muchas está soslayado, pero no se intenciona. Y en ese sentido, me gustaría contextualizar un poco.

En efecto, en Chile, nuestra Ley General de Educación –Ley 20.370 promulgada en el año 2009– establece en uno de sus artículos y sus normas, en derechos y deberes, que el Estado debe generar instancias de protección y conservación del patrimonio natural y medioambiental, así como también de la diversidad cultural de nuestra nación. Eso es lo que señala la ley. Entonces, esa perspectiva está muy generalizada. No hay una mayor intencionalidad con respecto de que la ley establezca, por ejemplo, qué debe haber, sino que el Estado se debe hacer cargo. También nosotros tenemos algunos otros elementos en términos de educación, ha habido intentos de integrar a esta Ley General de Educación el tema de la educación artística, por ejemplo, en tercero y cuarto medio. Se han hecho esfuerzos también en temas de infraestructura. Pero también se han dejado de lado otras experiencias vinculadas al patrimonio cultural, como las artes escénicas y, en ese sentido, constituiría en un desafío futuro.

En el currículum escolar, el arte y la cultura, si bien recoge el enfoque intercultural, está de manera muy centralizada en algunas asignaturas como, en las artes o las artes visuales o artes musicales, y fuertemente en ciencias sociales. En las demás asignaturas está muy poco presente.

En la actual ley de conformación del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (Ley 21.045), que crea este ministerio, efectivamente sí establece en uno de sus artículos que la educación patrimonial es una de sus funciones. Y dice que el Ministerio de Educación y el Ministerio de las Culturas deben establecer un vínculo permanente con el sistema educativo formal. En ese sentido, si ustedes me permiten, ahí hay una escasa articulación entre ambos ministerios: el Ministerio de las Culturas establece que sí debe haber un vínculo, el Ministerio de Educación señala que es importante formar a los futuros ciudadanos y ciudadanas de nuestro país, en salvaguarda y conservación del patrimonio. No obstante, no señala de manera más explícita el concepto de educación patrimonial, ni tampoco este vínculo con el Ministerio de las Culturas que, a mi modo de ver, sería uno de los desafíos futuros. Eso como primer elemento.

OLAIA FONTAL: Yo quería agradecer brevemente al Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio del Gobierno de Chile el haber contado conmigo para este evento y, también quería aprovechar para felicitar a Chile por varios motivos. Primero el nombre del ministerio me parece extraordinario, los plurales son muy importantes. Me da una envidia sana el nombre de este ministerio. Y también por la iniciativa del inventario y lo del Catastro y por la iniciativa del foro, desde luego.³ Son hitos, ahora

mismo, hitos internacionales. Los países nos vamos fijando y apoyando unos en otros, y yo creo que Chile, aquí, ha conquistado un hito.

En España, hemos pasado veinte años, de una educación patrimonial ausente que, poquito a poco, iba tomando cierta presencia. Era una disciplina importante y yo creo que ahora estamos en un punto en el que comienza a considerarse imprescindible. Pero tampoco es que esto se haya consolidado. Para situar a quien no conozca el caso de España: en los años ochenta del siglo pasado es cuando se inicia la Ley de Patrimonio Histórico, que aún está vigente, aunque está en revisión. Pero en los ochenta se transfieren las competencias de patrimonio a las comunidades autónomas y empiezan a aparecer los planes nacionales del Ministerio de Cultura, y las distintas denominaciones que va teniendo; pero bueno, es el Instituto del Patrimonio Cultural de España. En los noventa hay un hito para mi muy importante en educación, que es la Ley General de Educación –la llamada LOGSE– que es la que hasta hoy ha dado más peso y presencia al patrimonio en la educación.

③ Subsecretaría del Patrimonio Cultural. *Catastro de Educación Patrimonial en Chile*. Santiago: Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2021. Disponible en: https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2021/08/20210730_catastro-educacion-patrimonial_vf.pdf

En primaria, en secundaria, en distintas áreas. Con contenidos conceptuales, pero también con contenidos relacionados con la sensibilización. Pero el gran hito para mí es la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. Y hasta el año 2000 más o menos, comienzan a haber cada vez más planes nacionales. No hay ninguno de educación patrimonial. El primero es de catedrales. Sigue el patrimonio industrial. Ya en los 2000 empezamos en Oviedo, en la universidad donde estaba yo entonces, una tesis doctoral que en ese momento cuando se defiende en el 2003 no había ninguna tesis doctoral que utilizase la denominación educación patrimonial. En España, se usaba preferentemente didáctica del patrimonio. Ha habido una tesis en los noventa, y luego en el 2002 otra sobre didáctica del patrimonio. Y es ahí el empeño mío y el de mi directora. Después, posteriormente, ha sido configurar, intentar caracterizar una disciplina, darle ese *corpus* y una genealogía disciplinar. Algunas de esas tesis eran un tanto utópicas, porque yo concluía diciendo entre otras cosas, que este país –España– necesitaba organizar lo que se estaba haciendo, establecer criterios comunes entre el Estado y las comunidades autónomas ya que, como digo, el Estado había transferido las competencias en materia de patrimonio y de educación. Había que poner orden. So cosas que dices sin pensar qué va a suceder finalmente. Y porque percibía, porque asistía a congresos, que esa disciplina que yo quería reivindicar como

una disciplina importante, la educación del patrimonio, no se entendía como tal; era una disciplina menor, no claramente situada en las disciplinas dentro de la gestión del patrimonio cultural.

Para continuar el relato y acabarlo hasta hoy: en 2010 el Ministerio de Cultura se plantea revisar los planes nacionales que tenía y generar nuevos planes con un carácter más transversal, y que diesen cabida a las nuevas realidades patrimoniales de la sociedad en general. Y es en ese momento, cuando desde el Instituto del Patrimonio Cultural de España se piensa en un Plan de Educación Patrimonial⁴ –y ahí aparezco yo–. Pero quien tiene la posibilidad de gestar estos planes es, en este caso, la administración central y además son instrumentos que están pensados para coordinar al Estado y a las comunidades. Quien decide es Alfonso Muñoz y María Domingo quienes serán los responsables en el Instituto. Esto debía ser un plan. Creían que la educación era esencial y debía serlo. Y así es como se me propone coordinarlo. Se suman una serie de expertos que tuvimos la oportunidad de elegir, con una visión ya de futuro.

La educación patrimonial se basa en el concepto de vínculo, de construcción de referentes identitarios, que es esa

④ Plan Nacional de Educación y Patrimonio de España. Disponible en: <https://www.culturaydeporte.gob.es/planes-nacionales/planes-nacionales/educacion-y-patrimonio.html>

“En España, hemos pasado veinte años de una educación patrimonial ausente que, poquito a poco, iba tomando cierta presencia. Era una disciplina importante y yo creo que ahora estamos en un punto en el que comienza a considerarse imprescindible”

visión que habéis planteado y, además, se sitúa como una disciplina esencial. Se plantea como eje articulador. Esa secuencia, a la que ha aludido Daniela, de procedimientos de patrimonialización: conocer, comprender, respetar... Se incorpora luego el Observatorio –del que hablaré más tarde si queréis– en una función que es medir lo que se está haciendo e inventariarlo.⁵ Lo que vosotros habéis hecho ahora, ese inventario, ese cartografiar, nosotros lo hicimos para justificar la necesidad del plan; fue un proceso bastante paralelo. Y si queréis, hablamos después de por qué se decide hacer un plan, tras un análisis equivalente de lo que estaba pasando en España en educación patrimonial. Pero se ha pasado de una disciplina ausente a una disciplina que se considera esencial, y que además ha ayudado a redefinir el propio concepto de patrimonio, porque se mira desde el poder que tiene lo educativo de conectar a las personas con los bienes que queremos, con las personas mediante el concepto de vínculo.

El concepto de vínculo, que es la consecuencia de la atribución de valores, esa fórmula un poco compleja. Hemos pasado de entender que los bienes tienen valor, a algo mucho más complejo: entender que, a través de la atribución de valores hacia los bienes, las personas conforman su patrimonio. Pues si queréis lo dejamos ahí. Ahora, ya diría para después, para el debate, que quizás está demasiado de moda. Pero, tanto, tanto se ha asumido, que yo me

encuentro muchos artículos de educación patrimonial científicos, de forma que hemos pasado a una hiper producción en la academia –artículos científicos en educación patrimonial indexados– de impacto, donde yo veo que es más una moda que interesa a las revistas, que consecuencia de una reflexión profunda. Y eso pasa en todas las disciplinas, en todos los campos científicos. Que hay un momento de moda, poco profundo, que quizás es el que que estamos viviendo ahora en España. Es un fenómeno que hemos analizado, bastante más complejo. Pero bueno, por soltar así, algún elemento de debate. Si queréis ya, lo dejo aquí y luego retomamos un poquito más el plan y el estado actual si queréis.

DANIELA MARSAL: Fantástico. Gracias Olaia. Justamente yo creo que ahí tú tocaste varios puntos que son muy interesantes. Ambas tocan puntos muy interesantes. Ya que lo que ustedes dos mencionan es tremendamente evidente. Yo creo que todos reconocemos la importancia de la educación patrimonial. Reconocemos la potencialidad que tiene en términos de sociedad. Lo fructífero que puede ser empezar a trabajar, por ejemplo, con audiencias de niños, niñas y

⁵ Observatorio de Educación Patrimonial de España. Disponible en: <https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas-redes-educativas/programas-educativos/educacion-patrimonial/>

adolescentes. De abarcar no solo a ese grupo etario, sino que hasta la tercera edad. En fin. Las potencialidades que todos reconocemos en esto. El paso acá, más que reconocer lo importante que ya lo sabemos, es cómo damos ese paso concreto para que esto se transforme en una acción. Entonces, que se concrete un poco lo que decía Olaia; de pasar de un proceso en donde esto es casi desconocido o algo que quizás mucha gente conoce y entiende las potencialidades que tiene, pero que efectivamente se instale como una política o se instale como un plan ya en el caso de España. ¿Cómo se llega o cómo creen ustedes que se puede avanzar reflexionando un poco en cómo llegaron a una política pública? ¿o en cómo encaminarnos hacia una política pública? ¿cómo avanzamos hacia pasos algo más concretos para ir instalando este proceso? Me pareció tremendamente interesante cómo en el caso de lo que contaba Olaia, ustedes parten con procesos desde la universidad. O sea, como desde la universidad, de una tesis, hay un empuje a ir movilizand una temática que estaba poco vista o poco visibilizada. A partir de sus propias experiencias me gustaría mucho que ustedes reflexionaran, reflexionáramos, sobre cómo dar ese paso, cómo ir encaminándonos hacia esos pasos más concretos que nos permitan ir instalando una proyección mucho más real sobre una política que nos permita instalar esto que tenemos muy claro, que es fundamental, pero de una manera

que sea sostenible y de cara al futuro. Carolina, ¿qué nos puedes contar tú?

CAROLINA AROCA: Gracias, muy interesante el recorrido que hace Olaia. Yo creo que, de alguna forma, es el modo más contextualizado que debiéramos generar. Yo quiero situar un poco la conversación en dos ámbitos: uno que tiene que ver con el ámbito de formación de profesores y profesoras. Y ahí está la academia. Y, por otro lado, cómo esa formación impacta o tiene un efecto en el currículum escolar y en los aprendizajes de los niños, niñas y adolescentes en este caso. Quisiera ilustrar un poco nuestra realidad. Yo comencé iniciando los 2000 en el tema de la educación patrimonial. No había mucho material. Es decir, un poco lo que dice Olaia. Mi tesis de magíster la centré en esa época, en el 2004, en educación patrimonial. Y comencé a buscar material y no se hablaba. Había referentes, algunos en España, en Brasil. Pero no se hablaba. Incluso en Uruguay, me enviaron material desde ciudades educadoras; en fin. Fue bastante complejo armar una propuesta. Yo hice una propuesta didáctica respecto de cómo abordar el patrimonio, recogiendo de muchos lados. ¿Por qué cuento esto? Porque efectivamente ha sido un camino bastante más lento en nuestro país. Porque en ese momento la concepción de educación patrimonial, aun cuando en el 2003 Valparaíso había sido declarado patrimonio de la humanidad, entre el común de las personas, incluso en las escuelas, no se conocía. Y todo aludía a representaciones e imaginarios

que tenían que ver con lo antiguo, con lo viejo, con el museo básicamente. Y, por lo tanto, el recorrido ha sido bastante más lento. En esa época, recuerdo que una escuela en Valparaíso había trabajado el concepto de ciudad educativa en los años 90s. En Valparaíso, un grupo de profesores había hecho un diplomado de educación patrimonial y, cuando tú les consultabas seguían diciendo que la cueca, en el caso chileno, la empanada, eran los rasgos identitarios. Entonces, uno se da cuenta de que, a pesar de eso, el concepto nacional de identidad está muy arraigado a concepciones muy historicistas. Y desde una historia decimonónica en nuestro país, y colonial. Desde esa perspectiva se va transfiriendo al currículum escolar. Y por lo tanto el concepto propiamente tal, es difícil.

¿Por qué hago este preámbulo?

Porque, a mi modo de ver, para lograr establecer una política, tienen que haber procesos muy participativos de reflexión y de análisis más profundos de las concepciones. ¿Y por qué me parece fundamental hacer este inicio? Porque para poder sentarnos a conversar, tenemos que hacer una revisión de lo que tenemos. O tendríamos que, al menos, decir cómo se está enseñando y qué se está enseñando, para sentarnos y decir: “a ver, ¿qué vamos a entender por este concepto?” Como bien tú señalabas, ¿va a ser educación para el patrimonio, desde el patrimonio, con el patrimonio, etc.? Por ejemplo, en la educación parvularia Chile, en la educación inicial como se

llama en otros lados, hay un nuevo marco desde el año 2018 en el que se establecen algunos ámbitos –el currículum está formado por ámbitos y núcleos– que efectivamente han integrado elementos muy interesantes, que están dando luces de cómo ir abordando el patrimonio. Éste tiene ver con un ámbito que se llama formación personal y social, que integra los conceptos de convivencia y ciudadanía por primera vez. Y eso es fundamental, porque el patrimonio también está muy vinculado con conceptos y construcciones de ciudadanos y de participación ciudadana. Lo que uno logra identificar es que subyace, no se habla de patrimonio, subyace en el discurso, en los objetivos. Y se trabaja, fundamentalmente, con algunos artistas nacionales importantes como puede ser Roberto Matta. También en otro ámbito que tiene que ver con la exploración del entorno natural aparecen elementos que uno podría decir: “¡sí, están presentes!”. Pero no se habla de patrimonio natural o de conservación. Otro elemento que sí está, que es el único objetivo que está presente así de manera concreta, es el que tiene que ver con la comprensión del entorno sociocultural. Sin embargo, las bases curriculares dicen: “Reconocer diversas acciones para el cuidado del patrimonio cultural material (construcciones, obras de carácter arqueológico, lugares) e inmaterial (tradiciones, celebraciones), de su comunidad local”⁶. Y también se habla y se trabaja con algunos recursos educativos. Se proponen acciones,

como preguntar a los niños y las niñas qué y cómo son estos lugares, que hagan dibujos, etc. En educación básica y en educación media aún predomina una concepción, un enfoque prácticamente de una única identidad.

El patrimonio está muy relacionado con estos elementos monumentales, de ir mostrando ciertas construcciones, por ejemplo, de nuestra historia. Insisto, nuevamente en educación de arte y ciencias sociales. Y aquí un poco lo ilustro. Si ustedes se fijan en este cuadro, las dos asignaturas en las cuales se trabaja fuertemente, o al menos se enuncia de manera concreta, es en artes visuales y en geografía (TABLA 1).

En las demás asignaturas –ciencias naturales, música, educación física, matemática, tecnología, etc.–, está más bien implícito. Es decir, uno tendría que deducirlo. Y ahí pongo algunos ejemplos. Paradójicamente en segundo básico está muy fuertemente abordado el tema del patrimonio, y en los demás cursos muy poco. En tercero básico prácticamente nada. Entonces, es abordado al mismo tiempo como objetivo, como contenido y como recurso.

Entonces, ¿qué quiero plantear con esto? Si uno no empieza a hacer este análisis más detallado, es decir, yo valoro en lo personal, que hay muchos recursos y en efecto aluden al patrimonio. No obstante, está muy centrado en algunas asignaturas con contenidos muy

conceptuales, algunos actitudinales. Muy pocos procedimentales. En ese sentido, cuando digo que se usan los mismos recursos didácticos para diferentes niveles educativos, no están separados tampoco por intencionalidades pedagógicas, objetivos. Es decir, utilizo el mismo PowerPoint o utilizo la misma guía para todos los cursos. Si bien hay recursos, y por eso me parece que es importante relevarlos, es necesario seguir revisándolos. En tercer y cuarto medio hay recursos que abordan el patrimonio, hay material tremendamente importante, muy ilustrador. No obstante, se queda un poco en el tema de los recursos, de utilizar el cuadernillo, la imagen, la guía.

Y en ese sentido, me voy al otro punto con el cual comencé, que estamos también al debe en la formación de los profesores y las profesoras al nivel de educación superior, educación inicial docente, como nosotros señalamos en nuestro país. Hay escasa formación. Y por qué veo yo que está más vinculado a las artes y a la historia. Porque tiene que ver, de alguna forma, con esta mirada más bien de lo histórico, dejando muy de lado justamente lo que aparece en esta discusión, relacionado con el rescate y la valoración de los patrimonios locales. Es decir, presentan una mirada de

⑥ Bases Curriculares de Educación Parvularia, 2018, 93. Disponible en: https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf

Artes visuales

1° - 2° - 3° - 4° -
5° - 6° - 7° - 8°

Valorar y cuidar el patrimonio artístico de su comunidad, región, país y de la humanidad.

7° Básico

Interpretar manifestaciones visuales patrimoniales y contemporáneas, atendiendo a criterios como características del medio de expresión, materialidad y lenguaje visual.

8° Básico

Analizar manifestaciones visuales patrimoniales y contemporáneas, contemplando criterios como: contexto, materialidad, lenguaje visual y propósito expresivo.
OA Valorar el patrimonio artístico de su comunidad, aportando a su cuidado.

Historia y geografía

2° Básico

Reconocer diversas expresiones del patrimonio cultural del país y de su región, tales como manifestaciones artísticas, tradiciones folclórica, leyendas y tradiciones orales, costumbres familiares, creencias, idioma, construcciones, comidas típicas, fiestas, monumentos y sitios históricos.

TABLA 1: Objetivos de patrimonio en Bases Curriculares según nivel y asignatura.

FUENTE: Elaboración propia.

historia del país, centrada más bien en los objetos, en los artefactos históricos que se muestran en los museos, etc., pero no hay mayor intencionalidad de rescate, y patrimonialización de los bienes de los territorios. Y en esa perspectiva, nosotros debíamos seguir avanzando fuertemente para que se pueda llegar a una política mucho más inclusiva, mucho más pertinente, contextualizada. Insisto, es correcto, es importante conocer la historia, pero está muy vinculada a una identidad nacional muy estanca. Y son múltiples, no hay una. Cada territorio tiene su identidad. En la medida que las personas generen este vínculo afectivo, de compromiso, de conocimiento de su propio patrimonio local, es que podemos ir transitando a una visión de educación patrimonial mucho más amplia. Creo que hay que sentarse a analizar, a trabajar desde los distintos actores, y generar espacios participativos, desde la academia, desde los espacios no formales y desde los ministerios con sus respectivas áreas de trabajo. Gracias.

DANIELA MARSAL: Muchas gracias, Carolina. Tremendamente interesante esa mirada. Yo creo que le das ahí a puntos muy claves, que es justamente la situación que tenemos nosotros en particular. Como bien dices, claramente hay que hacer un ordenamiento, una aclaración de por dónde vamos a partir también, y cómo se va a encaminar. Y sobre todo preguntarse de qué patrimonios vamos a hablar, de qué se va a tratar, qué

se va a ver, cómo se va a ver; yo creo que son preguntas fundamentales antes de plantearse siquiera una proyección en términos de educación patrimonial. Y, justamente como tú dices, hasta el momento esas pequeñas intervenciones de temas patrimoniales, por ejemplo, en la educación formal, siguen perpetuando todavía visiones tremendamente estáticas de lo que es patrimonio, de lo que es la identidad. Visiones muy poco diversas, miradas que entienden al otro, al mundo indígena, como algo casi inexistente, incluso. Yo creo que, como tú muy bien dices, hay que sentarse a repensar eso. Y también, por supuesto, que la formación docente es clave si queremos transmitir esto. Hay que partir por quienes lo hacen, por quienes van a trabajar en las escuelas. Quizás también van a ser mediadores en lugares patrimoniales, etc. Ahora quiero que Olaia nos cuente también su mirada y su proceso, y lo vivido allá en España.

OLAIA FONTAL: La verdad, es que, escuchando esto, vas viendo los paralelismos. Preguntabas cómo esto de alguna manera, se hace operativo. En el capítulo uno digamos que os dirigí hacia la gestión, hacia cómo la gestión se abre un hueco que es el de la educación patrimonial. Y yo creo que, en el caso de España, esto solo puede hacerse desde la gestión del patrimonio porque es el ámbito de la administración el que tiene capacidad operativa para regular, para manejar presupuestos del Estado, presupuestos autonómicos. Por

lo tanto, por mucho que hiciésemos en la academia, si no hay alguien en la administración que dice: “Va a haber un plan”, “quiero que haya un plan de educación patrimonial porque es importante”, no se hace. Esto surge de un equipo. Lo que pasa, es que yo creo que la gestión sola no puede funcionar si no es, permitidme la metáfora, el matrimonio gestión-academia. Y digo porque en la academia teníamos una dote, por así decir: toda la investigación, no solamente en el campo de la epistemología, sino en el de la medición, que es puramente investigativo. Entonces nosotros, por ejemplo, ya veníamos con el observatorio. De hecho, debo confesar que cuando a mí me llamaron desde el ministerio, era para participar en un artículo de una revista, que es la de patrimonio cultural, que dedicaba un monográfico a la educación. Es decir, ellos tenían un plan claramente; el equipo directivo del Instituto del Patrimonio Cultural, y era el hueco de educación. En esa llamada, claro, ellos me dicen: “Es que lo primero que vamos a hacer, es un monográfico en esta revista patrimonio”. Lo siguiente es que, el órgano que regula, que toma decisiones en patrimonio, que es el Consejo de Patrimonio Histórico Español, cada año dedica a una comunidad autónoma un tema monográfico. Y este año va a ser educación patrimonial. Y vas a ir y les vas a hablar de educación patrimonial, a ver si aceptan que abramos un plan de educación patrimonial”. Entonces claro, ahí funcionó el matrimonio. Y, uno de los hijos, justamente es el plan. ¿Por qué sale bien? Yo creo que porque

teníamos dote. Ellos tenían la dote de todos los demás planes y el querer revisar. Y nosotros, el haber investigado en educación patrimonial. Y os contaré un poquito entre otras cosas, que este plan también tiene otros hijos: como una red internacional de educación patrimonial, o los congresos bianuales que empezamos a hacer a partir del primer desarrollo del plan, y que ahora estamos en la quinta edición. Esto siempre se ha hecho ministerio-observatorio; o sea academia-administración. El Plan Nacional, y yo creo que esto va a explicar bien por qué ha sido importante el matrimonio: primero incorpora a expertos que trabajábamos desde una visión contemporánea del patrimonio. No tanto historicista, transmisiva, sino basada en lo identitario, en los vínculos, en lo simbólico. Por resumir mucho. Entonces el plan, todos los planes tienen una estructura que comparten una base, que son los criterios o principios metodológicos que los sostienen. Y ahí es donde nosotros pudimos incorporar todo esto que se ha dicho: la sensibilización, la inclusión, necesidad de medida, de evaluación, de currículum. Todo esto se incorpora en la base. Y de aquí se definen dos programas y dentro de cada programa –bueno, tres en realidad– y luego una serie de líneas de actuación. ¿Cuáles fueron los programas? Aquí se vuelve a adelantar la academia, sobre investigación en educación patrimonial e innovación en didáctica del patrimonio, que a veces se confunde con investigación en patrimonio. No, no. Investigación en educación patrimonial: qué es el

campo disciplinar. Innovación en didáctica. Y todo el tiempo ahí estamos hablando de modelos, de medidas, de necesidad de medir, de evaluación 360 grados. Ese el primer ejemplo. El otro programa, es el programa que también ha comentado Carolina, de formación en educación patrimonial. No en patrimonio, otra vez. Nosotros no formamos en patrimonio, nosotros formamos en el campo de la educación patrimonial. ¿A quién? Ahí incluimos desde el ámbito formal, o sea maestros de primaria, secundaria, preuniversitarios, universitarios, formación profesional. Pero también todos aquellos agentes que están involucrados en algún ámbito con el contacto entre bienes o patrimonio y personas. Por ejemplo, cuerpos y fuerzas de seguridad del Estado, periodistas, gestores de patrimonio, guías turísticos, o sea todos ellos están contemplados y se ven favorecidos por la formación en educación patrimonial. Y, el tercer programa que decimos que es transversal, que es el primero que debe existir, que también lo ha señalado Carolina y tú también Daniela, que es la difusión. Pero no del patrimonio, sino de la educación patrimonial. Lo que estamos haciendo. Entonces, uno de los primeros errores que se encontró el observatorio cuando partimos el proyecto en el 2009 fue al decir: “vamos a ver que se está haciendo en España”, “vamos a inventariar, sistematizar e inventariar”. Se está haciendo poco –pensábamos– y desorganizado, desarticulado. Y creíamos que se hacía más cuando más nos acercábamos a la

centralidad de la administración. Es decir, más en el ministerio, menos en la administración local, y ya no digo en los barrios. Y encontramos todo lo contrario. Lo que pasa es que, cuanto más local menos se difundía y menos poder de difusión. Esto no solo no corroboró la hipótesis, sino que la refutó por completo; porque donde vemos proliferación es en lo local, en los barrios, donde surge el vínculo. La necesidad de vínculo cerca. Primera cuestión. Por lo tanto, eso es importante: difundir lo que se hace. Y hoy en día, yo creo que el canal tiene que ser las redes sociales, o uno de los principales al menos.

Y permitidme que vuelva al plan de gestión. Ya hemos hecho un Plan Nacional. Claro, y en los estudios previos, como los que habéis hecho, nos encontramos con los problemas que persisten. Por ejemplo, una cosa es el negro sobre blanco. Es decir, qué dice la ley. No tenemos mayor problema, porque el currículum contempla el patrimonio y la normativa de patrimonio del Estado y de las comunidades autónomas –con muchas diferencias en España– contemplan también la educación. Las leyes del patrimonio contemplan la educación, y las leyes de educación contemplan el patrimonio. Pero los estudios como el que habéis hecho nos demuestran que si tenemos un problema al llevar esto al aula. Y es que, porcentajes muy pequeñitos de centros –estoy hablando en torno a un 10% a un 12%– reconocen estar aplicando la ley, es decir abordando aquellos contenidos

curriculares que tienen que ver con el patrimonio. Pues aquí hay un problema. Después, si queréis una tercera parte. Y aquí coincido completamente con vosotros: la formación de maestros. Para mí es la pescadilla. No es la pescadilla, es la cabeza de la pescadilla que se muerde la cola, usando esa expresión coloquial.

El plan de gestión del Plan Nacional, yo creo que ha sido de alcance. Ese es un éxito del ministerio. Primero, porque es transversal y se ha querido relacionar con todos los demás planes. Es decir, se ha entendido que la educación no es una cosa aparte, sino que recorre y debe estar presente en todos los planes. Cuando se han hecho jornadas de planes, o cuando otros planes promocionan alguna propuesta comunicativa, educativa o de difusión, se tiene en cuenta el criterio del plan. Por ejemplo, el plan de inmaterial, que salvaguarda el patrimonio inmaterial, ha hecho planes educativos que los ha enviado al plan de educación y patrimonio para revisar, identificar si cumplen los estándares, etc. La segunda cuestión, que es más propia de todos los planes, es que se le da dotación económica. Los planes nacionales están en los presupuestos generales del Estado, lo cual asegura la continuidad y la cofinanciación, es así como se llevan a cabo entre el Estado y las comunidades autónomas. Debo decir que la comisión de elaboración y la de seguimiento de los planes nacionales está integrada por la parte de la administración central con competencias en patrimonio y en educación patrimonial y, de las

comunidades autónomas –todas las que quieran participar– integran una comisión enorme y también fundaciones, sociedad civil, algún instituto histórico, cuerpos y fuerzas de seguridad del Estado han tenido ahí un representante. Porque tienen competencias en el tráfico ilícito de bienes. Estas comisiones son las que deciden si una propuesta, que se envía de un plan por parte de una comunidad, cumple los criterios del plan para poder ser cofinanciada.

Y ya, por último, el último escalón –para mí el más importante– es el segundo nivel de concreción, que en España es muy importante, el de las autonomías. Lo mismo que la Ley General de Educación, que tiene concreciones autonómicas, que siempre tienen que estar en el marco de la ley estatal, pero pueden aterrizar en sus territorios, adecuar. Es decir, hay margen. Esto mismo ha pasado con los planes nacionales. La Comunidad de Madrid para mí es ahora mismo la comunidad que tiene el plan más desarrollado, porque tiene un plan aprobado en educación del patrimonio.⁷ Porque, además, tiene una mayor intensidad de seguimiento de su plan; tiene partida económica y, situándose en los presupuestos del Plan Nacional, han hecho uno autonómico, y ya tiene un montón de actuaciones. Y, entre ellas, una para mí esencial es una guía, algo práctico para docentes de primaria y secundaria, para que puedan diseñar programas de educación patrimonial y evaluar. Es decir, nos han pedido transferir todo lo que estábamos haciendo en investigación científica a

lo aplicable. Se ha repartido en todos los centros, son gratuitos y van a tener acompañadas una serie de actuaciones como: concursos, programas de educación patrimonial, etc. Por lo tanto, yo creo que el tercer elemento es ese: aterrizar. Galicia está ahora mismo en plena gestación de un plan autonómico.⁸ Murcia tuvo un intento, pero creo que lo retomará antes del Plan Nacional.⁹ Y Canarias, es una comunidad pionera porque hace ya más de dos décadas tenía un programa de educación patrimonial.¹⁰ Yo creo que eso es un poco en lo económico, que sea transversal, que se ocupe de distintas partes, que integre la academia y, sobre todo, que se vaya concretando en el territorio.

DANIELA MARSAL Muchas gracias Olaia. Para cerrar un poco, creo que mucho de lo que les voy a preguntar ahora, de alguna manera las dos lo han mencionado. Pero me quiero centrar sobre todo en los desafíos y, quizás, en los obstáculos que se instalan o que uno percibe a la hora de entender o comprender esta área de estudio y de instalarla de forma más concreta y práctica. Ahí algo que Olaia ha mencionado varias veces, y que creo es muy interesante de tratar, porque en mi experiencia trabajando con patrimonio uno suele ver que hay poca medición, que hay poca evaluación de lo que se hace. Y en el caso de la educación patrimonial yo creo que ahí hay un trabajo bien importante, porque no solo es hacer -como dice Olaia- la guía o la actividad, sino que

también poder comprender, visualizar y medir justamente qué es lo que se está haciendo. Anoche participé en una charla que hizo Laurajane Smith, la súper experta en patrimonio, y que incluso ella pone en duda y en tensión esto del aprendizaje en términos del patrimonio. Me pareció bien interesante también. ¿Realmente la gente logra aprendizajes en esto?, ¿qué tipo de aprendizajes? Yo creo que ahí también hay muchas preguntas en este tema de la educación patrimonial que quizás todavía nos estamos haciendo, que los estudios de repente nos dan algunas señas, algunos guiños, pero que se los quiero dejar aquí un poco instalados,

(7) Plan de Educación Patrimonial de la Comunidad de Madrid. Disponible en: <https://www.comunidad.madrid/cultura/patrimonio-cultural/plan-educacion-patrimonial-comunidad-madrid>

(8) Proyecto de un Plan Patrimonial en Galicia. Disponible en: <http://consellodacultura.gal/noticia.php?id=7989&tipo=noticia>

(9) Plan de Educación y Patrimonio de la Región de Murcia. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7574888>

(10) Programa de Educación Patrimonial, Gobierno de Canarias. Disponible en: <https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas-redes-educativas/programas-educativos/educacion-patrimonial/>

para que los compartamos. Y también quizás hacer alguna referencia a lo que dijo Olaia en un minuto sobre la moda. Hoy día quizás demasiadas cosas quieren ser educación patrimonial y, ahí obviamente hay que empezar a tener ciertos marcos y ciertas definiciones. También, obviamente, estos procesos de evaluación que les decía yo, que nos permita ir viendo hacia dónde caminamos. Si lo estamos haciendo bien. Si no lo estamos haciendo tan bien. Y qué cosas son quizás las más apropiadas con los recursos que se tiene: humanos, financieros, etc. Las invito a que, para cerrar, reflexionemos un poco sobre estos obstáculos y desafíos de la educación patrimonial.

CAROLINA AROCA: De alguna forma nombraba algunos tipos de obstáculos, en el sentido de poder ir definiendo y conceptualizando. Cuando uno habla de educación patrimonial, involucra en general todas las esferas en las cuales lo patrimonial se desenvuelve. Lo que se ha nombrado: lo formal, lo no informal y lo informal, etc. Pero yo creo que son cosas que se juntan, pero que tienen dinámicas distintas. Cuando a mí me ha tocado trabajar, por ejemplo, con agentes de los espacios no formales (bibliotecas, museos, ludotecas, o de otras bibliotecas, archivos) existe lo que podríamos decir una forma de enseñanza, una forma de transferir esos conocimientos. Cuando uno habla de educación formal –y aquí ya me voy a ir más en el tema curricular– lo que existe históricamente son los objetivos,

aprendizajes esperados y resultados del aprendizaje, los cuales se materializan en marcos curriculares. El profesor y la profesora toman estos marcos, estos objetivos y los empiezan a transformar en una forma de enseñanza que se traduce en lo que se llama la didáctica. Y en esa forma de enseñar existen, por un lado, didácticas específicas: didáctica de las ciencias sociales, didáctica de las matemáticas. Claro que es complejo decir qué es la didáctica patrimonial. Porque en matemáticas, por ejemplo, tú sí puedes trabajar elementos que tienen que ver con lo patrimonial. Por ejemplo, elementos del diseño de las composiciones de las artes. Existen experiencias muy interesantes. Cuando uno trabaja con obras artísticas y vemos, desde cuestiones muy básicas como la sección áurea, que eso está vinculado a contenidos matemáticos y también a contenidos artísticos.

Mi postura tiene que ver con un enfoque mucho más integrado y globalizador respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje, más que decir “esto es”. Porque insisto, cuando uno está en la academia, ve que en general, en diferentes carreras de pregrado, por ejemplo: antropología arqueología, ciencias sociales, artes visuales, artes escénicas, etc., todas de alguna manera lo abordan de manera disciplinar. A mí me han llamado antropólogos o antropólogos que trabajan en museos y me dicen: “¿Cómo transfiero esto a niños y niñas en colegios?” “Estoy en un museo del norte de Chile, estoy trabajando con audiencias

infantiles, no tengo idea no tengo idea cómo transferirlo o comunicarlo de una manera didáctica”. También nosotros hicimos en la universidad una investigación con los mediadores de los departamentos de educación quienes, muchas veces en algunos espacios más que otros también te dicen: “Mira, yo sé los contenidos del museo, soy profesor de arte, soy profesor de historia, pero no sé cómo llegar a los niños y niñas”. Todo esto nos permite establecer discusiones muy interesantes respecto de: ¿vamos a hacer una única didáctica del patrimonio?, ¿qué significa?, ¿o los vamos a transversalizar?, ¿vamos a explicitar de qué estamos hablando cuando el profesor y la profesora trabajan? Uno de los hallazgos al revisar los documentos, los recursos y hacer una revisión de todos los planes, es que están muy separados. Por ejemplo: en segundo básico, una profesora está trabajando el patrimonio de Rapa Nui y la otra profesora está trabajando el tema de la literatura, pero no hay proyectos integrados. Y eso yo creo es otro desafío que, si bien se está integrando con las nuevas bases curriculares en tercer y cuarto medio, en eso todavía estamos al debe en las demás asignaturas y niveles educativos. Es decir, tenemos un currículum extremadamente asignaturista. Segundo, en cada asignatura se aborda de manera aislada. Entonces el profesor o profesora que está enseñando la historia no se vincula con el profesor de tecnología, ni con el profesor de arte, cuando podrían, ese mismo contenido, trabajarlo de manera

transdisciplinaria. Este es un elemento importante de discutir sobre la didáctica. De cómo lo vamos enseñar o qué vamos a enseñar. En el ámbito más formal. Y en lo no formal también hay debilidades que se han señalado sobre cómo trabajar. Un museo arqueológico es distinto de un museo de arte. Entonces los educadores, los mediadores, te dicen: “No sé cómo trabajar”. Y se llega, de nuevo, a un enfoque técnico: de la guía, de completar el cuestionario. A mí me parece que tiene que haber una intencionalidad respecto de esta formación –insisto– no solo de futuros profesores, profesoras y profesionales sino también en los espacios no convencionales o no formales.

Yo creo que el patrimonio más bien se vive, que se enseña. ¿En qué sentido? En que, en la medida en que yo me vinculo con mi espacio, con mi territorio, con mi barrio, con lo local, voy generando sentidos de pertenencia, sentidos de identidad. Y, en definitiva, me permite ir entendiendo y comprendiendo, más que enseñar el contenido conceptual. Decir: “mire, esta estatua del libertador corresponde a nuestro patrimonio porque tiene...”. Eso está muy poco vinculado con lo que le pasa a un niño o a una niña de cuatro años, en el caso de la educación inicial, que está muy dejada de lado, y con la educación básica. Yo creo que hay que partir desde lo local, potenciarlo y luego ir abordando y discutiendo en estas didácticas.

En Chile en el año 2000 se inició un

“La educación patrimonial se basa en el concepto de vínculo, de construcción de referentes identitarios, que es esa visión que habéis planteado y, además, se sitúa como una disciplina esencial. Se plantea como eje articulador”

programa, los Vigías del Patrimonio, que tuvo muy buenas intenciones y, trabajaba en los colegios, con talleres de niños y niñas de enseñanza básica, enseñanza primaria en otros lados; proponía ir y salir de la ciudad. Ese es otro elemento que no se trabaja en Chile, es decir, salir al territorio, vincularse con los espacios es muy difícil por diversas razones que sería lato relatar, y que yo creo que se conocen –se tienen que pedir muchos permisos, en fin– y ahora con pandemia menos, pero es una problemática generalizada. Tampoco esto se vincula con procesos de análisis más reflexivos y críticos. Es decir, existe la Plaza Italia donde está el monumento al general Baquedano. La crisis social generó que, todos los viernes, las personas se reúnan. El general Baquedano, que es una obra de un tremendo escultor chileno, ha generado una polémica respecto de qué es lo que significa, de por qué está ahí. Ha sido pintado, ha sido rayado y ha generado una tensión muy fuerte en la población al punto de sacarlo. Entonces uno dice “¿Por qué estos símbolos?”. Por eso yo hablaba de estas representaciones monumentalistas y lo que generan.

Para cerrar, ¿cuáles son los análisis más críticos? Cuando uno sale con los estudiantes, ve la estatua del general Baquedano. Pero, por ejemplo, en Valparaíso hay una avenida que se llama Brasil, que está llena de bustos de próceres y personajes y en el medio hay un memorial de los detenidos desaparecidos. Si uno transita con los niños y niñas y se encuentra con esto, ¿qué significan

estos símbolos que identifican a algunos y a otros no? Y generamos una discusión mucho más profunda con los estudiantes respecto de qué nos está mostrando nuestra ciudad. Entonces, integrar estos elementos ciudadanos, de construcción de ciudadanía, que nos permitan comprender por qué la ciudad está construida –y te puedo nombrar otros ejemplos de plazas que son los tesoros de la Guerra del Pacífico–. Cuando no entendemos, cuando no comprendemos los significados de los procesos históricos, se generan estas situaciones y, para algunos, va ser un patrimonio y para otros no. Entonces, claro –uno dice– Virgilio Arias, cuando hizo el monumento fue el primer chileno que viajó a Europa para trabajar la técnica del vaciado. ¿Por qué es muy importante? Porque era un hombre muy sencillo, muy humilde, de una familia bastante vulnerable de la quinta región, que fue becado por su habilidad en la escultura. Entonces falta un desarrollo más crítico respecto de qué es lo que estamos entendiendo por nuestros patrimonios, por nuestras identidades, por nuestras culturas.

DANIELA MARSAL: Gracias, muchas gracias Carolina. Muy, muy interesante todo lo que comentas. Sobre todo, el tema de la ciudad. De volver a recuperar esos espacios públicos. De conocer dónde estamos. De entender esos espacios. De comprender estas capas, estos palimpsestos de cosas que ocurren a nuestro alrededor. Ojalá, cuéntenos tú, un poquito para cerrar.

OLAIA FONTAL: Yo había anotado por lo menos cinco desafíos. Que muchos ya lo sabéis. Carolina y tú ya los habéis comentado. Pero bueno, por cerrar. Uno es seguir. Creo que tenemos que seguir investigando. Hay ámbitos que aún no hemos desarrollado del todo en la comunidad científica. Por ejemplo, la educación comparada. Hay muchos países, no solo de Occidente, y que nos son desconocidos por las barreras del idioma que tienen propuestas de educación patrimonial muy interesantes. Entonces está toda esa parte de la educación comparada. La normativa internacional, no solamente la global, sino que las específicas de otros países, es un ámbito que también, al menos en el equipo que yo dirijo, queremos acometer. Luego pues seguir identificando, caracterizando enfoques, modelos en educación patrimonial. Esto nos permite comprender realidades complejas buscando elementos comunes.

Yo creo que tenemos desafíos, además, que son consecuencia de superar algunos obstáculos que ya hemos comentado. El primero es la formación de maestros. Yo creo que es la cabeza de la pescadilla. Porque ahora mismo, el problema de que en las escuelas no se enseña el patrimonio, entre otras cuestiones, es consecuencia de que a los maestros cuando los formamos en la universidad –y yo me dedico a eso–, solamente en un 4% de los títulos públicos y privados en España de magisterio, y esto lo averiguamos en un estudio, se están enseñando los contenidos relacionados con la didáctica

del patrimonio. Es decir, en las didácticas específicas, sobre todo en la educación artística y en la didáctica de las ciencias sociales, en los programas, sobre el papel, no están figurando contenidos que sí aparecen en el currículum. Y aquí tenemos otro problema también, que es el desfase entre el currículum, que cada poco cambia, por resumirlo. Incluso la Ley General de Educación ahora mismo está en plena definición del currículum. Y la formación de maestros, siempre tiene que ser acorde a la ley que tienen que utilizar. Esto ya hace que estemos formando a los maestros casi en forma general. Entonces, los maestros que hayan sido formados bien, con una educación patrimonial contemporánea, potente, compleja, basada en la investigación, conocedores de la gestión, serán capaces de llevarlo a sus aulas, porque lo creerán necesario. Entre otras cosas, porque habrán aprendido que el patrimonio es un derecho fundamental, no es accesorio, no es un capricho. Es una cuestión elemental que tiene que ver con la cultura, con los derechos culturales del ser humano. Entre otras cuestiones habrán aprendido eso. Sabrán currículum y cómo hay que aplicarlo.

La segunda cuestión es medir y medir, evaluar y evaluar. Nos falta aquí, al menos, medida. Por ejemplo, no se había hecho –ahora ya sí– un análisis profundo de toda la normativa educativa. Históricamente, y en la actual, ¿qué dice la Ley General y cada una de las de las leyes autonómicas sobre patrimonio? Porque hasta ahora todos decíamos: “Es que en las leyes de educación no se

aborda el patrimonio”. Hemos estudiado eso profundamente. Eso se ha hecho. Evaluación de programas, por ejemplo, Carolina lo ha comentado. Aquí el recurso más utilizado en el aula es el libro de texto. ¿Qué dicen los libros de texto que ahora mismo se utilizan, mayoritariamente –no sé si en un 85% de las aulas– sobre patrimonio? Porque eso es lo que van a aprender los niños. Evaluación de programas también es evaluación de los libros de texto. Después la investigación también nos permite estudiar casos. Yo creo que la elección de buenos casos, de éxito, de buenas prácticas, programas extraordinarios de educación patrimonial. Por ejemplo: un centro educativo que basa todo el proyecto educativo del centro en el concepto transversal de patrimonio. Eso lo hemos detectado en el observatorio, y hay varios casos. Vamos a ver esos casos, ¿por qué surgen?, ¿cómo son?, ¿cuánto duran?, ¿cómo lo hacen? El seguimiento, la observación y la metodología observacional yo creo que son esenciales. Y, también evaluar aprendizajes –decíais antes–. Yo creo que, por supuesto, en patrimonio se enseña y se aprende. Los aprendizajes en patrimonio, al menos en nuestro caso, están identificados. Tienen que ver con la secuencia de conocer, comprender, y cada una tiene pues su diferente naturaleza y, por tanto, distintas escalas de medida. Nosotros lo que hemos hecho es desarrollar escalas. Pero, además, hay que diferenciar los contextos: los formales, lo que se aprende y cómo se aprende en las escuelas; los no formales, por ejemplo, en el museo. Y

yo creo que, ahora ya sería el tercer reto: los informales. Y los entornos digitales ahora mismo están ocupando formas, tiempos y elementos de interacción entre personas que, al final, es el resultado de lo patrimonial, y que es donde se modula –muy importantes como para obviarlos–. Yo creo que la evaluación de aprendizajes en entornos digitales, que es en lo que estamos ahora en el último proyecto, es fundamental.

Y ya, por último, evaluar resultados. Pero no a corto plazo, que es lo que identificamos seguramente con resultados de aprendizaje, sino que a medio y a largo plazo. Es decir, consecuencia de aplicación, por ejemplo, del plan autonómico de educación patrimonial en la Comunidad de Madrid, ¿cómo cambian los referentes identitarios?, ¿cómo se modifica la concepción o la conceptualización del patrimonio de los niños? O, de los planes de formación de maestros, ¿cómo se transfiere eso al aula? Eso requiere estudios longitudinales a medio y a largo plazo. Insisto, el segundo desafío es la evaluación. Lo que llamamos 360 grados: evaluación de diseño, de legislación, de procesos, de resultados.

El tercero ya lo he apuntado: los entornos digitales y lo he explicado. Son medios de interacción social en los que, todos los verbos relacionados con el patrimonio suceden: se da a conocer, comprender, se respeta. Una red social como Instagram, o Twitter o Facebook, están produciendo interacciones que tienen que ver con la educación patrimonial. Pero, por otra

parte, también se están generando nuevas aplicaciones. Por ejemplo, nosotros hemos hecho OHC que es *Our Heritage Community*, que son comunidades patrimoniales o personas y patrimonio.¹¹ De esas hay muchísimas. Esto, ¿qué produce?, ¿qué tipo de interacciones están produciendo que no se producía?, ¿es complementaria a los ámbitos formal y no formal? Y, sobre todo, se conforman identidades patrimoniales”. No se pueden olvidar los entornos digitales.

El cuarto desafío –y ya acabo, que son cinco– son los ODS: los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Yo noto en España que empiezan ahora a impregnar. Es decir, que ni siquiera se habían oído en la secundaria si los habían tenido presentes en distintos planes; pero, las cuestiones de género, de discapacidad, de inclusión, y aquí, por ejemplo, de los entornos rurales –eso que se llama la España vaciada–, son muy importantes. Y tienen menos, intervención en educación patrimonial. Yo creo que son aspectos en los que hay que investigar más y diseñar, implementar y medir, por tanto, más.

Y ya, por último, esto que tiene que ver con la moda. Seguramente las modas pasan. Pero no es una moda cuando tú te sitúas en una disciplina. Y yo creo que también tenemos otra moda en investigación educativa, que es la de las publicaciones de impacto, que dejan poco espacio para el desarrollo epistemológico, para lo que llamamos pensar el patrimonio, lo patrimonial, que no es lo mismo. Es decir, adjetivar

eso, cualificarlo, desarrollar ideas. Y eso necesita espacio y otro tipo de literatura que es la que llamamos aquí de difusión y divulgación, que ya por sí no se disocia de la ciencia. Pero necesitamos esos textos. Ese pensamiento escrito. Y por supuesto hablado, en conferencias, y profundo. Por eso, cuando tú estás en una moda, pero no es consecuencia de un pensamiento profundo, sosegado, investigado, pensado y repensado, donde tú mismo te contradices, crítico –como decía Carolina–, reflexivo. Esa moda pasa, y al final lo mismo te da publicar un artículo donde los resultados son de educación patrimonial o de educación del chocolate; es que da lo mismo. Al final, son datos y datos. Yo creo que lo que nos engancha a los investigadores que estamos en esto es, sobre todo –que es lo que veo yo en común entre todos lo que os escucho en distintos foros– es que estamos pensando: ¿qué es el patrimonio? Y entendemos que hay distintos enfoques, distintos modelos, y el acento se va situando en uno y otro aspecto. Y vemos que la normativa y las instituciones internacionales también están transitando: la Unesco lo ha hecho, el Consejo de Europa también lo está haciendo, en España también. Y esto es un ejercicio de todos nosotros. Eso es lo que te engancha y hace que para nosotros no sea una moda, sino que sea un ámbito de pasión, el de la educación patrimonial. Bueno, por lo menos esos cinco son los que se me ocurren. Podría haber alguno más.

DANIELA MARSAL: Muchísimas gracias.
Voy a leer algunas de las preguntas

que me han mandado, que han aparecido en las redes donde se está viendo este encuentro. Dice una pregunta: “Si creamos nuevas asignaturas, en este caso, electivas, o sea que no estuviesen dentro quizás de las mallas más fijas de las escuelas, de los colegios, que sean electivas sobre Patrimonio, con harto contenido local, territorial, ¿eso podría ayudar a enfrentar este desafío, de ir incorporando temáticas del patrimonio a la educación formal?” Se los dejo abierto a cualquiera de ustedes dos que quiera opinar.

OLAIA FONTAL: Bueno, Sobre el contexto de Chile poco sé, pero de forma general yo entiendo por lo que ha pasado aquí, que el espacio y el tiempo en la escuela aseguran, garantizan y dignifican los contenidos. Ahora mismo estamos en plena definición del currículum, primero el estatal y luego el de las comunidades. Yo formo parte de una plataforma que se llama Educación No Sin Artes que, lo que ha intentado es, viendo los primeros borradores del currículum y de la ley e incluso de la ley antes de aprobarse en diciembre del año pasado, que la Ley General de Educación contemplaba poco y mal la educación artística, que es una de las materias que se ocupa de lo patrimonial junto a conocimiento del medio, lo que tiene que ver con las ciencias sociales. Entonces, lo primero que reivindicamos es la obligatoriedad. Esto porque se daba la circunstancia de que en el currículum que aún está vigente –al que vamos a sustituir– la

educación artística, en la introducción, se situaba como una materia esencial para todas estas competencias que tienen que ver con los derechos culturales, para desarrollar seres íntegros, etc. Pero a la hora de ajustarlo en el espacio y en el tiempo, resulta que no era obligatoria. Y se dejaba en manos de las comunidades autónomas y, en última instancia, de los centros cómo y si se iba a impartir en los distintos años de la primaria. Por lo mismo lo primero es la obligatoriedad, que garantiza el tiempo. Porque sabemos que, si el tiempo no es obligatorio, se puede omitir. Y cuando digo el espacio, son los espacios. Es decir, el espacio de la escuela, pero la posibilidad de lo que decía Carolina, de salir al entorno. Aquí es bastante sencillo en cuanto a permisos. De hecho, se hace en los centros, se puede hacer. Y ¿por qué no se hace? Porque yo, por ejemplo, cuando estudié historia del arte en la universidad en Oviedo, solo salimos en cinco años de carrera una vez en una asignatura, a ver un monumento del prerrománico asturiano que estaba ahí al lado, a escasos trescientos metros. La catedral de Oviedo, jamás fuimos a verla y estaba a quinientos metros. Es decir, que ya no es tanto que no se pueda por permisos, como que pudiendo no se hace. Y volvemos a lo mismo, que tiene que ver con la formación de los docentes. Yo creo que el espacio y el tiempo en el ámbito formal –que es una ley que al final hay que cumplir– son esenciales. En el ámbito

(11) Our Heritage Community.
Disponible en: <https://ourheritagecommunity.com/>

no formal, funcionan otras dinámicas que tienen que ver con intereses, e incluso con modas, y con demandas sociales. Muchas veces los museos responden a modas que a veces derivan de la televisión. Hemos visto museos aquí que, tras el confinamiento Covid,¹² han recogido formas, iniciativas, respuestas didácticas que imitan, reproducen, se basan, se estimulan en lo que ha pasado en las redes sociales. En el ámbito formal es otra cosa, porque lo que se marca es una ley y es lo que, en teoría, hay que cumplir. Entonces hay que ver que se cumplan, en las materias –que llamamos Marías–, se tienden a no cumplir los contenidos curriculares. Se tiende a saltárselos, a hacerlos prescindibles, todo lo que tiene que ver con las artes. E incluso, a veces, se incumplen sin ningún sentido. Por ejemplo, yo me dedico a la educación artística. La enseñanza de las manualidades, lo que entendemos por conocimientos manuales, no tiene fundamento en ningún punto del currículum, ya desde hace veinte años o treinta diría, desde los noventa. Entonces, ¿por qué se sigue enseñando? ¿por qué se enseñan contenidos y se dirigen aprendizajes que no se sostienen en los currículos? Es un incumplimiento otra vez de la ley. Ahí tenemos un problema, que hay que ir resolviendo. Y que afecta al patrimonio que, por supuesto, es de los contenidos que menos se abordan dentro de las artes; un poco más en las ciencias sociales.

DANIELA MARSAL: Muchas gracias Olaia. No sé si Carolina quiere comentar algo más. O paso a otra pregunta.

CAROLINA AROCA: Sí. Decir que, efectivamente, nosotros tenemos ese problema. Y, más grave aún. Las artes plásticas o visuales, la música, tienen un margen muy pequeño en el currículum escolar, frente a matemáticas, lenguaje, ciencias sociales, ciencias naturales, que son las cuatro grandes asignaturas en básica. En media es peor aún, porque tienen que elegir entre una u otra, por lo tanto, yo creo que eso es algo que efectivamente habría que revisar y revertir. También se disminuyeron horas en historia. Creo que tiene que ver con las miradas de los países, de las naciones, de los gobiernos, respecto de cuáles son los énfasis. Yo siempre he dicho que los currículos no son neutros. Los currículos tienen intencionalidad y van cambiando muchas veces. Y claro, si tú estás en un país en el cual interesa que sean personas muy exitosas, tienes una mirada de hombre o de mujer de base sobre qué es lo que se espera. Entonces, el currículum se tiñe de todo aquello. Por lo tanto, si tú tienes una postura técnico-práctica, efectivamente vas a priorizar aquello que te va a hacer tener éxito a futuro, para llegar a ciertas carreras que también te dan prestigio. Acá en Chile estudiar para profesor o profesora no es precisamente muy bien mirado en general. También ahí hay un tema social que no es menor. Y desde esa perspectiva, el concepto o el

énfasis en lo cultural en nuestro país, hace falta re-mirarlo en el currículum.

Lo otro es que también la didáctica, o la forma de llevarlo al aula. Los estudiantes no tienen idea de por qué están viendo ese tema, por qué tienen que dibujar lo que dibujan, por qué tienen que pintar. Hay escasez de técnica y también de mobiliario. Trabajé con otra persona en una investigación sobre cómo se aplicaban las evaluaciones del pensamiento divergente en la creatividad en sexto básico. Los profesores de arte no tenían una formación muy acabada. No se sabe qué es la flexibilidad, la fluidez del proceso creativo. Las actividades o las experiencias con los estudiantes son repetitivas porque tampoco tienen ni los recursos, ni los espacios para poder desarrollar experiencias mucho más significativas para los estudiantes. Lo que uno ve es un currículum muy técnico: “Vamos a hablar del impresionismo”, “pintemos al modo de los impresionistas”. Entonces, sí, yo creo que efectivamente ahí hay un tema que hay que volver a revisar respecto de las artes. Y eso está solo en las artes visuales y musicales, que de alguna manera se trabajan. Para qué decir de las artes corporales, de dramatización. Eso no existe casi. Un poco está dado en talleres extracurriculares y que, efectivamente, lo hacen los que pueden. Entonces, cuando plantean los electivos es una alternativa; es decir, lo eligen algunos. Yo creo que esto debería ser para todos y todas. Siempre el arte es el hermano pobre del currículum, porque no es importante.

Acá se dice “si vas a ser artista, te vas a morir de hambre”. Entonces, también hay muchas preconcepciones, muchas representaciones sociales de que el arte no tiene mayor importancia, y que lo haces como *bobby* o como cultura general.

DANIELA MARSAL: Muchas gracias a las dos. Tengo varias preguntas en el tintero. Pero voy a tener que seleccionar en honor al tiempo. Y, dentro de eso, quería dejar instaladas dos preguntas que, además, fueron de las primeras que se hicieron. Una dice relación con lo que ambas, han tratado, y tiene que ver con la formación de profesores y de aquellos que están vinculados con el patrimonio. Y, acá, una persona comenta y dice que: “para educar sobre patrimonio se debe formar al respecto, y nuestro país -está hablando de Chile- se centraliza esa formación, que, además, es de un alto costo. Escuchando los currículums de las expositoras vemos que tienen que salir a especializarse en el extranjero. ¿Hay manera de vincular a los ministerios, el de Educación, el de Cultura y las Artes, en carreras y/o posgrados en establecimientos públicos en regiones?” La verdad es que no sé si nosotras podemos contestar esa pregunta. Pero sí, quizás en el caso de Olaia, preguntarte cómo se ha dado

(12) La Pandemia de Covid-19, derivada de la enfermedad ocasionada por el virus SARS-CoV-2, fue declarada el 11 de marzo de 2020.

el caso de la formación para maestros allá en España. Como lo han ido resolviendo. Si tienen algún sistema en las localidades, en las autonomías quizás, que les permita a lugares diversos poder formarse al respecto. Bueno, y si Carolina quiere aportar, por supuesto que es bienvenida.

OLAIA FONTAL: A ver, nosotros diferenciamos la formación inicial del profesorado. Los grados de maestro son para infantil y primaria. Es decir, hasta los dieciséis años. La secundaria, que empieza a partir de los dieciséis, se imparte por docentes que se han formado en sus disciplinas de referencia, por ejemplo matemática, biología, química, que hacen un máster de formación de profesorado. Entonces, es distinto. Los maestros tienen una titulación, un grado que es grado de maestro, y los docentes de secundaria, bachillerato, tienen un máster en formación de profesorado. No hay másteres en todas las universidades de secundaria, pero sí en muchas. Por esa parte, la formación que tienen los profesores de secundaria, educativa y didáctica, es de un año, que en gran parte son prácticas, por lo tanto, es menor. Pero es que antes eran de tres meses, hasta hace unos años. Es decir que la formación psicopedagógica más potente la tienen los maestros de infantil y primaria. Ahí se enseñan las didácticas específicas. Por ejemplo, nosotros tenemos fundamentos de la educación plástica, fundamentos de las didácticas de las ciencias sociales, etc.; ahí donde se

imparten los contenidos, pero vinculados a su enseñanza de las distintas materias. Y ahí es donde todavía no se están tratando con suficiente intensidad, ni siquiera en relación al currículum. Eso es lo que yo les decía que era un problema. Pero hay otra cuestión que afecta a maestros y profesores de secundaria, que para mí es muy importante: es gratuita, y es la formación continua y permanente. Es esa capacitación constante en la que se les da distintos contenidos. Esa la organizan los centros de formación de profesorado. Y es un poco a demanda. Es decir, los centros de formación van organizando cursos en colaboración con la universidad, con distintos entes, y ahí también pues, es donde se empiezan a incorporar cada vez más contenidos relacionados con patrimonio y museo. Pero no hay un plan que organice toda esta formación. O sea, es muy dispersa y diversificada. Y luego, hay otro elemento, que son los másteres. En España no hay máster en educación patrimonial, pero hay másteres en gestión del patrimonio, en comunicación y difusión, que incorporan en algún módulo por la educación patrimonial. Y es verdad que, en el Plan Nacional, una de las líneas –si consultáis el plan lo veréis–, considera la formación a través de máster en educación patrimonial. Y eso es algo que seguramente se hará. Aunque la Comunidad de Madrid también se lo ha planteado, y yo creo que lo va a hacer, seguramente antes, porque está mucho más atenta a este plan, al seguimiento del plan de educación patrimonial. Por lo tanto, no necesariamente es

privada. De hecho, yo creo que hoy en día cualquiera puede –por supuesto la enseñanza pública universitaria, que tiene unos costes de matrícula que son cada vez más elevados, pero que son más o menos asumibles–, se puede, si hay oferta, formar de forma gratuita. Lo que sí estoy viendo, son muchísimos cursos, como consecuencia del confinamiento. Cursos de especialización. Por ejemplo, ahora iniciamos uno en Colombia, de educación patrimonial. Cursos MOOC,¹³ masivos, online, abiertos. Cursos de distintas instituciones que son de acceso gratuito. Entonces creo que, si no hoy, en poco tiempo no va a ser un problema lo económico. Creo que debe haber un cierto impulso de la gratuidad en este tema. También como consecuencia de una moda, yo lo he notado en los últimos cuatro o cinco años.

CAROLINA AROCA: Yo solo aportar dos elementos. A diferencia de España, en Chile se está implementando. Efectivamente hay iniciativas de diplomados. Nuevamente en educación patrimonial como tal, no está instalada dentro del currículum ni de educación superior, ni en el currículum de educación básica, como tal. Todo lo que ya he explicado. Pero si hay iniciativas, respecto de diplomados y de magíster muy incipientes. Yo voy a contar dos anécdotas. Una es que, específicamente, dos diplomados a los cuales yo fui invitada para trabajar, de educación patrimonial, no tuvieron *quórum*. No tuvieron la cantidad de estudiantes

para completarlo. En dos instituciones distintas. Porque efectivamente hay interés, pero los costos muchas veces son altos para los profesores y profesoras, y en nuestro país el profesor y profesora no es precisamente un académico que gane un sueldo o una cantidad de dinero suficiente que le permita costear estos programas. Y esos cursos le resultan muy caros. Me lo han dicho muchas veces. Siempre hay interés, el tema son los valores de los diplomados que no necesariamente están al alcance de todos y todas. Yo creo que ese es otro desafío. De generar otras instancias de diplomados, de cursos de especialización, de continuidad del estudio, que permitan el acceso más universal de todos y todas las personas. Porque, efectivamente, muchos de los interesados son académicos, son profesores y profesoras. Entonces no siempre tienen los recursos para poder tomarlos.

DANIELA MARSAL: Muchas gracias Olaia y Carolina. Ahí le dejamos el desafío al ministerio de ver si, en un futuro no tan lejano, pueda quizás generar aquí algo que les permita a estos interesados – que no son pocos–, poder acceder a algún curso de forma gratuita. Con esto cerramos este primer diálogo. Muchas, muchas gracias Carolina, Olaia, por esta participación. Muchas gracias a todos por venir.

⁽¹³⁾ Cursos Online Masivos y Abiertos.

Francisco Schwember

Artista visual, académico e investigador. Licenciado en Arte, Profesor de Pedagogía Media en Artes, Magíster en Artes, Doctor en Ciencias de la Educación en la Pontificia Universidad de Chile. Profesor asociado de la Pontificia Universidad Católica de Chile, donde imparte cursos de pre y posgrado tanto en la Escuela de Arte como en la Escuela de Arquitectura. Su trabajo se centra en la investigación basada en arte y la interdisciplina, especialmente en los vínculos entre arte, educación y patrimonio.

Es autor de diversas publicaciones como *Pintura Chilena Contemporánea* (2015), *Lecciones de Clase* (2017) y *Travesías por el Conocimiento Invisible* (2021). Ha recibido diversas distinciones como Beca CONICYT (2014), FONDART (2017), INCASI (2017, 2018), Concurso de Creación y Cultura Artística UC (2005, 2007, 2010, 2012, 2013 y 2017), FONDEDUC (2010, 2019), Beca Taller-Exposición de pintura Iberoamericana, España (2001), Primer Lugar Promoción 2001 en Licenciatura en Arte, Beca Matrícula de Honor a la Excelencia Académica (1998, 1999).

Educación patrimonial: la experiencia de la minga nómada en Chile

Por Francisco Schwember

1

“¿Somos buenos predecesores?”, se preguntaba el inmunólogo Jonas Salk en los años noventa del siglo pasado, en una reflexión que goza de renovada actualidad ante el escenario pandémico que ha impuesto a nivel planetario el Covid-19 y que se prolonga, con agotadora persistencia, en nuestro cotidiano habitar.

Cuestionamiento que se expande, en la búsqueda de una respuesta adecuada a las causas de esta eventualidad, hasta abarcar un horizonte más amplio, donde el origen del virus, ya sea fruto de una posible manipulación en un laboratorio o del consumo de animales silvestres, apunta ciertamente a la responsabilidad humana.

Esta situación parece hundir sus raíces en el impacto que ha tenido la especie humana en la biósfera, donde las vicisitudes que enfrentamos ante el surgimiento de esta pandemia constituyen solo una faceta más de un fenómeno cuya verdadera significación no somos aún capaces de sopesar. Ella se vislumbra bajo el amenazador concepto de Antropoceno, noción que, aun cuando pueda resultar engañosa debido a la desigual asignación de responsabilidades que conlleva en un contexto de inequidades históricas, no por imprecisa, resulta menos provocadora.

En este contexto, la pregunta ¿somos buenos predecesores?, integra en su formulación asuntos que resultan de importancia crucial para quienes nos interesamos en la educación patrimonial más allá de los compromisos disciplinares de rigor.

En primer lugar, indica una toma de conciencia en torno a una temporalidad que demanda solidaridad intergeneracional y, en segundo término, nos conmina a reflexionar sobre la forma en que nuestra cultura ha entendido el rol del individuo, emplazado en un lugar central de todas nuestras pretensiones y afanes, para desplazar el énfasis hacia la primera persona plural, donde el sujeto se percibe como un eslabón crítico y reflexivo en relación con una comunidad que cohabita el presente, el futuro y el pasado.

Valga la preocupación señalada por Salk a modo de introducción al proceso de reflexión y trabajo que hemos desarrollado junto a un equipo de investigadores, académicos y artistas chilenos, con la finalidad de articular una respuesta colectiva coherente ante los desafíos planteados por un escenario global definido por lo que Morin ha identificado como características emergentes de la realidad; la complejidad y la incertidumbre.¹ En este proceso, nos hemos visto desafiados a reflexionar exhaustivamente sobre las causas que amenazan la continuidad de la vida como la conocemos en el planeta y a preguntarnos si los fundamentos que sustentan nuestro quehacer no poseen parte de la responsabilidad en el esbozo del desastre.

Nuestra labor se ha situado en y desde las particularidades culturales de lo que se ha

¹ Edgar Morin, *Introducción al pensamiento complejo* (Barcelona: Gedisa, 1990), p. 23.

denominado Latinoamérica, Amerindia o Abya Yala, ámbito que, tal como ha planteado Quijano, desde su conquista por parte de Europa, se constituyó sobre los ejes de raza y capitalismo, como la primera identidad de la modernidad. Este proceso histórico, del que nuestro presente es fruto, encarna la trágica destrucción y subyugación de culturas originarias por medio de la violencia, la esclavitud y el colonialismo, y la imposición de visiones de mundo que, bajo de la pátina luminosa celebrada por la hegemónica mirada eurocéntrica, oculta lo que Mignolo ha denominado el lado más oscuro de la modernidad.²

Esta lectura del proceso histórico de conquista y colonización, implica no solo reconocer el sufrimiento de una población que se redujo de forma pasmosa en un corto espacio de tiempo, sino que implica igualmente dar cuenta de la destrucción e invisibilización de conocimientos y formas de vida únicas, cuya naturaleza difería sustancialmente de aquella impuesta por el conquistador, instaurada inicialmente a partir de una concepción exclusiva y excluyente de la vida espiritual y de la generación de conocimiento que, gradualmente, solo reconocerá como válida a la racionalidad científica.

Se suele enfatizar el innegable rol del celo religioso en la hecatombe del mundo precolombino, pero se relega a un segundo plano el papel que desempeñó en este mismo proceso la revolución científica, cuyas bases fueron sentadas en el Renacimiento. La pérdida del sentido de la coexistencia con

la naturaleza, para privilegiar la razón y el distanciamiento afectivo del mundo, se manifiesta con transparente claridad en las ideas de Bacon y su noción de natura vexata, donde la experimentación permite arrancar bajo apremio los secretos que oculta la naturaleza. En la misma línea, Descartes, plantea la disociación dualista entre cuerpo y mente y la correspondiente relegación de los sentidos del conocer.

La nueva concepción del hombre y el mundo a partir de las ideas del humanismo dará inicio a una nueva era que privilegiará una mirada antropocéntrica, que facilitará el fortalecimiento del individualismo, lo que se verá reflejado en el campo de las artes, en la afirmación de la autoría y en la valorización del carácter único y original del producto artístico, así como en la instauración del culto a la personalidad y al genio individual.

Esta será la amalgama de ideas en plena ebullición que se impondrá en América y truncará para siempre la evolución autónoma de culturas milenarias, cuya riqueza y diversidad, aún hoy, evocamos con dificultad. La violación originaria señalada por Paz,³ y que estará en los cimientos de la nueva América –una vez abandonadas las miradas que cándidamente interpretaron el hallazgo del continente y sus habitantes como un “regalo” para el conquistador– relegará por largo tiempo los modos de vida alternativos existentes en el continente y que la nueva cultura dominante, incapaz de valorar y comprender, intentaría extirpar de raíz.⁴

Llegados a este punto de esta breve reflexión, es necesario preguntarse por aquello que se intentó erradicar, afortunadamente sin éxito cabal, de una de las fuentes primordiales de nuestra matriz cultural. Si bien el conocimiento generado por los diversos pueblos originarios existentes a lo largo y ancho de América escapa a una reducción sumaria de contenidos compartidos, al posar la mirada en las manifestaciones que perviven en nuestro territorio, gracias a la vitalidad de sus culturas y a su tenaz persistencia ante el acoso e indiferencia colonial, es posible identificar diversos elementos que señalan su carácter singular.

Los conocimientos y experiencias identificadas poseen rasgos comunes que los vinculan con distintas expresiones que perviven en el continente y que se revelan en manifestaciones llamadas Tequiu en mesoamérica o Minga y Ayni en el mundo andino, las que implican la valoración de la reciprocidad y la solidaridad, encarnadas en prácticas donde se privilegia la colaboración en función del bien común. Estas formas de cooperación, de las cuales existen antecedentes históricos de larga data en los vestigios de Chavín de Huantar (Perú), implican una forma de coexistir que se vuelve extensiva a entidades no humanas, con quienes se habita y comparte el mundo. En este contexto, la naturaleza esencialmente espiritual de la existencia, imbuye todas las prácticas y manifestaciones culturales y las dota de un significado socialmente compartido (IMAGEN 1).

Tanto el carácter colectivo como la dimensión espiritual de las prácticas sociales y la configuración intersubjetiva de conocimientos, centrales en las creencias de los pueblos originarios, constituyen los ejes sobre los que se ha articulado nuestra propuesta. Esta asume el diálogo intercultural entre el mundo mestizo e indígena, desde una óptica que busca un encuentro crítico desde el respeto, con la finalidad de cuestionar las estrechas definiciones impuestas por la modernidad europea, en lo que Mignolo ha denominado, a partir de Andalzúa,

- ② Walter Mignolo, *The darker side of the Renaissance: Literacy, territoriality, and colonization* (Michigan: University of Michigan Press, 1995), p. IV.
- ③ Octavio Paz, *El Laberinto De La Soledad; Postdata; Vuelta a El Laberinto de la Soledad* (México: FCE, 1993), p. 35.
- ④ Ver por ejemplo el poema *Ameréida*. Se trata de una obra poética colectiva experimental realizada en el marco de la creación de la ciudadela conocida como Ciudad Abierta de Ritoque, en el litoral de Valparaíso, a partir de 1967. Ambas obras por estudiantes de arquitectura de la Universidad Católica de Valparaíso, proyecto liderado por el poeta y arquitecto argentino Godofredo Iommi. *Ameréida* (Santiago: Lambda, 1967).



↑ IMAGEN 1
Construcción de
ruka fogón huilliche
mediante minga
en Escuela Rural
Metahue, Isla de Apiao,
Archipiélago de Chiloé
(2017).
Autora: Paula Martínez.

como pensamiento fronterizo,⁵ para proponer nuevas formas de imaginar la creación del conocimiento desde prácticas colaborativas transdisciplinares.

En esta misma lógica, el respeto y el cuidado de la naturaleza, centrales en la cosmovisión de los pueblos originarios, permite re leer desde otro ángulo un concepto contemporáneo como el de sustentabilidad, en la medida en que prácticas respetuosas con el ambiente pueden identificarse tanto en las ruinas milenarias de la primera ciudad de América, en Caral (Perú), como en prácticas vernáculas que perviven en nuestros días. De este modo, lo que Downey denominó “arquitectura invisible” a partir de su trabajo con los yanomamis⁶ (Venezuela, Brasil) –quienes construyen sus casas comunales, denominadas shabonos o yanos, a partir de materiales recolectados de su entorno natural– es extrapolable a las construcciones de los pueblos que habitan la selva fría del sur de Chile, donde la compenetración orgánica de los materiales con el territorio está imbuida de una dimensión espiritual intangible.

El reconocimiento de prácticas preexistentes a la conformación de América Latina y de su aporte al conocimiento humano permiten generar otras formas de imaginar el futuro, acogiendo las enseñanzas del pasado y reparando, en parte, el daño causado por su histórica invisibilización. Este enfoque implica, como lo ha expresado el biólogo y filósofo Andreas Weber, reconocer el valor del conocimiento indígena desde una actitud de humildad y desde una disposición respetuosa, para revalorar los aportes de prácticas despreciadas

por Occidente, como el animismo, para reconstruir nuestra relación de codependencia y reciprocidad con el mundo de la vida.⁷

Esta actitud lleva aparejada la responsabilidad de evitar su apropiación y asimilación neocolonial y comporta el desafío –en la medida que recogen y proyectan hacia el futuro dimensiones esenciales para repensar nuestra labor desde la tradición patrimonial–, de integrar los profundos significados arraigados en estas prácticas con los aportes contemporáneos de pensadores ligados a la educación patrimonial quienes, como Fontal, imbrican el ámbito de la espiritualidad con la educación en torno al patrimonio.⁸

- ⑤ Walter Mignolo, *Local Histories/ Global Designs: Essays on the Coloniality of Power, Subaltern Knowledges and Border Thinking*, (Princeton: Princeton University Press, 2000), p. 85.
- ⑥ Valerie Smith (et al.), *Juan Downey: The invisible architect* (Cambridge Ma.: MIT List Visual Arts Center, 2011), p. 33.
- ⑦ Andreas Weber, *Sharing life animism and ecopolitical practice* (India: Heinrich Böll Stiftung, 2020), p. 88.
- ⑧ Olaia Fontal (coord.), *La Educación Patrimonial: Del Patrimonio a Las Personas* (Asturias: Trea, 2013), p. 12

Hemos concebido el proyecto “Minga Nómade” como una plataforma colectiva y transdisciplinar enfocada en la producción de experiencias de investigación, creación y educación desde una perspectiva crítica, que tiene como eje central el reconocimiento del carácter sagrado de la vida, señalado por diversos pueblos originarios como su fundamento filosófico central.⁹

A través del desarrollo de experiencias colaborativas, se busca el diálogo entre saberes tradicionales y contemporáneos, valorando el patrimonio cultural y natural con la finalidad de crear nuevas perspectivas del futuro compartido, el reconocimiento de los saberes de los pueblos originarios y del mundo popular en el arte contemporáneo y en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto en instancias formales como informales de Abya Yala.

Este trabajo surge del deseo y la necesidad de valorar y explorar otras formas de conocer, desde una reflexión conjunta, que busca proponer otras formas de investigar, aprender y, en definitiva, convivir. Por ello, este proyecto nace de una voluntad colectiva de imaginar otros futuros, mediante el encuentro con tradiciones invisibilizadas por siglos de conquista y colonización, para recrear y co-construir nuevas formas de habitar desde el diálogo intercultural. En este contexto, hemos propuesto un horizonte de trabajo latinoamericano, donde las primeras experiencias colaborativas se han ejecutado en torno a las tradiciones y conocimientos de los pueblos shipibo-konibo (Perú), wixárika

o huichol (México) y mapuche. De este último abordaremos la reciente experiencia desarrollada en Chile (IMAGEN 2).¹⁰

9 El equipo de trabajo está compuesto por un amplio grupo de académicos(as) e investigadores(as), entre los que participan Felipe Palma, José de Nordenflycht, Giovanna Bacchiddu, Guillermo Marini, Antonia Condeza, Danilo Espinoza, Alejandro Valdeavellano, Sofía del Pozo, Manuela Méndez y Tatiana Pavez. Asimismo, como colaboradores, han participado Paulina Faba, Ángel Acdo, Paula Hernández, Catalina Melo, María de los Ángeles Fuenzalida, María Paz Osorio, Emilia Rodríguez-Cano, Luis Panduro, Paula Martínez, César Ahumada, Ingrid Tartakowsky, facilitadores y comunidades de niños y jóvenes de CECREA y sujetos pertenecientes a pueblos originarios mapuche, shipibo-konibo y wixárika, como Luz Merlisa Isamani, Sandra Brito, Loreto Millalén, María Teresa Curaqueo, Rodrigo Castro Hueche, Juanita Romayna y niños y niñas de la Escuela Rural Metahue (Región de Los Lagos).

10 Para comprender el horizonte americano de la propuesta de la “Minga Nómade”, revisar la publicación *Travesías por el conocimiento invisible* (Hifas Editorial, 2021), elaborada junto a diversos investigadores y creadores y el sitio www.minganomade.cl donde se publican diversas experiencias asociadas al proyecto en Chile, Perú y México.

“A través del desarrollo de experiencias colaborativas, se busca el diálogo entre saberes tradicionales y contemporáneos, valorando el patrimonio cultural y natural con la finalidad de crear nuevas perspectivas del futuro compartido, el reconocimiento de los saberes de los pueblos originarios y del mundo popular en el arte contemporáneo y en los procesos de enseñanza-aprendizaje”



↑ IMAGEN 2 Orfebrería tradicional mapuche elaborada por María Teresa Curaqueo.
Autor: Alejandro Valdeavellano, 2021.

Fundamentado en las ideas del pensamiento decolonial, las teorías de la complejidad y en la investigación basada en la práctica, la propuesta educativa desarrollada busca integrar el reconocimiento de las bases biológicas del conocer y de los fundamentos afectivos de la cognición, postuladas por Maturana y Varela. Ello remarca la importancia fundamental del afecto y la emoción en la relación establecida por las comunidades participantes con el patrimonio. Por ello, se considera el diseño de enfoques teórico-metodológicos basados en la colaboración y en prácticas relacionales situadas y dialogantes, cuyos objetivos se logran a través de la integración de los sujetos involucrados en dinámicas de creación desde sus entornos cotidianos.

La etapa fundacional del proyecto, llevada a cabo entre los años 2016 y 2018, se desarrolló junto a una comunidad escolar de la Escuela Rural Metahue, en la isla de Apiao del archipiélago de Chiloé, que atiende a estudiantes mestizos y pertenecientes al pueblo mapuche huilliche.¹¹ Dicho proyecto sentó las bases del trabajo que permitió implementar un modelo de intervenciones artísticas y educativas que se replicó con posterioridad en tres Centros de Creación Artística (CECREA) dependientes del Estado de Chile, ubicados en tres regiones del país, fase desarrollada entre los años 2019 y 2022.

El proyecto propone una aproximación organizada en tres momentos:

Un acercamiento de corte etnográfico que permite identificar la forma en que las comunidades perciben su entorno;

Una instancia de intervención en el entorno junto a la comunidad, a partir de las características detectadas por sus miembros;

Una acción de elaboración de producciones multisensoriales y multisoprote de autoría extendida y obras visuales desde la perspectiva de la investigación basada en artes, la que implica la integración de diversas estrategias para su desarrollo, todas ellas elaboradas a partir de la investigación desarrollada junto a cada comunidad y complementadas con exposiciones y la publicación de libros, catálogos y/o artículos.

En esta experiencia germinal se buscó generar espacios de encuentro con la comunidad escolar, donde se invitaron estudiantes y sus familias, docentes y funcionarios, con la finalidad de resaltar aquellos conocimientos, prácticas y tradiciones que pudiesen ser significativos para la colectividad y que implicaran un desafío para la elaboración de proyectos de investigación-acción participativos.

⁽¹¹⁾ Proyecto financiado por el concurso de Creación y Cultura Artística VRI-UC, 2018, titulado “Isla de Apiao: Educación y creación artística en contextos vulnerables” y por el Centro de Estudios Culturales e Indígenas (CIIR).

“Esta experiencia permitió corroborar la viabilidad de un modelo que cuestiona los procesos y metodologías educativas convencionales, para privilegiar el diálogo transdisciplinar y la colaboración junto a las comunidades involucradas en su propio proceso de formación”

En este proceso, fue posible identificar una serie de elementos asociados a las particularidades del entorno insular el que, inserto en una historia compartida por los habitantes del archipiélago de Chiloé, daba cuenta de una tradición forjada bajo un severo aislamiento, definida por la presencia de una cultura mestiza que generó una serie de prácticas, costumbres y conocimientos específicos, que se aprecian con claridad al analizar las iglesias patrimoniales, nacidas al amparo de la Misión Circular.¹²

Construidas a partir de tradiciones arquitectónicas originadas en Europa central, que integraron tempranamente la práctica de la minga indígena, dan cuenta de un fenómeno denominado acertadamente por Rudofsky como “Arquitectura sin arquitectos”¹³ –y que nosotros extenderíamos a Arte sin artistas y Educación sin maestros– donde comparecen soluciones que es posible asignar disciplinariamente a distintos ámbitos, pero que se funden, desde una diestra práctica artesanal, en un mundo que se ha caracterizado durante siglos por una sencillez material determinada por su ineludible condición autóctona.

Dichas prácticas, extensivas a diversas áreas de la vida de la colectividad,¹⁴ han subsistido en la vida cotidiana de las comunidades chilotas para desbordar el estrecho marco de la educación formal y encarnar, el aforismo de Maturana y Varela: “Vivir es conocer”,¹⁵ donde la interacción de los sujetos desde temprana edad en dinámicas intergeneracionales de transmisión de conocimiento, han producido y reproducido formas de vida únicas.

En un entorno geográfico donde la desintegración del continente da origen a un vasto maritorio y donde la naturaleza se encuentra íntimamente entrelazada con la vida cotidiana, la recuperación de la minga como proceso constructivo colaborativo para construir una ruka-fogón mapuche huilliche, dio como fruto un ejemplo concreto de coexistencia pacífica y fructífera de saberes provenientes de diversas fuentes culturales, donde un espacio tradicional de autoeducación comunitaria, en el que se comparten e interpretan los sueños o *pewma*, convive con una escuela pública rural (IMAGEN 3).

(12) Sistema misionero colonial generado a partir de la labor de la Orden jesuita y continuado por la Orden franciscana, que incluía diversas comunidades costeras de la zona de Chiloé. Debe su nombre a que se efectuaba mediante visitas temporales a los distintos asentamientos.

(13) Bernard Rudofsky, *Arquitectura sin Arquitectos: Breve Introducción a La Arquitectura Sin Genealogía* (Buenos Aires: EUDEBA, 1973).

(14) Como las relacionadas con la agricultura, ganadería, pesca o la elaboración de diversos elementos de su vida cotidiana, como viviendas, vestimentas, utensilios o medios de transporte.

(15) Humberto Maturana y Francisco Varela, *El árbol Del Conocimiento: Las Bases Biológicas Del Entendimiento Humano* (Buenos Aires: Lumen, 2003), p. 116.

Esta experiencia permitió corroborar la viabilidad de un modelo que cuestiona los procesos y metodologías educativas convencionales, para privilegiar el diálogo transdisciplinar y la colaboración junto a las comunidades involucradas en su propio proceso de formación; asimismo, esta experiencia refuerza el carácter performativo del patrimonio y constata, como lo señala Fontal, que es un proceso vivo, en permanente transformación¹⁶.

En la segunda fase de desarrollo del proyecto “Minga Nómade”, ejecutado junto a los CECREA, desarrollados e implementados por el Estado de Chile en las ciudades de Santiago, Valdivia y Castro, se ha implementado un proceso de nueva complejidad, donde los desafíos impuestos por cada contexto geográfico y cultural, forzados por un escenario pandémico, nos han impuesto condiciones inesperadas (IMAGEN 4).¹⁷

Esta etapa del proyecto propone el desarrollo de una investigación que propicie la reflexión e innovación enfocada en la acción, cuyo principal propósito consiste en explorar la forma en que comunidades de niños, niñas y jóvenes son capaces de percibir su entorno y a partir de ello, imaginar, diseñar e implementar nuevas formas de construir conocimiento de forma colectiva y cooperativa, con la finalidad de aportar en la construcción de un futuro sostenible desde diversos ámbitos del saber.

En este contexto, se busca proyectar a los CECREA del resto del país una metodología de trabajo interdisciplinaria articulada en un conjunto de actividades, organizadas en etapas sucesivas, que permita recoger las visiones,

necesidades y desafíos de las comunidades infanto-juveniles participantes y proyectar en conjunto diversas vías de acción para generar un nuevo modelo que permita el desarrollo de comunidades sostenibles.

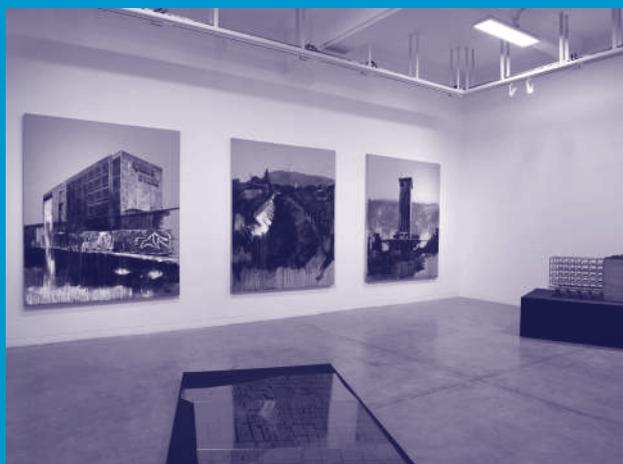
El trabajo desplegado, aún en curso, incorpora diversas dimensiones del patrimonio, las que han sido identificadas, exploradas y recreadas junto a las comunidades participantes, con el afán de generar y de articular colectivamente propuestas donde nuestra labor como predecesores creativos nutra positivamente a las generaciones venideras.

¹⁶ Fontal, *La Educación Patrimonial*, p. 416.

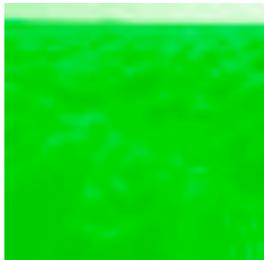
¹⁷ El proyecto se ha ejecutado a partir de un convenio de cooperación suscrito entre la Pontificia Universidad Católica de Chile, mediante el CIIR, junto al Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio y ha contado, asimismo, con el financiamiento del Concurso de Investigación Interdisciplinaria VRA-UC, 2019: “Reimaginar y co-construir el futuro: encuentros epistémicos desde las artes, la educación y la antropología”.



κ IMAGEN 3 Ruka
fogón huilliche con
comunidad Escuela
Rural Metahue, Isla de
Apiao, Archipiélago de
Chiloé (2017).
Autora: Paula Martínez.



κ IMAGEN 4 Exposición
individual Galería
AYNI, con obras
elaboradas a partir de
trabajo en CECREA de
San Joaquín, Región
Metropolitana.
Autor: Francisco
Schwember.



PAISAJE

Francesco Bandarin

Romy Hecht

MUSEOS Y COMUNIDADES

Olaya Sanfuentes

Peter Davis

Karin Weil



EDUCACIÓN PATRIMONIAL

Carolina Aroca

Olaia Fontal

Daniela Marsal

Francisco Schwember

