

UNIVERSIDAD TÉCNICA FEDERICO SANTA MARÍA | DEPARTAMENTO DE ARQUITECTURA
MAGISTER EN REHABILITACIÓN ARQUITECTÓNICA SOSTENIBLE



RE-APRENDER PARA RESGUARDAR

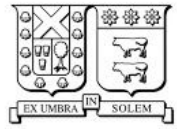
**INSTRUMENTO METODOLÓGICO ADAPTATIVO DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL PARA LA
CONSERVACIÓN SOSTENIBLE DE MEMORIAS CONSTRUCTIVAS TRADICIONALES**

TESIS DE MAGISTER

MAITE OLIVARES VILDOZO

**DIRECTORA DE TESIS
CAROLINA CARRASCO WALBURG**

2024



UNIVERSIDAD TÉCNICA
FEDERICO SANTA MARÍA



Tribunal nombrado por la comisión de profesores del programa de magister de la Universidad Técnica Federico Santa María, al día 2 de diciembre de 2024

Presidente:

Miembro de comisión 1:

Miembro de comisión 2:

Suplente 1:

Suplente 2:

El acto de defensa de la tesis se ha realizado el día 2 de diciembre de 2024, en las dependencias de la Universidad Técnica Federico Santa María de Valparaíso.

Calificación: 97

Observaciones:

Firma PRESIDENTE

Firma MIEMBRO COMISIÓN 1

Firma MIEMBRO COMISIÓN 2

AGRADECIMIENTOS

A mis padres, Sandra Vildoza y Nilo Olivares quienes han sido mis pilares fundamentales desde el día que decidí emprender este camino de estudiar arquitectura. Agradezco sus consejos, su contención y su apoyo incondicional.

Por sembrar en mi la importancia de la dedicación para lograr mis metas. A Renzo, mi fiel compañero en todo este proceso, quien nunca dejo de alentarme a seguir. Por sus consejos precisos, sus palabras pragmáticas, sus puntos de vista y muchas de las conversaciones que de alguna manera forjaron ideas que se plasmaron aquí.

A mi profesora guía Carolina Carrasco quien desde el comienzo de este camino acepto ser mi tutora. Por su disposición, su paciencia, sus consejos, por impulsarme a seguir con constancia mi propio proceso.

A todos los que se involucraron de una u otra manera en este viaje gracias por los conocimientos entregados, la buena disposición, la ayuda desinteresada y por hacer que este proyecto saliera adelante.

Y a todas las personas que conocí en este largo camino y que me enseñaron un poquito de su historia.

Gracias.

RESUMEN

En Chile, persiste una deuda pendiente con respecto al patrimonio constructivo tradicional de los territorios. Actualmente, a pesar de los avances no se ha logrado una protección efectiva de este legado.

Esta herencia es sustentada por la memoria de las comunidades, la cual cumple un rol fundamental para su transmisión. En este sentido, las prácticas constructivas tradicionales han sido retenidas en el recuerdo colectivo entre generaciones.

Sin embargo, las escasas políticas públicas disponibles para el mejoramiento de la vivienda tradicional, el inexistente financiamiento para potenciar los conocimientos constructivos locales, la insuficiencia de instrumentos públicos para resguardar los saberes tradicionales de los diferentes territorios, la pérdida progresiva de maestros expertos en el oficio y la falta de reconocimiento por parte de las nuevas generaciones, ha sumido en una vulnerabilidad crítica a las memorias constructivas de las comunidades.

Este inquietante escenario abre paso a indagar en ¿Cómo resguardar las memorias constructivas tradicionales en un periodo de cambios significativos y globalización? El “re-aprender para resguardar” se inscribe como una consigna en esta tesis que se relaciona con acciones que contribuyen a la conservación sostenible de las memorias constructivas tradicionales.

Esta investigación plantea diseñar un prototipo de instrumento adaptativo de educación patrimonial con el fin de explorar nuevos enfoques de conservación entorno al resguardo del patrimonio constructivo tradicional. Con este instrumento, se busca sensibilizar a las comunidades para lograr una conservación sostenible de sus memorias constructivas tradicionales.

La metodología utilizada es de carácter exploratoria, estructurada por tres cuerpos. El primero es un cuerpo investigativo, dirigido a identificar programas de educación patrimonial aplicados en Chile que aborden acciones educativas en torno al patrimonio constructivo tradicional; un segundo cuerpo empírico, en el cual se evalúen estos programas mediante estándares de calidad y un tercer cuerpo conclusivo, orientado a diseñar una herramienta metodológica con un grado de adaptabilidad que pueda ser aplicable a nuevos casos.

Palabras clave: Educación Patrimonial, técnicas constructivas tradicionales, comunidad local

ABSTRACT

In Chile, there remains an unresolved debt regarding the traditional construction heritage of the territories. Currently, despite progress, an effective protection of this legacy has not been achieved.

This heritage is sustained by the memory of the communities, which plays a fundamental role in its transmission. In this sense, traditional construction practices have been retained in the collective memory across generations.

However, the scarce public policies available for improving traditional housing, the lack of funding to strengthen local construction knowledge, the insufficiency of public tools to safeguard traditional knowledge from different territories, the progressive loss of expert craftsmen in the trade, and the lack of recognition from new generations have placed the construction memories of communities in critical vulnerability.

This concerning scenario raises the question: How can traditional construction memories be safeguarded in a period of significant changes and globalization? “Re-learning to safeguard” becomes a slogan in this thesis, which is related to actions that contribute to the sustainable conservation of traditional construction memories.

This research proposes designing a prototype of an adaptive heritage education instrument in order to explore new conservation approaches related to the safeguarding of traditional construction heritage. With this instrument, the goal is to raise awareness in communities to achieve sustainable conservation of their traditional construction memories.

The methodology used is exploratory, structured into three parts. The first is a research component aimed at identifying heritage education programs applied in Chile that address educational actions related to traditional construction heritage. The second part is an empirical component, where these programs are evaluated using quality standards, and the third is a conclusive component, focused on designing a methodological tool with a degree of adaptability that could be applied to new cases.

Keywords: Heritage Education, traditional construction techniques, local community, educational experience

INDICE DE CONTENIDOS

I. INTRODUCCIÓN

Presentación del tema	11
Antecedentes	13
Caracterización de la problemática	31
Estado del Arte	33
Oportunidad de investigación	38
Análisis crítico	39
Preguntas de investigación	41
Hipótesis	41
Objetivos	41
Metología	42

II. CUERPO DE LA TESIS 46

CAPÍTULO 1: LA MEMORIA Y EL PATRIMONIO 48

1.1	La memoria antecedentes teóricos y conceptuales	50
1.2	Perspectivas patrimoniales de la memoria	57
1.3	El rol de la memoria en el patrimonio	59
1.4	Las memorias constructivas tradicionales	61

CAPÍTULO 2: LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL COMO MECANISMO DE CONSERVACIÓN 69

2.1	Educación patrimonial. Fundamentos teóricos	71
2.2	La educación patrimonial en la conservación sostenible	74
2.3	La educación patrimonial como proceso adaptativo	78
2.4	Calidad educativa en las experiencias de aprendizaje	83

CAPÍTULO 3: DISEÑO DEL INSTRUMENTO METODOLÓGICO 88

PARTE I EVALUACIÓN DE PROGRAMAS 90

3.1	Búsqueda y localización de programas	92
3.2	Evaluación de programas	98

PARTE II ESTUDIO DE MODELOS REFERENTES 105

3.3	Modelo referente macrozona norte	110
3.4	Modelo referente macrozona centro	116
3.5	Modelo referente macrozona sur	122

PARTE III PROPUESTA DE INSTRUMENTO METODOLÓGICO 127

3.6	Variantes, invariantes y variantes específicas	128
3.7	Instrumento metodológico	138

CAPÍTULO 4: APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO METODOLÓGICO 147

4.1	Caso Putre	149
4.2	Caso Marchigue	164
4.3	Caso Quillota	180

CAPÍTULO 5: RESULTADOS DE IMPLEMENTACIÓN	193
5.1 Resultados generales	194
5.2 Análisis crítico del instrumento	199
CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	205
6.1 Discusión	206
6.2 Conclusiones	208
IV. REFERENCIAS	214
CAPÍTULO 7: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	215
V. ANEXOS	224
CAPÍTULO 8: ANEXOS	225



INTRODUCCIÓN

PRESENTACIÓN DEL TEMA

Desde principios de siglo XX, el valor de lo tradicional ha sido cada vez más reconocido en el campo del patrimonio. La arquitectura tradicional ha ido incorporándose paulatinamente a las nuevas escalas de valoración patrimonial. La comprensión de lo tradicional ha evolucionado, pasando de ser inicialmente entendido como expresiones primitivas, a ser considerado hoy en día una herencia cultural con valores patrimoniales.

La primera aproximación a la puesta en valor de estas expresiones tradicionales se produjo en la década de 1960, impulsada por el movimiento moderno. El teórico Bernard Rudofsky (1964) defendió la idea de arquitectura vernácula en uno de sus ensayos titulado “Arquitectura sin arquitectos”¹. En este ensayo, examina la diversidad de este tipo de arquitectura a nivel mundial, destacando como la “gente común” ha desarrollado soluciones arquitectónicas originales y funcionales sin la intervención de arquitectos profesionales. De manera similar, Rapoport (1972), en su libro “Vivienda y cultura”², profundiza en las cualidades de la vivienda primitiva y enfatiza la importancia de observar sus formas.

En el ámbito de las convenciones internacionales sobre el patrimonio cultural, el Consejo Internacional de Monumentos y Sitios (ICOMOS) proclamó en 1999 la Declaración Mundial de la Carta del Patrimonio Vernáculo Construido, que establece las directrices generales a seguir para la protección y valorización del patrimonio tradicional edificado.

Este documento define formalmente el concepto de arquitectura tradicional, afirmando que: “El patrimonio tradicional o vernáculo es la expresión fundamental de la identidad de una comunidad, de sus relaciones con el territorio y al mismo tiempo, la expresión de la diversidad cultural del mundo” (ICOMOS, 1999).

La conceptualización del patrimonio tradicional establecida en la declaratoria marcó un precedente significativo en el reconocimiento colectivo de las expresiones tradicionales de los territorios. Esta nueva concepción del patrimonio ha favorecido la apreciación y valorización de las culturas constructivas tradicionales, integrándolas como parte esencial de un patrimonio cultural local que debe ser protegido.

1. El autor critica la homogeneización y la estandarización que a menudo se encuentra en la arquitectura moderna, abogando por una apreciación profunda de las estructuras y edificaciones de diferentes culturas que han surgido de manera orgánica y han sido adaptadas a las necesidades y condiciones locales, confiando en su conocimiento transmitido de generación en generación.

2. El autor declara que los factores sociales y culturales tienen más influencia en la creación de la forma de la casa que las fuerzas físicas es una razón importante para volver a la construcción primitiva y vernácula y dar un vistazo a sus formas.

Fig. 0
Fotografía de un muro de adobe de una vivienda tradicional de Marchigue. Fuente: Registro del autor.

La conservación en un contexto de globalización

Desde una perspectiva contemporánea, el debate sobre la vigencia del patrimonio tradicional en un contexto de globalización ha contribuido a una comprensión más compleja de la conservación de dicho patrimonio en las comunidades. Las nuevas perspectivas sobre la conservación de lo tradicional, influenciadas por el progresivo discurso del desarrollo sostenible, “han proporcionado al patrimonio un nuevo valor de uso para la sociedad actual, que es fundamental si hablamos de la conservación” (Dormaels, 2012).

Recientemente, se ha planteado que la conservación del patrimonio local no solo implica proteger las tradiciones culturales vivas en las memorias de los individuos, sino que también constituye un importante potencial social y económico para los territorios.

En el ámbito de la rehabilitación arquitectónica sostenible, la conservación de las memorias constructivas de las comunidades está intrínsecamente vinculada a este nuevo valor de uso. En este contexto, la rehabilitación actúa materializando los valores simbólicos en los bienes, mientras que es la memoria quien construye los significados que las comunidades otorgan a estos elementos culturales.

A raíz de estas nuevas perspectivas “el patrimonio se transforma en una fuente de poder para las comunidades” (Dormaels, 2012). De este modo, al revitalizar las memorias tradicionales de una comunidad, no sólo se preservan elementos arquitectónicos significativos para llevar a cabo cualquier proceso de rehabilitación, sino que también se contribuye al reconocimiento de una identidad cultural que no sólo otorga existencia al patrimonio local, sino que, a través de él, las comunidades existen y reivindican sus territorios.

Al respecto, Chile posee una cantidad significativa de culturas constructivas tradicionales distribuidas a lo largo del país. Estas están estrechamente vinculadas a las diversas culturas de los trece pueblos originarios que habitaron el territorio. Cada una de ellas desarrolló un importante patrimonio, tanto material como inmaterial, relacionado con conocimientos y habilidades en la construcción.

Si bien, en la práctica, el esfuerzo público dirigido a preservar el patrimonio tradicional local ha cobrado impulso recientemente, especialmente tras la creación del Ministerio Nacional de la Cultura, Artes y Patrimonio (MINCAP) en 2018, cuya función principal ha sido promover y supervisar las políticas públicas relacionadas con la conservación del patrimonio cultural del país, persiste una deuda pendiente con el patrimonio constructivo tradicional de los territorios, que se encuentran en un progresivo proceso de obsolescencia, especialmente en las regiones rurales del país.

Este inquietante escenario abre paso a una serie de interrogantes: ¿Cómo resguardar las memorias constructivas tradicionales en un periodo de cambios significativos y globalización? ¿De qué manera se puede garantizar su continuidad en el tiempo? ¿Cómo es posible resignificar las memorias constructivas en un mundo contemporáneo? Todas estas preguntas son el motor que impulsa esta investigación.

ANTECEDENTES

Para establecer el estado del arte de esta investigación, se realiza una revisión exhaustiva de los antecedentes, con el objetivo de identificar instituciones y organismos, tanto a nivel global como nacional, que hayan desarrollado acciones que impacten directa o indirectamente en la conservación de las memorias constructivas tradicionales. Este análisis se enfoca en la recopilación de información relacionada con la protección del patrimonio, poniendo especial énfasis en los procesos de transferencias tecnológica, el valor material e inmaterial de las herencias culturales y la salvaguardia del conocimiento tradicional de las comunidades.

Institucionalidad a nivel global

En el contexto global, existen diversas organizaciones y entidades no gubernamentales dedicadas a la protección y conservación del patrimonio en los aspectos mencionados. Esta estructura se compone de tres entidades principales: el Consejo Internacional de Monumentos y Sitios (ICOMOS), la Organización de la Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Estas instituciones desempeñan un papel fundamental y colaboran activamente para fortalecer los objetivos relacionados con la preservación del patrimonio.

Consejo Internacional de Monumentos y Sitios (ICOMOS)

Esta organización no gubernamental, de alcance mundial, se dedica a la conservación y protección de monumentos y sitios que poseen un valor cultural significativo para la humanidad. La institución opera como una red multidisciplinaria de expertos de todo el mundo que abordan diversas temáticas relacionadas con la preservación del patrimonio, especialmente en lo que concierne a bienes culturales en riesgo.

La organización también se dedica a promover medidas orientadas a la conservación del patrimonio cultural. Estas directrices se presentan mediante cartas y otros textos doctrinales que establecen principios fundamentales para el cuidado y protección de los valores culturales de los bienes patrimoniales. Son relevantes para esta investigación La Carta de Venecia (1964)³, la Carta del Patrimonio Vernáculo Construido (1999)⁴, la Carta para la Interpretación y Presentación de Sitios de Patrimonio Cultural (2008)⁴ y los Principios para la conservación del Patrimonio Construido en Madera (2017)⁶.

El Comité Internacional del Patrimonio Cultural Inmaterial (ICICH), por su parte, forma parte de ICOMOS y desempeña un papel esencial en la protección de los aspectos intangibles de los bienes culturales. Este comité se especializa en promover la comprensión, protección, conservación y gestión del Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI). Su propósito incluye la colaboración con organizaciones para generar acciones concretas de protección al PCI.

3. https://www.icomos.org/images/DOCUMENTS/Charters/venice_sp.pdf

4. https://www.icomos.org/images/DOCUMENTS/Charters/vernacular_sp.pdf

5. https://www.icomos.org/images/DOCUMENTS/Charters/interpretation_sp.pdf

6. https://www.icomos.org/images/DOCUMENTS/Charters/GA2017_6-3-4_WoodPrinciples_ESP_adoptados-15122017.pdf

Asimismo, los miembros de ICOMOS acordaron la creación del **Grupo de Trabajo sobre Patrimonio Indígena**, con el propósito de identificar y conservar el patrimonio cultural de estas comunidades. Entre las contribuciones de este grupo se incluyen herramientas para evaluar los valores indígenas, la organización de eventos y encuentros temáticos, así como los esfuerzos por incluir las perspectivas de estas comunidades en la comprensión profunda de su patrimonio.

Recientemente, ICOMOS, en colaboración con organizaciones internacionales como Climate Heritage Network⁷, ha liderado el proyecto “Preservando Legados”⁸. Este proyecto se enfoca en capacitar a las comunidades indígenas de todo el mundo, proporcionándoles herramientas para salvaguardar sitios de importancia cultural frente a los impactos climáticos. Si bien el programa aborda la conservación como una estrategia para enfrentar la crisis climática, hace especial énfasis en la inclusión y el empoderamiento de las comunidades, permitiéndoles preservar su legado ante dichos impactos.

Organización de la Naciones Unidas (ONU)

El Sistema de las Naciones Unidas fue establecido en 1945, después de la Segunda Guerra Mundial, cuando 51 países se comprometieron a mantener la paz y la seguridad internacionales, así como fomentar relaciones amistosas entre las naciones, promover el progreso social y proteger los derechos humanos.

En la actualidad, esta entidad está compuesta por 193 Estado miembros y otras partes interesadas, quienes se reúnen regularmente para discutir una amplia gama de cuestiones de interés común relacionadas con los desafíos globales y buscar soluciones que beneficien a la humanidad en su conjunto.

La ONU se conforma por seis órganos principales que abordan los diversos desafíos globales. En cuanto al patrimonio mundial, los órganos principales de la ONU que tienen competencias en esta área son la Asamblea General y el Consejo Económico y Social (ECOSOC).

La Asamblea General es el órgano principal de las Naciones Unidas y sus funciones se basan en la formulación de normas internacionales sobre los temas que debaten y deliberan los Estados miembros de la ONU. En el ámbito cultural, han desempeñado un papel fundamental en el establecimiento de normas de derecho cultural internacional, en colaboración con el Consejo de Derechos Humanos, que ha abordado temas relevantes relacionados con el patrimonio cultural mundial desde una perspectiva de derechos humanos.

Según lo establecido en el Artículo 27 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH)⁹: “Los derechos culturales, incluyendo el derecho de todos a participar libremente en la vida cultural, a disfrutar de las artes y a compartir los avances científicos y sus beneficios” (ONU, 1948). En este sentido, la ONU garantiza el acceso y el disfrute del patrimonio cultural como un derecho universal para todas las personas y comunidades.

7. <https://www.climateheritage.org/>

8. <https://www.heritageadapts.org/>

9. [http://undocs.org/es/A/RES/217\(III\)](http://undocs.org/es/A/RES/217(III))

Un importante avance en esta temática está relacionado con el mandato emitido el año 2009 por el Consejo de Derechos Humanos en el ámbito de los derechos culturales¹⁰, titulado “Experto independiente en la esfera de los derechos culturales”. El objetivo de este mandato era aumentar la visibilidad de los derechos culturales dentro del sistema de los derechos humanos y promover una mayor comprensión sobre la gravedad de las transgresiones, así como la posibilidad de que estas afecten a todas las personas.

En 2016, el Consejo de Derechos Humanos aprobó por unanimidad una resolución que insta a los Estados a “respetar, proteger e implementar el derecho de toda persona a participar en la vida cultural, incluida la capacidad de acceder al patrimonio cultural y disfrutar de él, y de tomar medidas para conseguir a este objetivo” (Consejo de Derechos humano, 2016).

El Consejo Económico y Social (ECOSOC), otro de los organismos de coordinación de la ONU, se encarga de gestionar acciones y facilitar el diálogo entre naciones para abordar los desafíos globales planteados en la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible¹¹. Esta agenda promueve el cumplimiento 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que deben alcanzar los países para lograr la sostenibilidad mundial. Entre estos objetivos, se destaca que seis de ellos están relacionados con la conservación del patrimonio cultural de las comunidades, tema que aborda esta investigación (Fig.1).

El ECOSOC vincula varios órganos especializados que han implementado acciones relevantes en el ámbito de esta investigación. Uno de estos organismos es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que, dentro de sus áreas de competencia, ha contribuido al desarrollo de medidas de protección y salvaguardia del patrimonio cultural en todas sus manifestaciones.

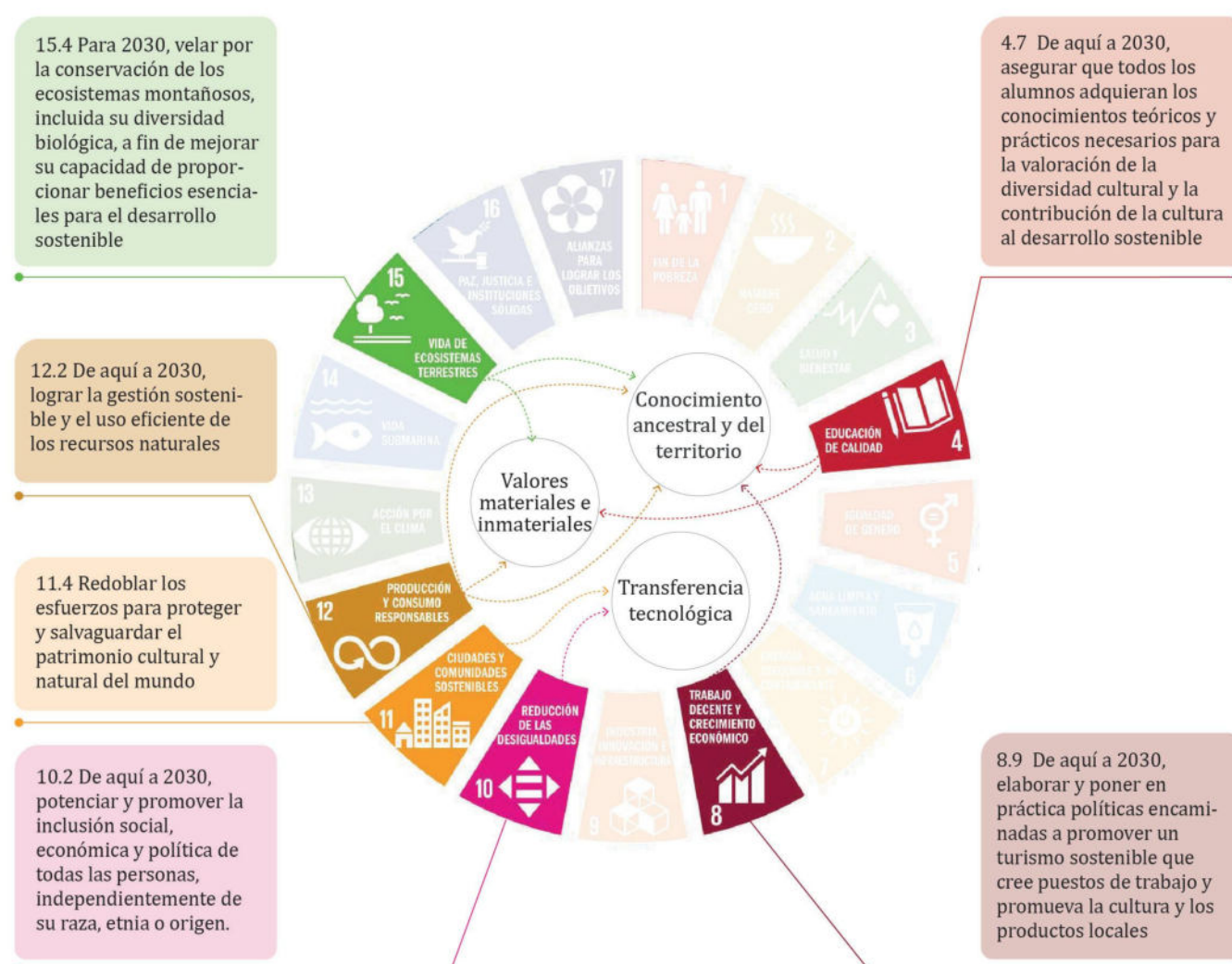


Fig. 1 Síntesis de los ODS relacionados con los temas abordados en la investigación Elaboración propia en base a la UNESCO.

10. <http://ap.ohchr.org/documents/HRC/RES/10/23>

11. <http://undocs.org/es/A/RES/70/1>

Uno hito significativo fue la adopción de la Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural¹² en 1972, que constituye la única herramienta global para su conservación. El propósito de esta Convención fue identificar y proteger los bienes o lugares que poseen un Valor Universal Excepcional (VUE)¹³ a nivel cultura o natural. Actualmente, se registran 1.151 sitios incluidos en la Listas del Patrimonio Mundial¹⁴, de los cuales 167 bienes están relacionados con criterios de construcción y formas tradicionales de asentamientos.

En 2003, la UNESCO adoptó la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI)¹⁵, que surgió debido a la necesidad de contar con un instrumento normativo para la protección de las tradiciones orales de los pueblos y comunidades que estaban en grave riesgo de deterioro y destrucción. Este acuerdo aborda de manera inclusiva la diversidad del patrimonio, definiendo el PCI como ‘(...) los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas -junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes- que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural’ (UNESCO, 2003).

Por otra parte, es relevante mencionar que la UNESCO ha establecido un marco de colaboración activa con los pueblos indígenas en la producción, salvaguardia, mantenimiento y recreación del PCI, tal como se menciona en la Convención. Esto se ha logrado a través del Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas (UNPFII)¹⁶, que otorga un rol destacado a los pueblos indígenas en el ámbito internacional. Además, se ha desarrollado el programa UNESCO-LINKS¹⁷, que han brindado apoyo técnico a las comunidades en relación con los conocimientos indígenas y locales. Estos hechos marcan un precedente en la protección del patrimonio cultural local.

A partir de este punto, la UNESCO ha dedicado considerables esfuerzos en la creación de una serie de instrumentos y herramientas para la salvaguardia del patrimonio cultural, reconociendo la relevancia de las manifestaciones de conocimientos y técnicas tradicionales, las cuales resultan pertinentes para esta investigación.

Herramientas de la UNESCO para la salvaguardia del PCI

Listas representativas de la UNESCO¹⁸

La lista representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial es un registro global que documenta diversas manifestaciones culturales de PCI. Este instrumento tiene como objetivo crear conciencia entre las comunidades y los estados miembros sobre la importancia de salvaguardar la diversidad cultural de diferentes países. Para ser incluidas en esta lista, las manifestaciones culturales deben cumplir con ciertos criterios de evaluación establecidos por la Convención¹⁹. Actualmente, la lista cuenta con 676 elementos inscritos, de los cuales 12 están relacionados con técnicas tradicionales de construcción.

12. <https://whc.unesco.org/archive/convention-es.pdf>

13. “Importancia cultural y/o natural tan extraordinaria que trasciende las fronteras nacionales y cobra importancia para las generaciones presentes y venideras de toda la humanidad” (UNESCO, 1972)

14. <https://whc.unesco.org/es/list/>

15. <https://ich.unesco.org/es/convenccion>

16. <https://social.desa.un.org/issues/indigenous-peoples/unpfii>

17. <https://es.unesco.org/links>

18. <https://ich.unesco.org/fr/listes>

19. <https://ich.unesco.org/es/procedimiento-de-inscripcion-00809>

La Lista del Patrimonio Cultural Inmaterial que requiere medidas urgentes de salvaguardia es otro mecanismo de la UNESCO que contribuye a la protección del PCI. Este instrumento actúa como una advertencia emitida por países y comunidades que enfrentan una amenaza inminente a la transmisión de su patrimonio cultural. En esta lista se identifican manifestaciones que, a pesar de los esfuerzos previos por preservarlas, se encuentran en un estado crítico y requieren apoyo internacional. Dentro de la lista figuran seis manifestaciones relacionadas con la construcción y los oficios tradicionales que se encuentran en esta situación (Tabla 1).

El Registro de buenas prácticas de salvaguardia es un instrumento que recoge diversas estrategias implementadas en diferentes países, las cuales han tenido un impacto positivo en la protección del PCI. Esta base de datos tiene como función difundir información estratégica entre los Estados parte, con el fin de orientarlos en la implementación de acciones similares para la protección efectiva de sus propias manifestaciones culturales. En este registro se han identificado seis estrategias relacionadas con la salvaguardia del patrimonio constructivo tradicional.

Nº	LISTA REPRESENTATIVA DEL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL	PAÍS	AÑO
1	Conocimientos, saberes, tradiciones y prácticas asociados a la palmera datilera	Emiratos Árabes	2022
2	La maderada	Austria	2022
3	“Al-Naoor”, el arte y las técnicas tradicionales de fabricación de norias	Iraq	2021
4	Habilidades, técnicas y conocimientos tradicionales relacionados con la conservación y transmisión de la arquitectura de madera en Japón., saberes, tradiciones y prácticas asociados a la palmera datilera	Japón	2020
5	Conocimientos y técnicas del arte de construir muros en piedra seca	Croacia	2018
6	Conocimientos y técnicas tradicionales vinculados a la fabricación de yurtas kirguisas y kazajas.	Kazajstán, Kirguistán	2014
7	Daemokjang, arquitectura tradicional de madera	República de Corea	2010
8	Los siete años de reparación del tejado de Kamablon, la cabaña sagrada de Kangaba	Malí	2009
9	El trazado tradicional en la carpintería de construcción francesa	Francia	2009
10	Los oficios artesanales chinos vinculados a la arquitectura tradicional con armazones de madera	China	2009
11	Conocimientos vinculados a la arquitectura tradicional china para estructuras con marcos de madera	Porcelana	2009
12	El trazado tradicional en la carpintería de construcción francesa	Madagascar	2008
Nº	LISTA DE PCI QUE REQUIEREN MEDIDAS URGENTES DE SALVAGUARDIA	PAÍS	AÑO
1	El trabajo tradicional de la piedra de Ahlat	Turquía	2022
2	Construcción de piraguas y arte tradicional de navegación en Islas Carolinas	Micronesia	2021
3	Construcción y uso de piraguas de madera expandida en la región de Somaa	Estonia	2021
4	Competencias tradicionales de construcción y pilotaje de los lenjes, barcos iraníes del Golfo Pérsico	Irán	2011
5	Técnica de fabricación de compartimentos estancos de los juncos chinos	China	2010
6	Técnicas tradicionales chinas de construcción de puentes con arcadas de madera	China	2009
Nº	REGISTRO DE BUENAS PRÁCTICAS DE SALVAGUARDIA	PAÍS	AÑO
1	La yola de Martinica, un modelo de salvaguardia del patrimonio cultural: desde su construcción hasta el arte de navegar	Francia	2020
2	Técnicas artesanales y prácticas consuetudinarias de los talleres de catedrales o Bauhütten	Alemania	2020
3	Estrategia de salvaguardia de la artesanía tradicional para la construcción de la paz	Colombia	2019
4	Proyecto comunitario de salvaguardia de la cultura viva de Rovinj/Rovigno: el Ecomuseo de la Batana	Croacia	2016
5	Readaptación del procedimiento tradicional de construcción del barco "oselvar"	Noruega	2016
6	Revitalización del saber tradicional de la cal artesanal en Morón de la Frontera	España	2011

Tabla 1. Registro en la lista representativa del PCI de las manifestaciones ligadas a la arquitectura y los oficios constructivos tradicionales. Créditos: Elaboración propia en base a la información de la UNESCO.

Proyecto “Indague en el patrimonio cultural inmaterial”

Este proyecto de la UNESCO comenzó el año 2017 con el objetivo de sistematizar la información recopilada de más de los 500 elementos incorporados en las listas representativas mencionadas anteriormente. La Sección de Patrimonio Cultural Inmaterial propuso reflejar el contenido cultural de los datos mediante conceptos específicos almacenados en el Tesoro de la UNESCO, con el fin de proporcionar un orden lógico a la información.

El resultado de este proyecto es una plataforma digital que incorpora cinco herramientas gráficas denominadas “Constelación”, “Desarrollo sostenible”, “Biomás y recursos naturales”, “Área de la Convención” y “Amenaza”.

Este instrumento permite explorar de forma interactiva la información y visualizar las conexiones entre los datos almacenados por la UNESCO y las diversas manifestaciones del PCI incluidas en las listas representativas.

Un aspecto importante es que esta plataforma se actualiza en tiempo real. Es decir, al incorporar un nuevo elemento a cualquiera de las listas, los datos se ajustan automáticamente en los diagramas interactivos, estableciendo nuevas interconexiones de información.

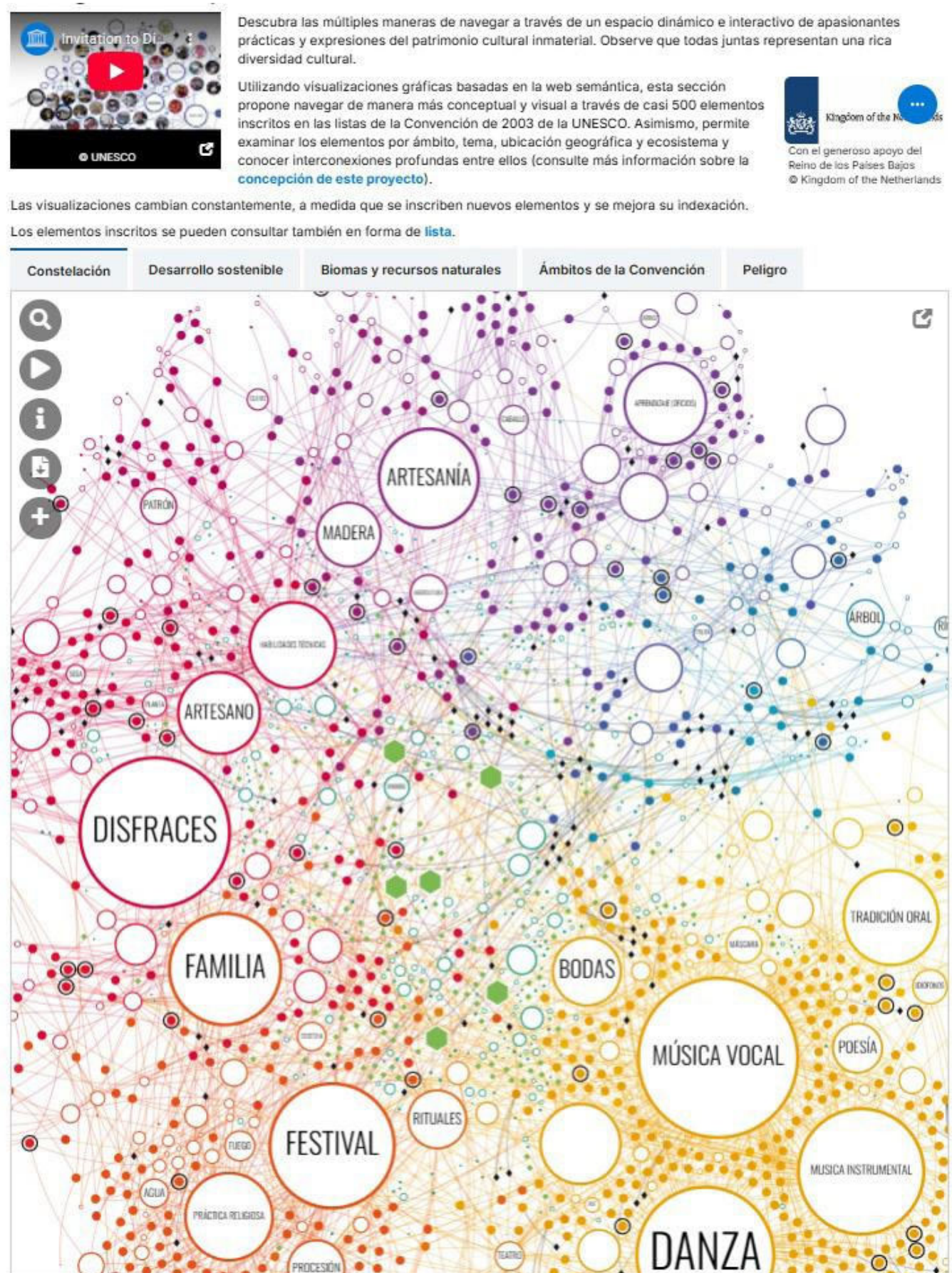


Fig 2. Página web del proyecto “Indague en el PCI”. Fuente: <https://ich.unesco.org/es/explora>

Una constelación de elementos del patrimonio vivo

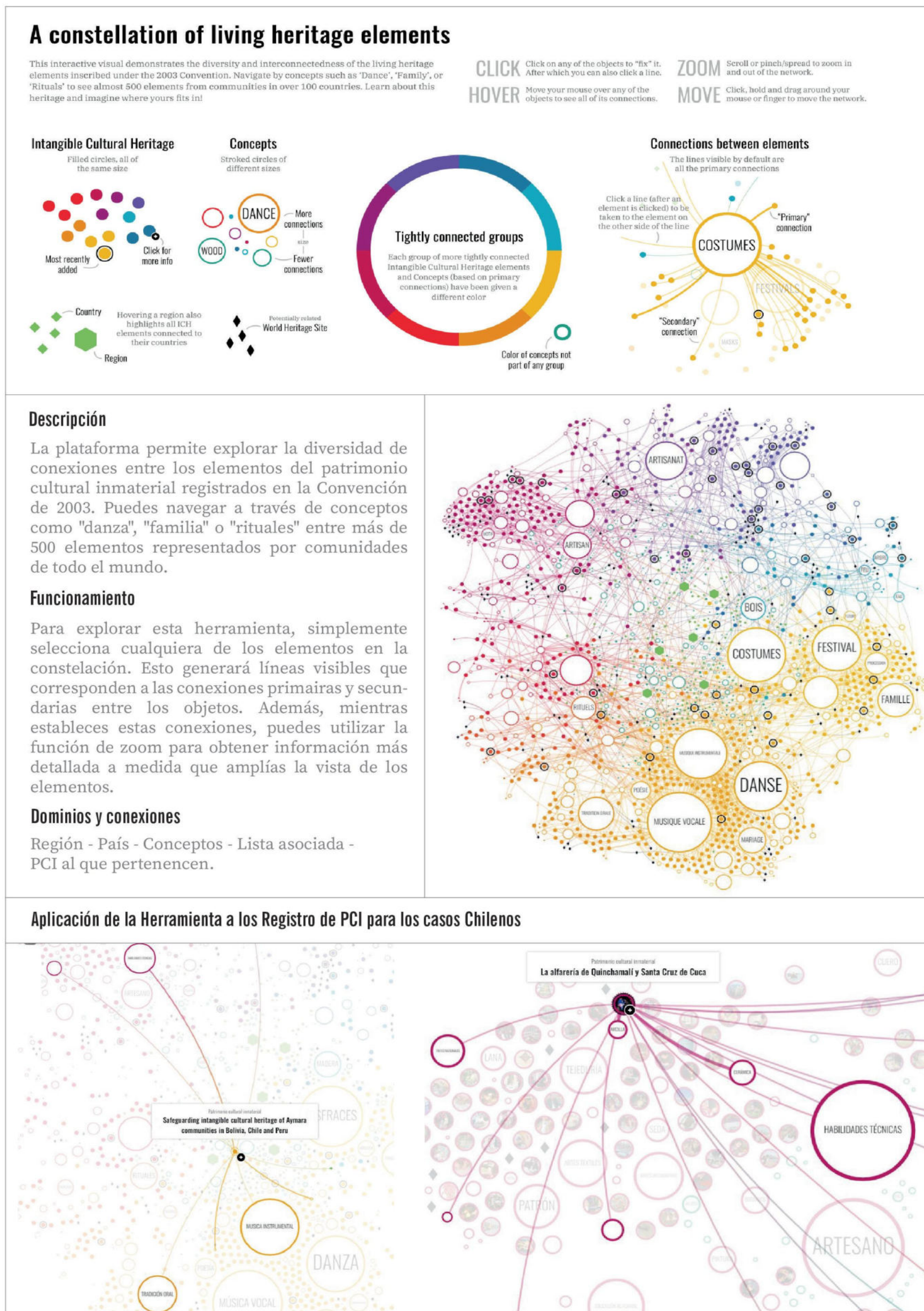


Fig 3. Síntesis de la descripción y funcionamiento de la herramienta de constelación. Créditos: Elaboración propia, en base a la información de la UNESCO.

Una red de patrimonio cultural inmaterial y desarrollo sostenible

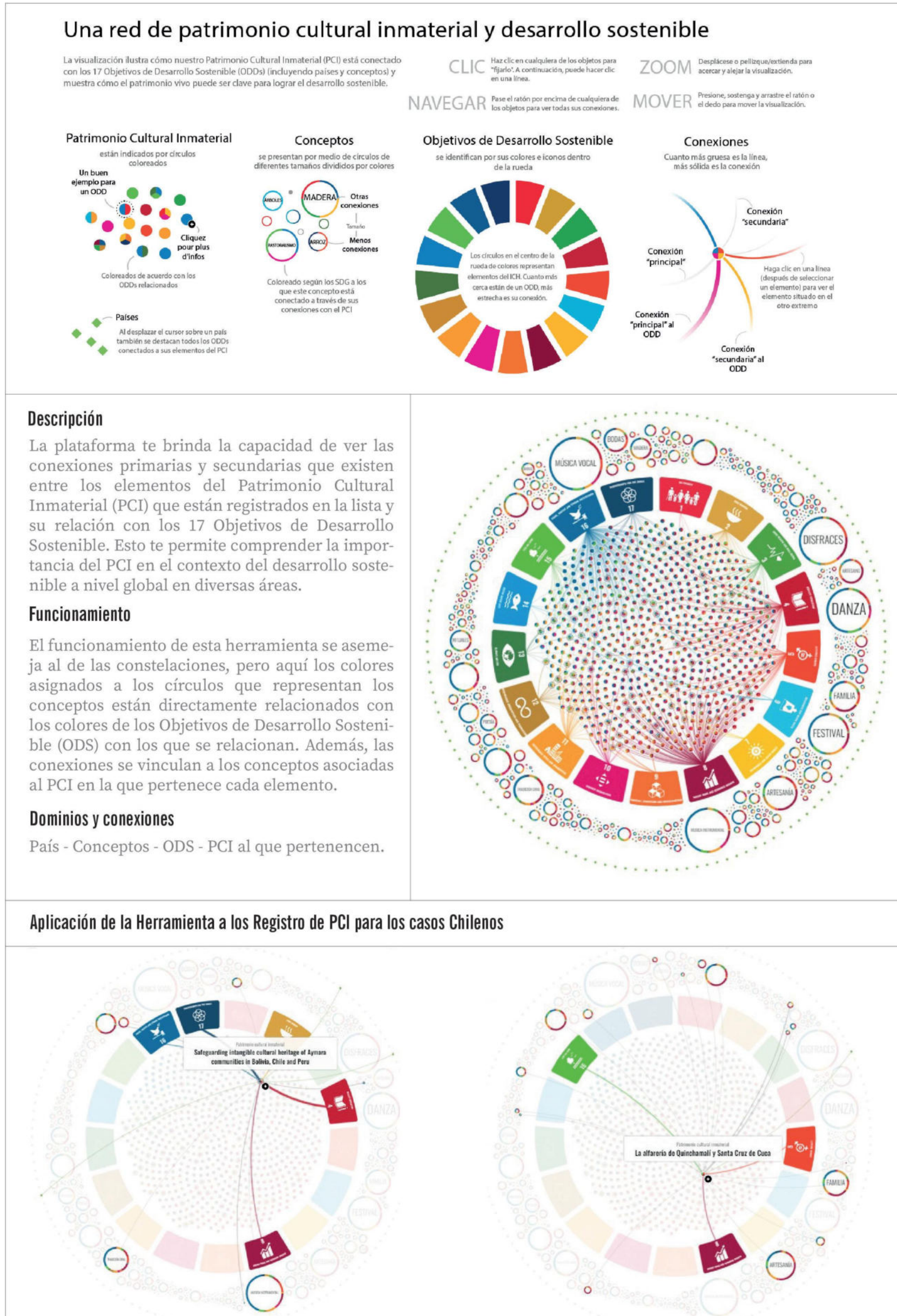


Fig 4. Síntesis de la descripción y funcionamiento de la herramienta PCI y desarrollo sostenible. Créditos: Elaboración propia, en base a la información de la UNESCO.

Patrimonio vivo y naturaleza



Fig 5. Síntesis de la descripción y funcionamiento de la herramienta PCI y desarrollo sostenible. Créditos: Elaboración propia, en base a la información de la UNESCO.

Patrimonio vivo y ámbitos de la Convención de 2003

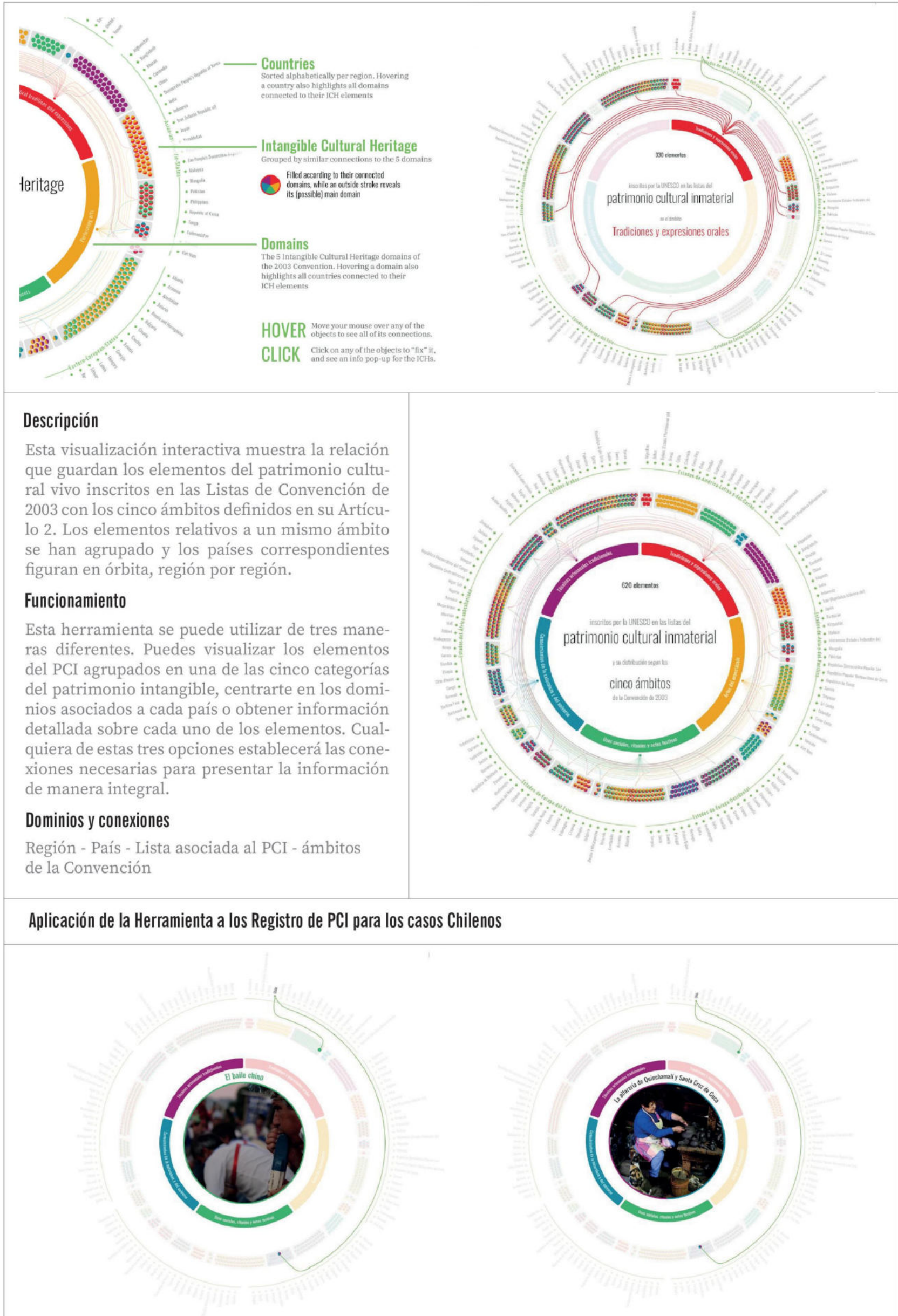
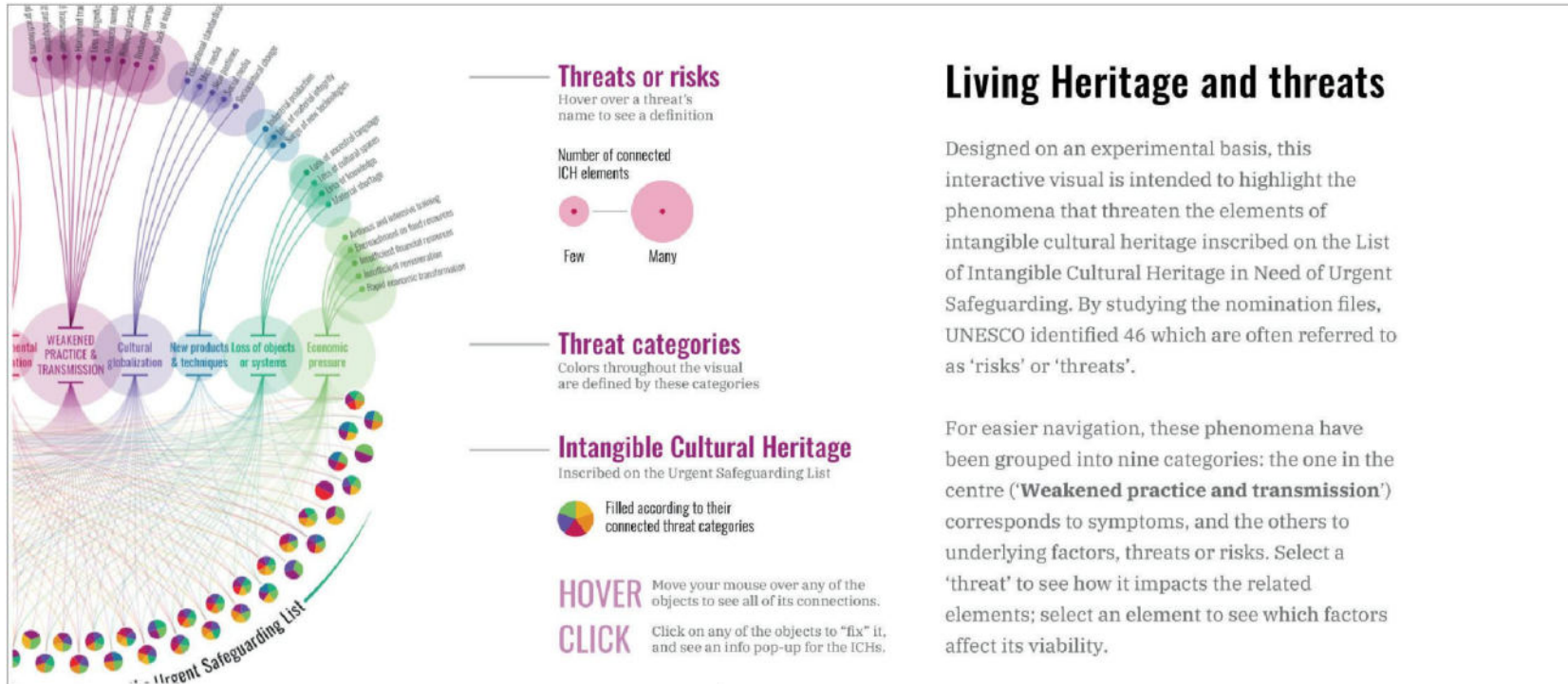


Fig 6. Síntesis de la descripción y funcionamiento de la herramienta patrimonio vivo y Convención. Créditos: Elaboración propia, en base a la información de la UNESCO.

Patrimonio vivo y amenaza



Descripción

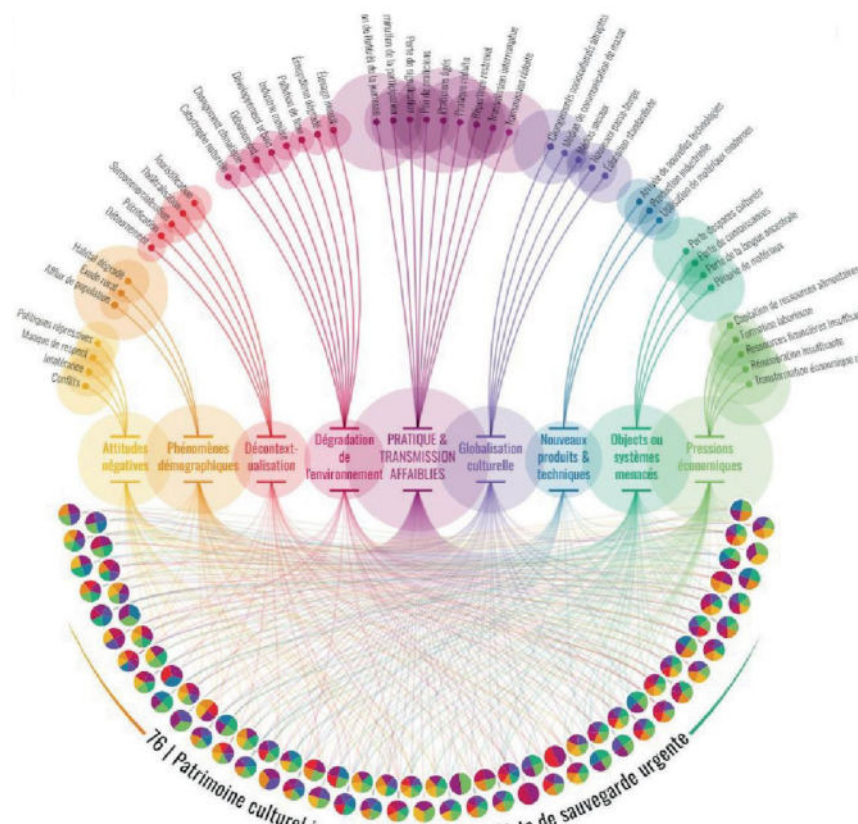
Este diagrama visual tiene como objetivo resaltar los fenómenos que amenazan a los elementos del PCI registrados. La UNESCO, al estudiar los expedientes de nominación identificó 46 "riesgos" o "amenazas" que amenudo repercuten con los elementos registrados.

Funcionamiento

Para facilitar la navegación en esta herramienta, se han agrupado nueve categorías correspondientes a síntomas y factores de "amenaza" o "riesgo" comunes que influyen en los elementos del PCI. Con esta herramienta es posible seleccionar una "amenaza" para obtener mayor información acerca de cómo afecta a los elementos relacionados; como también seleccionar un elemento para ver los factores que afectan su viabilidad.

Dominios y conexiones

PCI registrados en la Lista asociada - Amenazas - Riesgos



Aplicación de la Herramienta a los Registro de PCI para los casos Chilenos

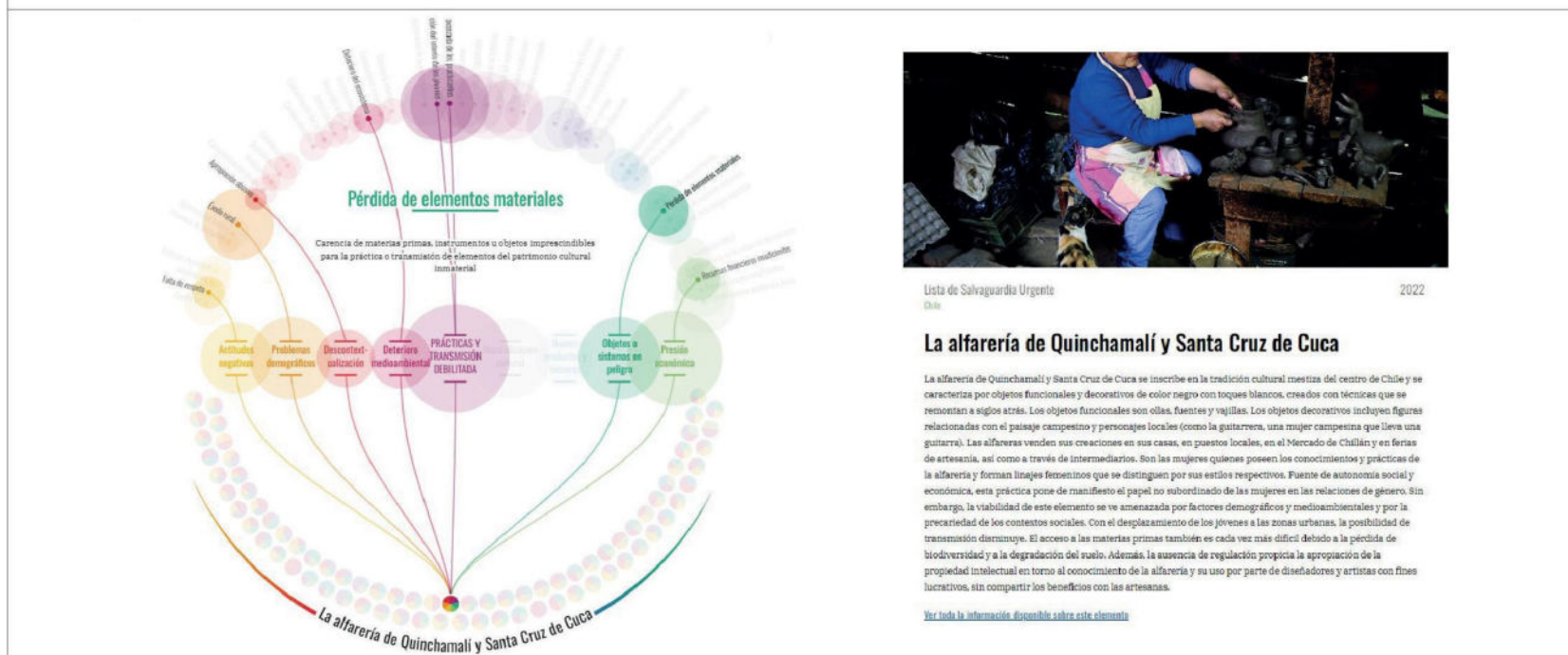


Fig 7. Síntesis de la descripción y funcionamiento de la herramienta patrimonio vivo y amenaza. Créditos: Elaboración propia, en base a la información de la UNESCO.

Nivel nacional

Chile es miembro de ICOMOS y la UNESCO, lo que le permite colaborar en los desafíos globales relacionados con la conservación del patrimonio. Además, ha ratificado las declaraciones y convenios establecidos por estas organizaciones en materia de preservación, conservación y valorización del patrimonio cultural.

La Institucionalidad nacional mantiene vínculos directos con la UNESCO a través del Ministerio de Relaciones Exteriores y la Comisión Chilena de Cooperación con UNESCO²⁰. Esta comisión tiene la responsabilidad de facilitar la participación ciudadana en temas relacionados con la UNESCO y coordina diversas actividades estrechamente vinculadas con nuestro país.

Por su parte, existe un Comité Chileno de ICOMOS²¹ encargado del estudio científico de la conservación y valorización de los monumentos y sitios inscritos por el Estado de Chile en la lista de Patrimonio Mundial. Este comité también apoya el interés de las instituciones nacionales en la preservación, conservación, restauración y valorización de dichos monumentos y sitios.

Actualmente, Chile cuenta con seis sitios en la Lista del Patrimonio Mundial de la UNESCO, 17 sitios inscritos en la lista tentativa de bienes y tres inscripciones en la Lista Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad, de los cuales uno se encuentra entre los bienes que requieren medidas urgentes de salvaguardia. Esto demuestra la participación activa del país en la preservación del patrimonio a nivel mundial.

Ministerio Nacional de la Cultura, Artes y Patrimonio (MINCAP)²²

Una de las acciones nacionales más relevantes para la protección del patrimonio ha sido la creación del Ministerio Nacional de la Cultura, Artes y Patrimonio (MINCAP) en 2018. La función principal de este organismo público es promover y supervisar las políticas relacionadas con la preservación y conservación del patrimonio cultural del país.

La Subsecretaría del Patrimonio Cultural es la encargada de proponer políticas ministeriales, así como de elaborar y evaluar programas culturales que aborden diversos aspectos del patrimonio, tales como las culturas tradicionales, el patrimonio indígena, y el patrimonio cultural material e inmaterial. Este organismo trabaja en estrecha colaboración con el Consejo de Monumentos Nacionales (CMN)²³, que tiene la responsabilidad de proteger el patrimonio cultural y natural de carácter monumental.

El Servicio Nacional del Patrimonio Cultural (SERPAT) es un servicio público descentralizado que implementa las medidas establecidas por la Subsecretaría. Además, tiene la facultad de ejecutar acciones relacionadas con los temas competentes del ministerio y realizar estudios e investigaciones para proporcionar conocimiento técnico a otros organismos en cuestiones vinculadas al patrimonio.

La Subdirección del Patrimonio Cultural Inmaterial del SERPAT²⁴ ha desempeñado un papel clave en la implementación de medidas para garantizar el rescate y fortalecimiento del patrimonio cultural inmaterial. Estas medidas incluyen la documentación, investigación, preservación, valoración, transmisión y revitalización de diversos aspectos de este patrimonio.

Otro organismo dependiente del SERPAT es la Subdirección Nacional de Pueblos Originarios, que tiene la responsabilidad de establecer planes y acciones para la protección, difusión y revitalización de la cultura indígena y su patrimonio cultural, además de elaborar publicaciones sobre los derechos culturales de las comunidades indígenas.

20. <https://www.chile.gob.cl/unesco>

21. <https://www.icomoschile.cl/>

22. <https://www.cultura.gob.cl/ministerio/>

23. <https://www.monumentos.gob.cl/>

24. <https://www.pueblosoriginarios.gob.cl/>

Instrumentos nacionales para la salvaguardia del patrimonio cultural

Los esfuerzos públicos para preservar el patrimonio nacional se han centrado en desarrollar investigación, establecer normativas y crear una serie de instrumentos de salvaguardia. A continuación, se mencionan algunos instrumentos relevantes.

Sistema de Información para la Gestión del Patrimonio Cultural Inmaterial (SIGPA)²⁵

El SIGPA es una herramienta que tiene el objetivo de registrar las prácticas tradicionales, así como los cultores que las llevan a cabo. Esta plataforma facilita la gestión del MINCAP en cuanto a la salvaguardia y el reconocimiento de las manifestaciones culturales, y permite que gestores culturales, funcionarios estatales, representantes de organizaciones de la sociedad civil, así como grupos y comunidades cultoras, gestionen localmente el Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI) en sus territorios.

25. <https://www.sigpa.cl/>

Fig 8. Instrumento de identificación y clasificación de PCI en Chile. Créditos: Elaboración en base a la información de SIGPA (<https://www.sigpa.cl/>).

Registro del Patrimonio Cultural Inmaterial

El registro se realiza mediante breves fichas visualizadas en este sitio –las cuales son actualizadas constantemente– el Registro permite dar cuenta de las expresiones patrimoniales que hay en territorio nacional y sus respectivos cultores.

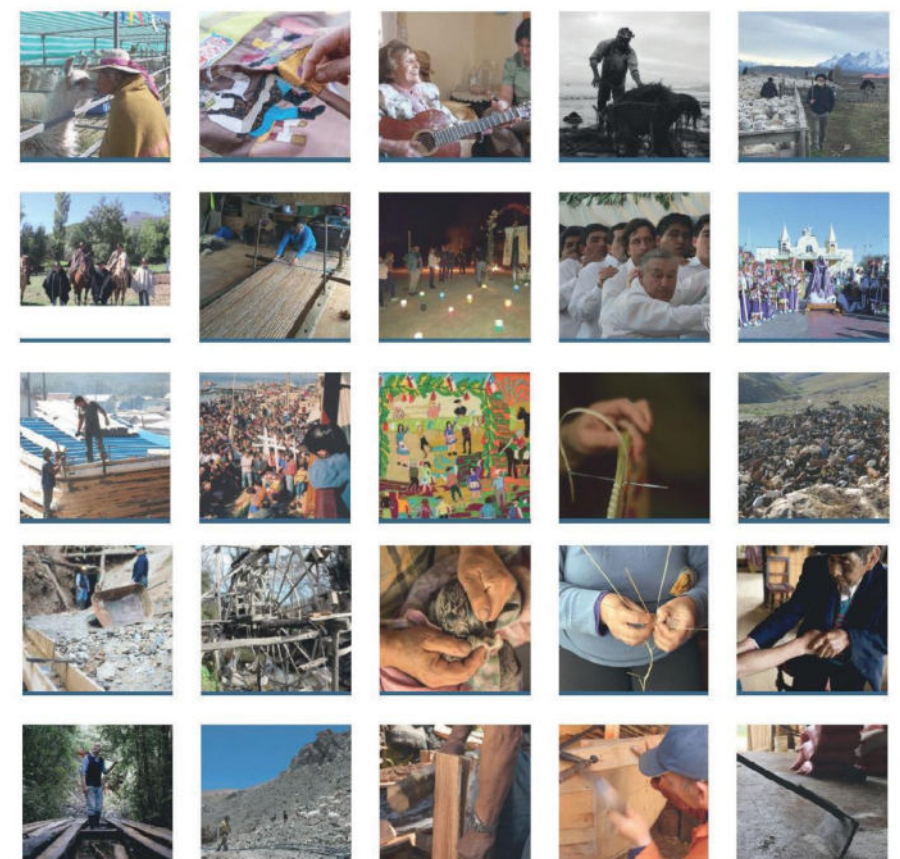
Estas fichas están clasificadas de acuerdo a ámbitos UNESCO, ubicación territorial y avance de cada patrimonio cultural inmaterial en el Proceso para la salvaguardia.

Registro del Patrimonio Cultural Inmaterial


Listado y descripción de patrimonios culturales inmateriales de las comunidades que habitan el territorio chileno. Cada uno cuenta con un expediente que consta de una investigación participativa que da cuenta de una descripción y síntesis analítica de su estado actual con la finalidad de generar estrategias de salvaguardia para que estas prácticas y conocimientos se mantengan en el tiempo


Elementos del Patrimonio Cultural Inmaterial (57)


← anterior 1 2 3 4 siguiente →





Registro de Patrimonio Cultural Inmaterial ligados a los saberes constructivos locales


- 

Carpintería de ribera en la región de Magallanes
 Conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo | Técnicas artesanales tradicionales
 Magallanes y de la Antártica Chilena
- 

Tejuelería en la región de Aysén
 Conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo | Técnicas artesanales tradicionales
 Aysén del General Carlos Ibáñez del Campo
- 

Carpintería de ribera de Cutipay
 Conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo | Técnicas artesanales tradicionales
 Los Ríos
- 

Carpintería de ribera tradicional en la región de Los Lagos
 Conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo | Técnicas artesanales tradicionales
 Los Lagos
- 

Carpintería de Ribera en la región de Aysén
 Conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo | Técnicas artesanales tradicionales
 Aysén del General Carlos Ibáñez del Campo
- 

Carpintería de ribera del Boca Lebu
 Conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo | Técnicas artesanales tradicionales
 Biobío

Ficha Inventario Registro PCI

Carpintería de ribera de Cutipay
Conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo | Técnicas artesanales tradicionales

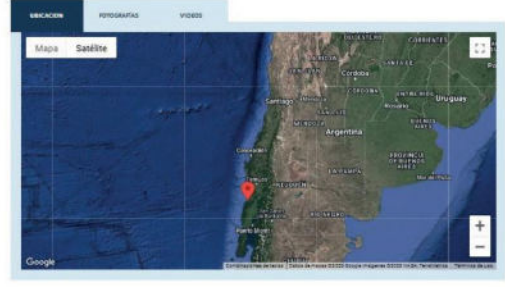
La carpintería de ribera es el oficio tradicional de construcción y uso de embarcaciones cuyos antecedentes se remonta en este caso a los pueblos originarios de la zona sur y extremo sur (Chono y Kawésqar). A partir de la llegada de los conquistadores españoles en el siglo XVI, la actividad náutica y la carpintería de ribera de tradición europea se fue mezclando virtualmente los conocimientos locales sobre las condiciones de los mares, canales y fondos australes y de los maestros de los bosques nativos. Siglos más tarde (XIX y XX) se sumó la tradición alemana con la instalación de astilleros y la creciente flota marítima asociada al desarrollo industrial. En la región de Los Ríos, la carpintería toma especial relevancia por su histórica concentración Rusa. Desde la llegada de los colonos alemanes los ríos Calbuco, Cruces, Cau-Cau y Cutipay han sido rutas comerciales y de tránsito humano desde localidades rurales hacia el centro de la ciudad. Recientemente la circulación de productos agrícolas, silvícolas, marinos y campesinos. De este modo, la carpintería de ribera ha estado presente en el territorio hace más de 50 años en localidades costeras como Chumilín, San Carlos, Isla del Rey y Cutipay, donde diversos astilleros han impulsado sus astilleros a orillas de cursos de agua para la posterior navegación de las embarcaciones construidas. Recientemente ha habido una disminución de cultores que desarrollan esta actividad, sin embargo, los hermanos Vismara mantienen viva la práctica de la carpintería a orillas del río Cutipay. El emplazamiento de su astillero es estratégico, pues se encuentran a orillas del río Cutipay para facilitar sus vías de comunicación con posibles compradores y la botadura de embarcaciones, los cuales pueden acceder vía navegables a Valdivia por el este, y a norte a las localidades de Nefusa, Los Molinos, San Ignacio, Curfano, entre otros. Así logran acceder a toda la costa Valdivina, tanto vía marítima como terrestre.

Identificador: SIGPA 13134
Fecha: 2015-06-04
Región:
Fecha de ingreso: 07-01-2018
Resolución N°1201-24-08-2018
Descargar resolución

Investigaciones:
Carpintería de Ribera y Astilleros en el Municipio de Río Cutipay - I. Hernández, 2012
Actualización de expediente sobre el expediente del patrimonio cultural inmaterial (Carpintería de Ribera de Cutipay) - 2017

Inventario:
Fecha de ingreso: 26-04-2018
Resolución N°127-24-04-2018
Descargar resolución

Plan de salvaguardia:
Fecha de inicio: 2018
Fecha de implementación: 2020







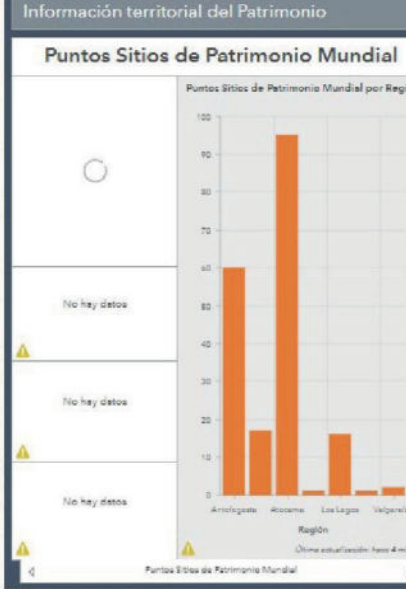



IDE Patrimonio

Este instrumento consiste en un visor digital que permite identificar de forma georreferenciada el patrimonio cultural presente en el territorio nacional. La plataforma alberga datos relevantes sobre elementos del PCI, expresiones culturales, conocimientos y técnicas tradicionales, zonas típicas, santuarios de la naturaleza, monumentos históricos, Sitios pertenecientes al Patrimonio Mundial, artesanía indígena, tesoros humanos vivos, biblioteca, museos y archivos.

El objetivo de esta herramienta es proporcionar acceso a la información a investigadores, funcionarios o al público en general, interesados en obtener datos actualizados y georreferenciados sobre el patrimonio cultural en Chile. Esto contribuye al conocimiento público del patrimonio cultural nacional y permite establecer futuras acciones de investigación, gestión y protección del patrimonio.

Fig 9. Instrumentos de información geoespacial del patrimonio cultural en Chile. Créditos: Elaboración en base a la información de IDE Patrimonio (<https://ide.patrimoniocultural.gob.cl/>).

<h3>IDE Patrimonio</h3> <p>Contiene descripciones generales de manifestaciones y elementos patrimoniales e información de su ubicación, datos que dan cuenta de su diversidad y permiten consultar y construir estadísticas con enfoque territorial en la materia. Así, la plataforma busca constituirse como una herramienta útil para la definición de políticas públicas en el área patrimonial.</p> <h3>Datos espaciales</h3> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div data-bbox="220 1546 447 1917">  <p>Ax: Encuentro de las Culturas Indígenas y Afrodescendiente</p> <p>Obras ganadoras del primer, segundo y tercer lugar y menciones honoríficas de las versiones 2017 y 2018 del Ax: Encuentro de las Culturas Indígenas y Afrodescendiente</p> </div> <div data-bbox="464 1546 690 1917">  <p>Biblioteca Nacional de Chile y Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas</p> <p>Identificación georreferenciada de puntos, donde cada uno de estos representa la localización de un recinto bibliotecario y su tipo</p> </div> <div data-bbox="707 1546 934 1917">  <p>Componentes de 6 Sitios de Patrimonio Mundial</p> <p>Sitios inscritos por Chile en la Lista de Patrimonio Mundial, según la Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural, Unesco 1972.</p> </div> </div>	<h3>Visor Patrimonio cerca de mí</h3>  <p>Simbología</p> <ul style="list-style-type: none"> Registro de Museos de Chile Tesoros Humanos Vivos Monumento Histórico Zona Típica o Pintoresca Santuario de la Naturaleza Sistema Nacional de Archivos Elementos de Patrimonio Cultural Inmaterial Monumento Histórico Zona Típica o Pintoresca Santuario de la Naturaleza Sitio Patrimonio Mundial Zona de Amortiguación Biblioteca Nacional de Chile y Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas Sello de Artesanía Indígena Iglesias Fideicomiso Chilota Ax: Encuentro de las Culturas Indígenas y Afrodescendiente Sitio Patrimonio Mundial Línea Sitio Patrimonio Mundial 												
<h3>Descubre Patrimonio Cultural</h3> <h4>Elementos de Patrimonio Cultural Inmaterial</h4> <p>Carpintería de ribera de Cutipay</p> <div data-bbox="220 2220 569 2389">  </div> <p>Ficha Técnica</p> <p>Región: Los Ríos Provincia: Valdivia Comuna: Valdivia</p> <div data-bbox="220 2407 934 2656">  </div>	<h3>Visor estadístico</h3> <h4>Información territorial del Patrimonio</h4> <p>Región: Valparaíso Comuna: Todas</p> <h4>Puntos Sitios de Patrimonio Mundial</h4> <p>Puntos Sitios de Patrimonio Mundial por Región</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Región</th> <th>Número de Sitios</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Antofagasta</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>Atacama</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>Los Lagos</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>Magallanes</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>Valparaíso</td> <td>100</td> </tr> </tbody> </table> <p>Última actualización: hace 4 minutos</p> 	Región	Número de Sitios	Antofagasta	0	Atacama	0	Los Lagos	0	Magallanes	0	Valparaíso	100
Región	Número de Sitios												
Antofagasta	0												
Atacama	0												
Los Lagos	0												
Magallanes	0												
Valparaíso	100												

Normativas y legislación

Política Nacional de Cultura 2017-2022

Esta política nacional fue desarrollada inicialmente por el Consejo Nacional de las Culturas y las Artes (CNCA) en 2017. En ella, se señala que en una de las problemáticas relacionadas con el patrimonio constructivo es la existencia de “escasos mecanismos que permitan salvaguardar los oficios y técnicas constructivas tradicionales de los pueblos”.

En el punto h) de la propuesta nacional, titulado Memorias históricas y colectivas reconocidas, valoradas y (re)construidas en coherencia con la institucionalidad y las comunidades, se establece lo siguiente: “Promover la recuperación y difusión de la memoria indígena y afrodescendiente, que permita la reconstrucción de la historia local, regional y a nivel país, basada en la valoración de la diversidad cultural y los derechos humanos” (CNCA, 2017).

Plan Nacional del Patrimonio Cultural 2021-2026

El reciente plan tiene como objetivo coordinar propuestas institucionales que impulsen acciones en torno al patrimonio cultural y natural del país. El plan plantea desafíos que se vinculan a esta tesis, tales como “el reconocimiento y resguardo para la puesta en valor del patrimonio cultural y su desarrollo sostenible, integrando a las comunidades en los distintos procesos”, y la “necesidad de mejorar la gestión para la preservación y protección del patrimonio cultural y natural”. El conjunto de acciones establecidas será monitoreado para garantizar su cumplimiento durante los próximos cinco años de implementación.

Fig 10. Plan Nacional del Patrimonio Cultural 2021- 2026. (Fuente: https://www.cultura.gob.cl/publicaciones/plan-nacional-del-patrimonio-cultural-2021-2026/)

Fig 11. Documento digital de la Política Nacional de Cultura 2017- 2022. (Fuente: https://www.cultura.gob.cl/politicas-culturales/nacional/)




POLÍTICA NACIONAL DE CULTURA 2017-2022

CULTURA Y DESARROLLO HUMANO: PERSONAS Y TERRITORIO

Temáticas abordadas

1. Gestión cultural local y espacios culturales
2. Trabajadores de la cultura
3. Mediación artística, cultural y patrimonial
4. Intercambios transfronterizos
5. Economía creativa y desarrollo local
6. Cultura digital
7. Difusión y medio
8. Patrimonio
9. Memoria
10. Generación de conocimientos, investigación e innovación



Plan Nacional de Patrimonio Cultural / 2021-2026

Objetivo n°1	
Aumentar las acciones de identificación e investigación que se desarrollan en torno al patrimonio cultural y natural del país, con la participación de diversos actores a nivel local, regional y nacional.	
Subsecretaría de las Culturas y las Artes - Comisión Bicentenario Chile 180 años - Oficina Nacional de Patrimonio Cultural	Servicio Nacional de Patrimonio Cultural - Red Chile - Centro de Estudios de Patrimonio Cultural y del patrimonio documental Chile - Archivo de la Subsecretaría de Investigación del DIBIC - Fondo de Apoyo e Investigación Patrimonial (FAIP) - Oficina de Gestión de Patrimonio Cultural (OGPC) - Oficina de Gestión de Patrimonio Cultural (OGPC) - Oficina de Gestión de Patrimonio Cultural (OGPC)
Subsecretaría de Patrimonio Cultural - Dirección de Patrimonio Cultural y Natural - Oficina de Gestión de Patrimonio Cultural (OGPC) - Oficina de Gestión de Patrimonio Cultural (OGPC)	Subsecretaría de Patrimonio Cultural - Oficina de Gestión de Patrimonio Cultural (OGPC) - Oficina de Gestión de Patrimonio Cultural (OGPC)
Subsecretaría de Agricultura - Programa de Apoyo a la Subsecretaría de Patrimonio Cultural	Subsecretaría de Turismo - Oficina de Gestión de Patrimonio Cultural (OGPC)
Subsecretaría de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación - Programa de Apoyo a la Subsecretaría de Patrimonio Cultural	Subsecretaría de Derechos Humanos - Oficina de Gestión de Patrimonio Cultural (OGPC)
Subsecretaría de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación - Programa de Apoyo a la Subsecretaría de Patrimonio Cultural	Subsecretaría de Vivienda e Urbanismo - Oficina de Gestión de Patrimonio Cultural (OGPC)

Subsecretaría del Patrimonio Cultural

- Estadísticas de visitas, actividades y organizadores asociados al Día del Patrimonio Cultural
- Estadísticas Culturales, Informe Anual
- Encuentro Internacional Diálogos sobre Patrimonio
- Repatriaciones y restituciones: recopilación y sistematización de antecedentes
- Declaratorias Patrimonio de la Humanidad
- Mesa Ministerial de Educación y Patrimonio
- Plan Lata. Hacia un Sitio de Patrimonio Mundial
- IDE Patrimonio (Infraestructura de Datos Geoespaciales de Patrimonio)
- Sistema de Información patrimonial (SIP)
- Acciones de Salvaguarda del Patrimonio Cultural en Mesa Interministerial (Ministerio de Relaciones Exteriores y Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio)

Instrumentos de gestión

Herramientas para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial

Esta guía constituye un instrumento fundamental diseñado para orientar los procesos de salvaguardia del PCI en Chile. Su enfoque principal es proporcionar información detallada para guiar a diversos actores, como cultores locales, funcionarios del Estado, organizaciones, comunidades y otros involucrados en el ámbito patrimonial.

La herramienta se centra en cada fase del proceso, desde la solicitud ciudadana, el registro, la investigación participativa y el inventario, hasta la elaboración de planes de salvaguardia. Además, entrega información clave sobre conceptos, instrumentos normativos nacionales e internacionales y principios éticos que orientan la labor en esta materia.

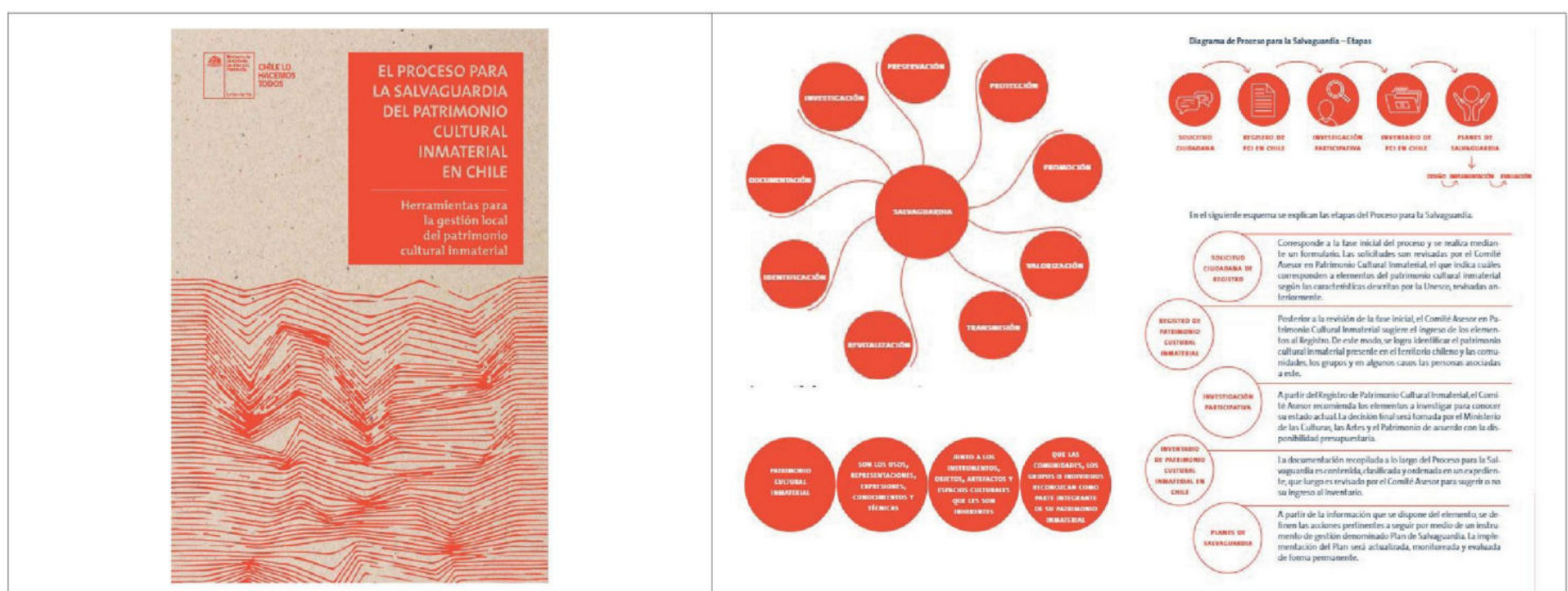
Herramientas para la gestión cultural local

Esta herramienta tiene como objetivo proporcionar información sobre la identificación del PCI local. Su enfoque principal es fomentar la formación de los individuos involucrados en la protección del patrimonio cultural, a través de la sistematización de la información de manera didáctica, y especialmente facilitar el aprendizaje de las comunidades en el ámbito del PCI local.

El documento reconoce que el PCI consiste en el conjunto de conocimientos que residen en la memoria de las personas (CNCA, p.8, 2014). Por lo tanto, destaca que la memoria es un componente fundamental que sustenta el PCI de las comunidades, promoviendo medidas orientadas a su protección, las cuales incluyen las tradiciones constructivas.

Fig 12. Herramienta digital para salvaguardia del PCI. (Fuente: <https://www.cultura.gob.cl/publicaciones/proceso-salvaguardia-patrimonio-inmaterial/>).

Fig 13. Herramienta digital para la identificación del PCI. (Fuente: <https://www.cultura.gob.cl/redcultura/wp-content/uploads/sites/69/2022/08/b-patrimonio-inmaterial.pdf>).



Instrumentos de documentación

Guías de diseño arquitectónico

En 2017, el Ministerio de Obras públicas (MOP) implementó guías de diseño arquitectónicas con el objetivo de incorporar consideraciones constructivas relacionadas con la cultura y la cosmovisión de los pueblos indígenas aymara y mapuche en los proyectos públicos.

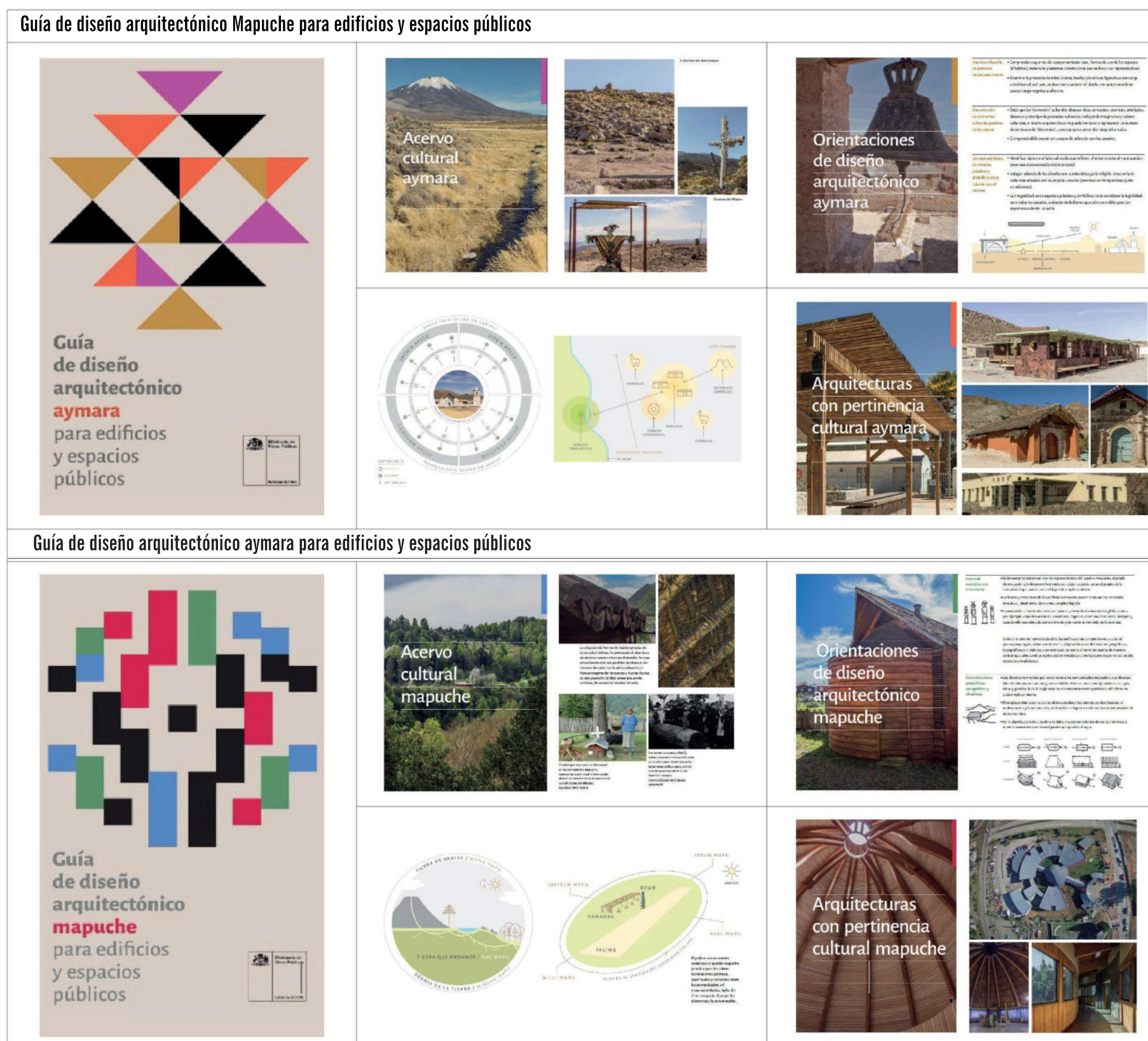
Estos documentos están enfocados en establecer orientaciones para arquitectos y arquitectas, con el fin de desarrollar proyectos, ya sean públicos o privados, inclusivos y coherentes con las tradiciones de los territorios donde se ejecutan.

Las guías de diseño incluyen un levantamiento exhaustivo de las culturas constructivas presentes en los pueblos mapuche y aymara, incorporando información territorial, tipológica y sobre técnicas constructivas propias de estos pueblos.

Además, proporcionan ejemplos de obras contemporáneas que han integrado variables culturales de estos pueblos en sus proyectos.

Finalmente, establecen lineamientos y orientaciones generales para el desarrollo de futuros proyectos en territorios con presencia de culturas aymaras y mapuches.

Fig 14. Contenido de las Guías de diseño arquitectónico elaboradas por el MOP. (Fuente: <https://arquitectura.mop.gob.cl>)



Problemáticas relacionadas

La vulnerabilidad de las memorias constructivas tradicionales sigue siendo un asunto crítico por abordar. Por un lado, se identifican problemáticas externas relacionadas con las instituciones encargadas, que dificultan las acciones de conservación. Por otro, se reconocen problemáticas internas que contribuyen a la falta de reconocimiento de las comunidades hacia sus propias tradiciones.

Problemáticas externas

- Existe una distancia entre la institucionalidad, los instrumentos públicos establecidos y las comunidades poseedoras de los conocimientos. Este hecho ha limitado el acceso de información y la participación de las comunidades en la conservación de sus saberes tradicionales. Debido a esto, las comunidades han buscado apoyo en organizaciones no gubernamentales para enfrentar las dificultades en la conservación de su patrimonio.

- La falta de financiamiento para llevar a cabo acciones de protección del patrimonio constructivo local se ha convertido en un factor significativo. Aunque el Consejo de Monumentos Nacionales cuenta con presupuesto administrativo, carece de fondos específicos para la protección del patrimonio. Esto ha generado que el financiamiento para estas acciones dependa de Fondos públicos del Patrimonio Cultural. Sin embargo, la disponibilidad limitada de recursos condiciona los proyectos, lo que reduce las posibilidades de resguardar los saberes constructivos de los territorios.

- A pesar de los avances en los últimos años en políticas nacionales e instrumentos públicos para la conservación y salvaguardia del patrimonio local, resulta alarmante la limitada efectividad de estos mecanismos para asegurar la conservación de las memorias constructivas tradicionales. Esto se evidencia en el Registro de Patrimonio Cultural Inmaterial del SIGPA, donde solo se identificaron seis prácticas relacionadas con las técnicas de carpintería en madera²⁶. Sorprendentemente, no se registran prácticas constructivas en tierra, a pesar de que esta técnica es predominante en todas las regiones de Chile.

- La extensa duración de los procesos de salvaguardia. Según expone el MINCAP (2019), los procesos de salvaguardia deben completar varias fases: solicitud ciudadana, registro de patrimonio cultural inmaterial, investigación participativa, inventario de PCI y planes de salvaguardia. Todas estas etapas suelen tomar un tiempo considerable, ya que dependen del trabajo del comité asesor, el Ministerio y otros agentes públicos para avanzar en el proceso. Esta situación se convierte en una bomba de tiempo para la conservación del patrimonio, especialmente cuando se enfrentan amenazas de desaparición.

- Las tendencias de conservación del patrimonio constructivo suelen centrarse en potenciar el resguardo a través de sistemas de información, registros e inventarios. Sin embargo, la memoria no puede resguardarse solo en el papel; los enfoques deben adoptar medidas que “refuercen las diversas condiciones, materiales o inmateriales del patrimonio, que son necesarias para la evolución e interpretación continua del patrimonio cultural inmaterial” (UNESCO, 2003).

26. Actualmente se registran en total 57 elementos del Patrimonio Cultural Inmaterial de los cuales solamente 6 corresponden a conocimientos constructivos ligados a la carpintería en madera. Este Registro de Patrimonio Cultural Inmaterial fue elaborado por el SIGPA. Fuente: <https://www.sigpa.cl/salvaguardia/registro>

Problemática interna

En Chile, los conocimientos tradicionales han enfrentado durante años desafíos significativos para coexistir con los sistemas culturales predominantes del país. Esta dinámica ha afectado de manera considerable la herencia cultural de las comunidades, las cuales han experimentado problemas de integración y la obsolescencia de sus tradiciones en los contextos de la vida contemporánea.

- Las nuevas formas de construcción tienden a minimizar las técnicas tradicionales. La desvalorización y el estigma que han sufrido los materiales locales, debido a las políticas nacionales implementadas y la intervención de nuevos materiales industriales, no solo han modificado la imagen tradicional de las viviendas, sino que también han provocado una pérdida significativa de las culturas constructivas del país.

- La falta de reconocimiento hacia las tradiciones constructivas a menudo se debe al desconocimiento y a percepciones erróneas sobre los materiales tradicionales, que suelen considerarse de “menor calidad”. Sin embargo, se ha demostrado que sistemas como la quincha²⁷, el tapial²⁸ o el adobillo²⁹ poseen importantes cualidades socioambientales, como la reducción de la huella de carbono en los procesos constructivos, la eficiencia energética de las viviendas, la reutilización de materiales locales y garantía de condiciones de habitabilidad.

- La migración masiva de los jóvenes hacia las ciudades ha sido un fenómeno significativo. Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), en los últimos años la población rural ha experimentado una disminución constante. En 1992, representaba el 16,5% de la población; en 2002 descendió al 13,4%; y en el último Censo de 2017 se registró un 12,2%, de los cuales sólo un 2,2% corresponde a jóvenes presentes en estos territorios.

CARACTERIZACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

Si bien existen problemáticas internas y externas que han impactado considerablemente la continuidad de las memorias constructivas tradicionales, esta investigación se enfoca en los problemas de obsolescencia que enfrentan dichas memorias.

En los últimos años, se ha intensificado la pérdida de maestros expertos en el oficio y el debilitamiento de la transmisión transgeneracional. Estos hechos han colocado a las memorias constructivas tradicionales en una situación de vulnerabilidad crítica y progresiva.

Muchos poblados son testigos de los últimos custodios de estos conocimientos constructivos, quienes durante años han conservado en su memoria el recuerdo de las herencias constructivas. La disminución de maestros locales encargados de transmitir la riqueza de su cultura constructiva, debido a su avanzada edad y la falta de apoyo en sus labores, han llevado a que muchos abandonen sus prácticas, dejando este valioso legado en una amenaza inminente de desaparecer.

Este fenómeno ha debilitado la transmisión transgeneracional, tanto de manera formal como informal, interrumpiendo el traspaso de conocimientos de los habitantes más longevos hacia los nuevos sucesores.

Como resultado, se ha generado un distanciamiento entre las nuevas generaciones y sus tradiciones constructivas. Este preocupante escenario plantea una pregunta clave en esta investigación: ¿Cómo resguardar las memorias constructivas tradicionales en un periodo de cambios significativos y globalización?

27. Técnica tradicional para ejecutar muros, consistente en una estructura en base a un entramado de madera, con un relleno de tierra vertido en estado plástico (barro) mezclado con fibras vegetales. (Jorquera, 2014, p.10).

28. Muros de tierra apisonada. Se construyen compactando suelo natural humedecido, dentro de moldes rígidos (Ayarza, 1959, p. 4)

29. Bloque de tierra y paja, sin cocer, que posee el detalle de una muesca o ranura en sus extremos para ser ensamblado a un tabique estructural de madera. (Dávila et al., 2022, p.11)

Síntesis de la problemática

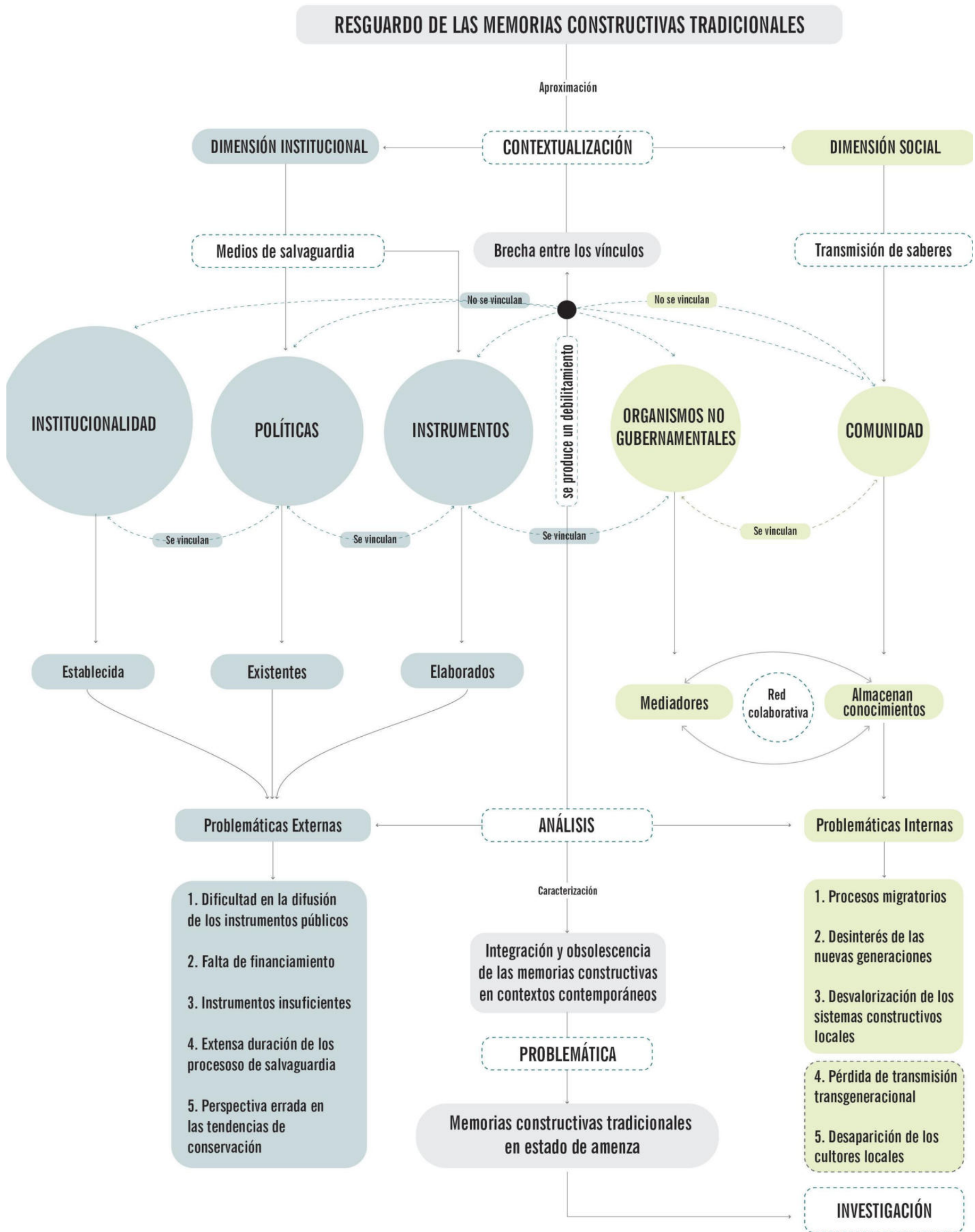


Fig 15. Diagrama de síntesis de la problemática. Créditos: Elaboración propia.

ESTADO DEL ARTE

Tomando en cuenta la problemática expuesta, resulta fundamental explorar las acciones realizadas para resguardar las memorias constructivas tradicionales en el contexto nacional. En este sentido, el primer objetivo consistió en identificar el estado del arte en relación con los enfoques y métodos de conservación del patrimonio constructivo local, con especial énfasis en aquellos dirigidos a proteger las memorias constructivas tradicionales.

Durante la primera revisión bibliográfica, se identificaron diversas propuestas teóricas y prácticas desarrolladas por investigadores en esta área. Los enfoques se abordaron desde tres perspectivas principales: una aproximación teórica-práctica para la documentación de las tradiciones constructivas, un enfoque teórico-antropológico centrado en la reconstrucción de fuentes orales, y el estudio de casos concretos de procesos de conservación basados en la experiencia formativa.

La documentación para la conservación del patrimonio constructivo tradicional.

La documentación del patrimonio es “el acto de recopilar, organizar y gestionar la información y la documentación de los bienes que acreditan su existencia” (Quintilla et. al., 2023, p.43.). En este sentido, se ha consolidado como una de las principales herramientas en la conservación de las prácticas constructivas tradicionales del país.

Según las recomendaciones de las convenciones internacionales sobre la protección del patrimonio, la Carta de Venecia (1964) estableció la necesidad de elaborar “una documentación precisa, en forma de informes analíticos y críticos, ilustrados con dibujos y fotografías”, con el objetivo de fomentar la creación de catálogos e inventarios que contribuyan a difundir el conocimiento a sucesivas generaciones (Quintilla et. Al, 2023, p.42.). En base a estos antecedentes, en el contexto nacional se ha avanzado considerablemente desde el ámbito institucional en el registro y sistematización de la información del patrimonio tradicional de los territorios, utilizando bases de datos, listas, fichas, inventarios y una categorización detallada del patrimonio.

El creciente interés por la documentación, categorización y registro del patrimonio ha motivado a diversos investigadores a desarrollar herramientas de documentación para la puesta en valor y conservación de la arquitectura tradicional. El trabajo académico de Natalia Jorquera no solo profundizó en el conocimiento del patrimonio construido en tierra y sus vulnerabilidades en el país, sino que también exploró los valores culturales inherentes a las culturas constructivas en tierra.

En su investigación “Culturas constructivas que conforman el patrimonio chileno construido en tierra” (2014), Jorquera subrayó la importancia de categorizar y documentar las “culturas constructivas”³⁰ del país, con el fin de incrementar el conocimiento sobre estas técnicas constructivas. En este contexto, la autora afirmó que la documentación es el método que “contribuye a una salvaguardia sustentable y una correcta intervención del patrimonio construido” (Jorquera, 2014). Además, Jorquera desarrolló un sistema de fichajes (Fig.15), mediante el cual clasificó y analizó cada una de las tipologías de las culturas constructivas en tierra identificadas a lo largo país.

30. Natalia Jorquera introduce este término. La cultura constructiva nace del reconocimiento, selección y dominio de un material, con el cual a través de largos procesos, se crean soluciones funcionales, constructivas y estructurales que responden al problema del habitar (Jorquera, 2012)

Por su parte, los investigadores Carlos Castillo y Constanza Pérez centraron su investigación en el cuaderno de campo “Arquitectura Vernácula –Adobe y Quincha” (2020). Este cuaderno presentó un sistema de fichaje ilustrativo con el cual caracterizaron 15 viviendas que emplean técnicas constructivas de adobe y quincha, propias de las localidades de la Región de Aysén. Según los autores, el principal objetivo de documentar estas tradiciones constructivas es salvaguardar la arquitectura vernácula como un elemento identitario del patrimonio presentes en el territorio.

En cuanto a la documentación, se ha investigado ampliamente sobre cómo registrar y sistematizar la información del patrimonio local, desarrollando diversas fichas, inventarios y catálogos para la documentación y reconstitución oral del patrimonio constructivo tradicional. Aunque la documentación ha contribuido al resguardo del patrimonio tradicional, su enfoque se vuelve limitado cuando se trata de conservar las memorias constructivas de las comunidades.

Las nuevas perspectivas de revalorización de lo local establecen que el rol de las comunidades y de la memoria es prioritario en los procesos de resignificación del patrimonio constructivo tradicional. Por un lado, el valor humano otorga legitimidad al patrimonio local; es decir, el patrimonio no puede considerarse como tal si no existe su dimensión humana, que le otorga valor y lo crea como tal (Fontal, 2008). Por otro lado, la memoria es vista como una herramienta inherente al ser humano, que le permite conservar en el tiempo y para el futuro expresiones de la identidad colectiva (Repetto, 2006).



Fig 16. Sistema de fichajes presentados por Natalia Jorquera. Créditos: Elaboración propia en base a Jorquera, 2017.

Reconstitución de fuentes orales de las memorias colectivas

La incorporación de la oralidad en los sistemas de registros del patrimonio tradicional se ha convertido en un elemento fundamental para la recopilación de datos sobre las técnicas constructivas tradicionales. Esta tendencia destaca los relatos orales como una herramienta de reconstituir la memoria colectiva de un territorio.

Según María Rock, en su investigación “Memoria y oralidad: formas de entender el pasado desde el presente” (2016), “el vínculo existente entre el uso de la memoria y la oralidad se transforman en fuentes documentales veraces, que ayudan tanto a dilucidar vacíos históricos como a complementar o simplemente redefinir la interpretación de la documentación”. Por su parte, Jesús Machuca (2020) menciona que “los soportes de la memoria pueden ser, los propios individuos que se valen de las narrativas”.

En este sentido, los cultores locales se han convertido en las principales fuentes orales de los saberes tradicionales, ya que son los agentes que poseen dichos conocimientos. Sistematizar la información de la memoria de los individuos representa un desafío considerable.

En este contexto, se han identificado acciones y proyectos específicos destinados a salvaguardar la oralidad de estas memorias tradicionales. En argentina, la asociación “Relatos del Viento”³¹ desarrolló un instrumento para la recuperación de expresiones culturales a través de un archivo oral. El modelo pedagógico de este instrumento se basa en documentar los relatos durante el trabajo de campo, para luego transmitir esos conocimientos a las nuevas generaciones mediante procesos de enseñanza.

En el contexto nacional, los investigadores miembros de la agrupación “Memoria Austral”³² profundizaron en esta temática. En una de sus publicaciones “Identidad y memoria histórica del tejuelo artesanal” (2016), realizaron una reconstitución oral de esta técnica mediante entrevistas, donde se capturaron los testimonios de personas que estuvieron directa o indirectamente inmersas en el oficio del tejuelo artesanal (Fig.16). Los relatos recopilados de los maestros tejueleros fueron publicados en el libro de los autores con el objetivo de ser conocidos y difundidos.

Desde el ámbito académico, varios autores nacionales (Fullerton, et al., 2017; Aninat, et al., 2019; Cáceres, 2022; y Castillo et al., 2022) ha incorporado la oralidad como método de investigación. En sus publicaciones “Saberes arquitectónicos: las formas vernáculas del altiplano”, “El último Malku”, “La casa del Secano” y “Tejuelo artesanal en la región de Aysén”, los autores documentan relatos de cultores locales que describen sus conocimientos constructivos.



31. Sitio web de la asociación <https://www.relatosdelviento.org/>

32. Sitio web de la agrupación <https://memoriaaustral.cl/>

Fig 17. Recopilación de relatos sobre el tejuelo artesanal. Créditos: Elaboración propia en base a la información de los autores Castillo & Pérez, 2022.

Los métodos de documentación basados en fuentes orales han facilitado la recopilación de información sobre los conocimientos constructivos tradicionales, permitiendo que las comunidades desempeñen un papel fundamental en la activación de sus propias memorias constructivas.

No obstante, para evitar que estos conocimientos queden únicamente registrados en inventarios, sistemas de información y bases de datos, se han incorporado nuevas estrategias de conservación. Recientemente, se ha observado numerosas instancias formativas en torno al conocimiento de las prácticas constructivas tradicionales. Estas experiencias han impulsado el aprendizaje basado en la experiencia como mecanismo para activar las memorias constructivas de los territorios.

Resguardo del patrimonio constructivo desde la experiencia

El trabajo investigativo de Daniela Fullerton y Piera Mediana, en el libro *Saberes Arquitectónicos, las formas vernáculas del altiplano* (2017), enfatiza la relevancia del aprendizaje basado en la experiencia para transmitir el conocimiento constructivo de los ancestros. Las autoras señalan que el “saber experiencial” es el conocimiento vivencial que “rescata y revela saberes que se basan en la percepción del mundo a través de los sentidos, teniéndolos como aporte fundamental del conocimiento” (Fullerton y Medina, 2017, p.57).

La práctica sostenida de las técnicas tradicionales, desde una experiencia vivencial y perceptual a través de “aprender y conocer desde lo percibido”, abrió la posibilidad de establecer instancias colectivas de aprendizaje como plataformas esenciales para la formación en la tradición constructiva. Según mencionan las autoras, “una experiencia formativa con participación activa resulta el mejor camino para proyectar en el tiempo estos conocimientos” (Fullerton y Medina, 2017).

En este contexto, algunos eventos académicos internacionales abordaron investigaciones en torno a esta temática. Un ejemplo de ello es el “21° Seminario Iberoamericano de Arquitectura y Construcción con Tierra (SIACOT)”, realizado en 2023. El evento incluyó la “Enseñanza, formación en oficios y vinculación tecnológica” como uno de los aspectos de interés en los trabajos investigativos. Esta temática contribuyó a la discusión sobre la formación y enseñanza de las técnicas constructivas en tierra a partir de la experiencia.

En el SIACOT, una investigación que destacó en este contexto fue “Ayni taller: revalorización de las sabidurías con tierra en Achocalla, Bolivia” (2023). Este estudio presentó los resultados de una experiencia constructiva basada en un modelo de formación que involucra un aprendizaje experiencial centrado en la construcción con tierra en Achocalla, Bolivia. El objetivo del proyecto fue establecer la dinámica del “Ayni taller” para la transmisión de saberes y construir una comunidad de aprendizaje.

El proyecto “procesos participativos: centro de valor agregado con técnicas de quincha”, realizado en Argentina, fomenta la participación y el intercambio de saberes constructivos en torno a la tierra. Asimismo, la propuesta “Construir en tierra desde la participación”, realizada en México, crea espacios de aprendizaje constructivo para recrear saberes tierra.

A nivel nacional, también se han identificado diversas propuestas de formación experiencial en este ámbito, impulsadas por distintas organizaciones no gubernamentales. Estas organizaciones se han preocupado por resguardar las memorias constructivas de las comunidades a lo largo del territorio, trabajando de manera experiencial a través de talleres comunitarios, cursos de aprendizaje y escuelas taller que capacita a las comunidades en los conocimientos constructivos tradicionales de cada región.

Estas iniciativas se desarrollan de forma vivencial con los participantes, con el objetivo de perpetuar los conocimientos en ellos. A continuación, se presentan algunas de las iniciativas:

<p>La ruta de la tierra Ubicación: Región de Coquimbo</p>	<p>Taller Xiloscopio Ubicación: Región de Valparaíso</p>	<p>Terrapaz - Tierra y oficios Ubicación: Región del Ñuble</p>
		
		
<p>Responsable: Claudio Vega</p>	<p>Equipo: Álvaro Riquelme, Camilo Giribas, Diego Aguilera y M. José Maturana</p>	<p>Responsable: Consuelo Ceballos</p>
<p>Talleres de capacitación en obra sobre la construcción en tierra, utilizando propias obras o aportando a otros profesionales.</p>	<p>Taller patrimonial, que brinda espacios para la capacitación en diferentes técnicas y oficios con el patrimonio.</p>	<p>Talleres de capacitación constructivas de técnicas mixtas y revestimientos naturales, con materias primas del territorio.</p>
<p>https://www.larutadelatierra.com</p>	<p>https://xiloscopio.cl/</p>	<p>https://terrapaztierrayoficios.cl/</p>
<p>IG: @larutadelatierra</p>	<p>IG: @xiloscopio</p>	<p>IG: @terrapaz_tierrayoficios</p>
<p>TierraLab Ubicación: Región del Bío Bío</p>	<p>Adobe Patrimonial Ubicación: Región de Valparaíso</p>	<p>De TIERRA Arquitectura Ubicación: Región Metropolitana</p>
		
		
<p>Responsable: Romina Acevedo</p>	<p>Responsable: Víctor Águila</p>	<p>Responsable: Carolina Valdés</p>
<p>Estudio de Arquitectura, diseño y Construcción sustentable que imparte talleres de construcción con tierra en obra.</p>	<p>Grupo de profesionales que realizan talleres de restauración y bioconstrucción en obra con el método "aprender haciendo".</p>	<p>Imparten cursos en obra, tipo workshop enfocados en el conocimiento teórico y práctico de la construcción con tierra.</p>
<p>https://www.tierralab.cl</p>	<p>https://www.adobepatrimonial.cl/</p>	<p>https://www.detierrarquitectura.cl/</p>
<p>IG: @tierralab_</p>	<p>IG: @adobepatrimonial</p>	<p>IG: @detierrarquitectura</p>

Fig 18.
Iniciativas de formación experiencial.
Fuente: Elaboración propia en base a sitios web de las organizaciones.

OPORTUNIDAD DE INVESTIGACIÓN

Como hemos visto, las acciones de conservación de las memorias constructivas tradicionales, desde la documentación hasta las iniciativas basadas en la experiencia, se han orientado cada vez más a incluir a las personas como principales agentes en los procesos de conservación del patrimonio. En este sentido, se sostiene la idea de que las memorias constructivas no pueden ser resguardada únicamente desde el papel, sino que la memoria vive en las propias personas.

A partir de este enfoque, la memoria, el aprendizaje y la conservación emergen como factores clave para sensibilizar a las personas sobre la importancia del resguardo de su patrimonio constructivo tradicional. Más allá de la documentación, tanto oral como escrita, la aproximación al conocimiento a través de una experiencia de aprendizaje sugiere una línea de actuación poco visibilizada y, según lo revisado, ya existente en el escenario nacional.

A nivel nacional, existe un vacío teórico, metodológico e instrumental en cuanto al estudio de este submundo de experiencias de aprendizaje y su efectividad en la conservación del patrimonio constructivo tradicional. Los antecedentes revisados señalan la ausencia de registros, bases de datos o inventarios que identifiquen las diversas experiencias de aprendizaje relacionadas con los conocimientos constructivos tradicionales en el país. En este sentido, esta tesis abre una línea de investigación para identificar las experiencias de aprendizaje presentes en el país.

Por otro lado, si el resguardo de las memorias constructivas tradicionales, basado en experiencias de aprendizaje, ofrece una solución que se alinea con lo planteado ¿cómo podemos garantizar que sea un método realmente efectivo para la conservación de dichas memorias? ¿Existen lineamientos que aseguren la efectividad de estas experiencias en el resguardo de las memorias constructivas tradicionales?

Según lo que viene anunciando las convenciones de la UNESCO, la educación patrimonial se constituye como un sector estratégico para la conservación sostenible del patrimonio cultural de los territorios. La perspectiva educativa se destaca como un canal participativo, inclusivo y fundamental para “conseguir que el patrimonio sea conocido, comprendido, valorado y transmitido por la sociedad que lo recibe y que lo lega” (Calaf y Fontal, 2006, p.18).

Este planteamiento abre un camino investigativo que posiciona a la educación patrimonial como una posible vía para abordar el resguardo de las memorias constructivas tradicionales. La educación patrimonial fomenta que las comunidades, basándose en las emociones y los conocimientos adquiridos, se identifiquen críticamente con el patrimonio y se autoorganicen en la custodia de sus memorias (Castro y López - Facal, 2017, p.5).

España ha sido uno de los países que más ha investigado sobre la educación patrimonial. Olaia Fontal, investigadora española, ha llevado a cabo numerosas investigaciones en torno a esta temática. En 2009, inició un proyecto nacional para analizar el estado de la educación patrimonial en España y evaluar la calidad educativa de los programas del país. Estos avances destacan el potencial de esta disciplina en ámbito del patrimonio.

Estos avances dan indicios del potencial de esta disciplina en el ámbito del patrimonio. Sin embargo, han quedado desvinculados de Latinoamérica. A nivel nacional, La educación patrimonial ha sido un tema que se ha consolidado de manera paulatina.

Recientemente, se ha levantado un Catastro de Educación Patrimonial en Chile (2021), desarrollado por el MINCAP³³, el cual ha identificado diversas iniciativas dentro del territorio nacional. Estas iniciativas son de carácter multidisciplinario, con diferentes propósitos educativos, y se llevan a cabo en distintos espacios formativos (formales, no formales e informales), lo que revela un escenario relevante en este ámbito.

Por otro lado, los estudios académicos muestran que esta disciplina ha sido teóricamente poco explorada en Chile. No obstante, se han encontrado algunas investigaciones específicas que abordan la educación patrimonial desde la gestión del patrimonio cultural, su dimensión interdisciplinar y, recientemente, su desarrollo en el ámbito local³⁴.

ANÁLISIS CRÍTICO

Como se mencionó anteriormente, a pesar del amplio y prometedor escenario nacional que abordan las iniciativas formativas relacionadas con el aprendizaje constructivo, aún queda mucho por avanzar en este ámbito, ya que estas carecen de visibilidad y respaldo. Se ha evidenciado que, según los registros oficiales del MINCAP, solo un bajo porcentaje de los programas catalogados se dedica a implementar iniciativas sobre conocimientos constructivos tradicionales, lo que contrasta con la diversidad de iniciativas identificadas fuera de los registros del MINCAP.

Esto nos lleva a preguntarnos si, en un contexto tan diverso de experiencias educativa donde se omiten ciertas iniciativas vinculadas, todas las experiencias pueden considerarse parte de la educación patrimonial. Esta interrogante cuestiona el estado educativo del país. Aunque existen registros e investigaciones en este ámbito, aún no hay lineamientos claros que nos orienten sobre cómo diseñar un programa de educación patrimonial ni determinar si estamos hablando de iniciativas que realmente pertenecen a este campo.

A diferencia de España, en Chile la dimensión evaluativa ha sido un aspecto poco explorado, tanto en términos teóricos como metodológicos. Actualmente, no existe un plan que establezca directrices claras para diseñar un programa de calidad. En este sentido, se puede interpretar que no todas las iniciativas nacionales que involucran la educación en patrimonio pueden considerarse válidas como programas de educación patrimonial.

Este vacío evaluativo se considera un defecto que va en contra del planteamiento educativo y patrimonial establecido por la OEPE. La falta de procesos evaluativos en los programas impide conocer, comprender, valorar, medir, calificar y, con todo ello, mejorar, definir, orientar o reformular las acciones educativas del presente y del futuro (Fontal y Ceballos 2019).



33. A nivel nacional, el Catálogo de Educación Patrimonial en Chile, desarrollado en 2021, ha avanzado en el diagnóstico del estado de la educación patrimonial en el país. Se han identificado 641 iniciativas educativas a lo largo del territorio, se han reconocido las tendencias metodológicas de los programas y se han registrado las iniciativas educativas localizadas. Disponible en www.cultura.gob.cl/publicaciones/.

34. Montanares, Muñoz, y Vásquez, "Educación patrimonial para la gestión del patrimonio cultural en Chile"; Ibarra, Bonomo, y Ramírez, "El patrimonio como objeto de estudio interdisciplinario. Reflexiones desde la educación formal chilena"; Aroca y Maturana, "Ciudad educadora: didáctica del patrimonio cultural de los derechos humanos desde una perspectiva controversial. Orientaciones metodológicas de enseñanza y aprendizaje del pasado reciente en el contexto curricular chileno"; Ibarra, Luneke, y Ramírez, "Orientaciones técnicas para el desarrollo de programas en educación patrimonial en el ámbito local".

En este contexto, la calidad educativa sigue siendo un aspecto ausente en las iniciativas del país. Reconocer este factor en los programas representa una oportunidad para establecer estándares educativos que permitan una implementación adecuada. En este contexto, ¿Cómo aplicar de manera efectiva los estándares de calidad y criterios adaptativos que han sido exitoso en España, a las iniciativas educativas del contexto chileno? Esta investigación abre un camino para indagar y desarrollar estrategias educativas que permitan garantizar estándares de calidad establecidos en el ámbito del patrimonio constructivo tradicional.

Por otra parte, según lo expuesto en el Catastro Nacional de Educación Patrimonial, las iniciativas catastradas están presentes en todas las regiones del país. Dada la variabilidad de iniciativas y su alcance nacional, es fundamental considerar cierta flexibilidad al establecer programas de Educación Patrimonial.

Asumiendo lo establecido por el Plan Nacional de Educación y Patrimonio de España (PNEyP), la adaptabilidad educativa es un criterio dentro de la calidad educativa y enfatiza la necesidad de que los programas educativos cuenten con la capacidad de adaptarse a diferentes contextos y satisfacer necesidades específicas de las personas que serán objeto de actuaciones educativas en relación con el patrimonio (Domingo et al., 2013)

Por lo tanto, los criterios de calidad y adaptabilidad son aspectos emergentes en esta investigación. Desde una mirada crítica, explorar estos criterios en el ámbito nacional, implica preguntar, ¿Qué tan compatible es aplicar de manera efectiva los estándares de calidad y criterios adaptativos que han sido exitoso en España, a las iniciativas educativas del contexto chileno?

Frente a este escenario, se plantea la exploración tripartita entre el resguardo de las memorias constructivas, el diseño de experiencias de aprendizaje de calidad y la capacidad de adaptación de los programas educativos. Esto abre un discurso en la tesis que plantea La Educación Patrimonial como una oportunidad estratégica que, basada en los estándares de calidad, y adaptabilidad posibilita la sensibilización de las comunidades entrono al resguardo de sus memorias constructivas tradicionales.

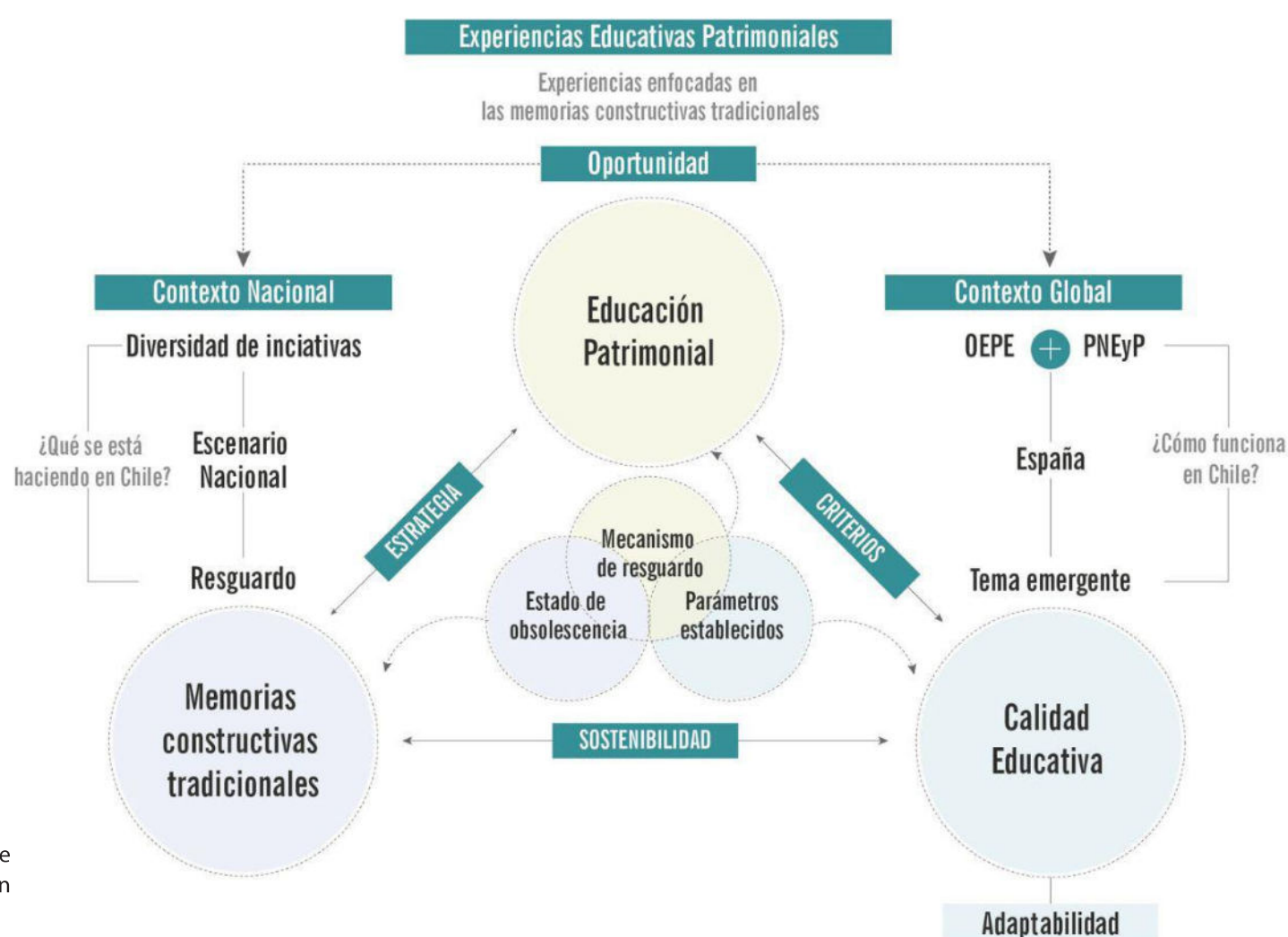


Fig 19. Diagrama que sintetiza el discurso de la investigación. Créditos: Elaboración propia.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

La pregunta principal de la investigación se formula asumiendo los criterios metodológicos planteados por el OEPE y el PNEyP considerando el vínculo que se establece con el resguardo de las memorias constructivas tradicionales, y es la siguiente: Si la experiencia de educación patrimonial puede contribuir en el resguardo de las memorias constructivas tradicionales ¿Cómo garantizar que éstas sean de calidad y puedan funcionar en diferentes contextos locales del territorio nacional?

Las preguntas secundarias por responder en esta investigación son: ¿Qué carácter tienen las iniciativas de educación patrimonial aplicadas en Chile que se enfocan en el resguardo de las memorias constructivas? ¿en qué medida estas iniciativas cumplen con los estándares de calidad establecidos por el OEPE? ¿en qué podría variar la referencia del OEPE respecto a los estándares que se pudiera levantar en nuestro país? ¿Cuáles son los programas de mejor calidad que han abordado esta temática? ¿hasta qué punto es efectivo implementar una adaptabilidad educativa en las comunidades locales?

HIPÓTESIS

Si bien existen diversas maneras de abordar el resguardo de las memorias constructivas tradicionales, esta investigación plantea como hipótesis que:

“La implementación de un instrumento de educación patrimonial con lineamientos adaptativos podría ser una estrategia efectiva para garantizar experiencias formativas de calidad entorno al resguardo sostenible de las memorias constructivas tradicionales y así; a partir de un mismo instrumento adaptativo sensibilizar a las comunidades locales que aún no se hacen cargo de su patrimonio constructivo local en un amplio número de casos del territorio nacional”.

OBJETIVOS

El objetivo general de esta investigación es **diseñar** un instrumento metodológico adaptativo de educación patrimonial, para determinar experiencias de aprendizaje de calidad que sensibilicen a las comunidades locales entorno al resguardo de su patrimonio constructivo.

En cuanto a los objetivos específicos, están relacionados con:

- **Identificar** programas y/o iniciativas de educación patrimonial aplicados en Chile, que hayan involucrado iniciativas de resguardo de memorias constructivas tradicionales.
- **Evaluar** los programas identificados mediante estándares de calidad validados.
- **Analizar** en profundidad los programas de calidad como ejemplos de buenas prácticas, que facilitan información para orientar el diseño del instrumento metodológico adaptativo.
- **Validar** la adaptabilidad de la herramienta educativa y su aplicabilidad en otros casos similares.

¿Qué?

Establecer un instrumento de Educación Patrimonial de calidad con lineamientos adaptativos.

¿Para qué?

Conservación sostenible de las memorias constructivas tradicionales

¿Para quien?

Dirigido a las comunidades locales del territorio nacional

¿Por qué?

Las memorias constructivas se encuentran en un estado de obsolescencia

¿Cómo?

A través del análisis de modelos referentes, validados por estándares de calidad establecidos.

Fig 20. Preguntas bases que estructuran esta tesis. Créditos: Elaboración propia.

METODOLOGÍA

La metodología propuesta tiene un enfoque exploratorio, con el objetivo de identificar y evaluar programas de educación patrimonial implementados en Chile que involucren iniciativas de resguardo de memorias constructivas tradicionales. La investigación se llevará a cabo mediante el estudio de modelos referentes de educación patrimonial de referencia, los cuales se analizarán de manera comparativa para establecer las variantes e invariantes que intervienen en la creación de un instrumento adaptativo de calidad para el resguardo de las memorias constructivas.

Se adoptó una metodología mixta, que consta de tres componentes: un cuerpo investigativo, dirigido a identificar los programas de educación patrimonial aplicados en Chile que aborden acciones educativas relacionadas con el patrimonio constructivo tradicional; un cuerpo empírico, en el que se evalúan estos programas según los estándares de calidad establecidos por el OEPE; y un cuerpo conclusivo, orientado a diseñar una herramienta metodológica con un grado de adaptabilidad que pueda aplicarse a nuevos casos.

Inicialmente, se desarrollará un diagnóstico para reconocer las memorias constructivas tradicionales presentes en el territorio nacional. Esto permitirá realizar un mapeo general del patrimonio constructivos existente en el contexto nacional y examinar, a grandes rasgos, las iniciativas que se han implementado predominantemente para el resguardo de estas prácticas constructivas. A continuación, se describen detalladamente cada una de las etapas, métodos y herramientas utilizadas en la metodología propuesta:

Fase I – Búsqueda y localización de programas

En esta etapa, se llevará a cabo la búsqueda y localización de programas de educación patrimonial que involucraran iniciativas de resguardo de prácticas constructivas tradicionales. En primer lugar, se definirá las fuentes de búsqueda y los criterios de localización. Luego, se filtrarán los programas que no cumplan con los estándares básicos establecido por el Método OEPE. Finalmente, se creará una base de datos con casos concretos de programas y proyectos de educación patrimonial que han resguardado sistemas constructivos tradicionales implementados en el país.

Herramientas y métodos

- Se establecieron cuatro criterios de búsqueda: 1) enfoque práctico, 2) pertinencia cultural, 3) puesta en valor del patrimonio constructivo local, y 4) participación comunitaria. Estos criterios sirvieron como ejes articuladores para localizar los programas de interés.
- Las fuentes de búsqueda utilizadas serán: Sitios web y redes sociales de instituciones nacionales y ONGs relacionadas con el tema, contacto directo con informantes claves, y la revisión del Catastro Nacional de Educación Patrimonial en Chile. Además, se difundirá un catastro de iniciativas a través de redes sociales y contactos, lo que permitirá recopilar información relevante al respecto.
- Para sistematizar la información se utilizará la ficha de inventario de la OEPE, con la cual se organizaron los datos de los casos encontrados.
- En la etapa de discriminación de programas, se empleará la rúbrica de criterios de inclusión y exclusión propuesta por el Método OEPE (EDU2009-09679).

Fase II – Evaluación de programas localizados

En la segunda etapa, se evaluarán los programas registrados en el inventario de programas obtenidos en la fase anterior. Durante esta etapa, se identificarán los programas de calidad, los cuales serán validados mediante la escala Q-Edutage (EDU2015-65716-C2-1-R)³⁵ propuesta en el Método OEPE, y serán seleccionados como ejemplos de buenas prácticas para el diseño del instrumento.

Herramientas y métodos

- Para evaluar los programas, se empleará dos tablas de evaluación. La primera, denominada tabla de estándares básicos, actúa como un filtro inicial de programas de calidad. Esta rúbrica evalúa dos dimensiones: la calidad de la información sobre el programa y el grado de concreción del diseño educativo.
- La segunda tabla, tabla de estándares extendidos, es una rúbrica de evaluación basada en criterios específicos que valora cuatro dimensiones: la calidad del diseño del programa, la calidad de su implementación, la calidad de los resultados obtenidos y el grado de difusión del programa.

Fase III – Identificación de modelos referentes

En esta fase, se seleccionarán los modelos de referencia para realizar un estudio detallado y un análisis comparativo de las metodologías propuestas por cada uno, identificando las variantes e invariantes que intervienen en la formulación de una estrategia educativa común de resguardo.

Herramientas y métodos

- La recopilación de datos sobre los modelos referentes se llevará a cabo mediante sitios web, investigaciones, entrevistas y/o contacto directo con los informantes clave involucrados en cada uno de los modelos.
- Para identificar las variantes e invariantes de los modelos, se elaborará un diagrama de interconexiones, a través del cual se analizarán los parámetros adaptativos de cada metodología.

Fase IV – Propuesta instrumento metodológico adaptativo

Para diseñar el instrumento, se empleará dos herramientas de diseño en dos dimensiones de desarrollo: (1) Una representación gráfica que sintetice los parámetros de diseño derivados de las variantes e invariantes analizadas, y (2) una presentación interactiva que traduzca los lineamientos de forma más comprensible y didáctica, con el objetivo de fomentar una participación activa y presentar la información de manera clara durante las pruebas de campo.

Fase V – Prueba y testeo del instrumento

En esta fase final, se evaluará la efectividad adaptativa del instrumento. Para efectos de esta investigación, se llevará a cabo una simulación de casos en la que se probará el instrumento en tres pruebas piloto: macrozona Norte, macrozona Centro y macrozona Sur. De este modo, se pondrá a prueba la adaptabilidad del instrumento diseñado y se realizará un análisis crítico para discutir su efectividad, resultados y posibles ajustes.

35. La escala Q-Edutage es una herramienta que mide la calidad educativa de los programas en materia de patrimonio y define los criterios mínimos que deben cumplir los diseños educativos para alcanzar dicha calidad (Fontal et al., 2019).

		DISEÑO			
		CUERPO INVESTIGATIVO		CU	
FASES	FASE I SELECCIÓN			FASE II EVALUACIÓN	
ETAPAS	Búsqueda y localización	Discriminación	Inventario	Discriminación de programas de calidad	
HERRAMIENTAS Y MÉTODOS	Fuentes de búsqueda y localización	Método OEPE (EDU2009-09679) (EDU2012-37212)		Escala validada Q-Edutage (EDU2015-65716-C2)	
	Catastro iniciativas de resguardo del patrimonio constructivo local				
		Rúbrica de criterios de inclusión y exclusión	Fichas de inventario OEPE	Tabla de estándares básicos	Tabla de estándares externos
	Muestra representativa			Programas validados	
APORTACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	Base de datos			Ejemplos de buenas prácticas	
	Establecer una base de datos con programas y proyectos de educación patrimonial existentes que aborden el resguardo de sistemas constructivos tradicionales en el país.			Identificar ejemplos de buenas prácticas validadas por estándares de calidad.	



Fig 21. Síntesis de la propuesta metodológica establecida en esta investigación. Créditos: Elaboración propia.

II CUERPO DE LA TESIS

“La memoria es la base de la personalidad individual, así como la tradición es la base de la personalidad colectiva de un pueblo. Vivimos en y por el recuerdo, y nuestra vida espiritual no es en el fondo sino el esfuerzo que hacemos para que nuestros recuerdos se perpetúen y se vuelvan esperanza, para que nuestro pasado se vuelva futuro”

Unamuno, M., (1983). Del sentimiento trágico de la vida





CAPÍTULO 1: MEMORIA Y PATRIMONIO

Marco Teórico

El siguiente capítulo tiene como finalidad establecer un marco de referencia que permita precisar definiciones relacionadas con el concepto de memorias constructivas tradicionales.

Inicialmente, se realiza un levantamiento de los ejes conceptuales de la memoria mediante una revisión de la literatura, tanto nacional como internacional. En esta exploración teórica, se mencionan autores relevantes que, a lo largo de la historia, han planteado diversas perspectivas sobre el concepto de memoria.

Una vez conceptualizada la memoria, se expone una perspectiva crítica del investigador que pone en jaque estas definiciones clásicas, aproximándose a la memoria desde el ámbito patrimonial. En esta discusión, se analizan nuevas maneras de entender y aplicar estas definiciones, destacando su rol en el patrimonio local.

Posteriormente, se caracteriza la forma en que se recuerda comunitariamente las prácticas constructivas, explorando como la dependencia de la memoria corporal, material y territorial influye en nuestras experiencias en la construcción de la memoria compartida.

Finalmente, el capítulo presenta un marco contextual en Chile, donde se analiza la presencia nacional de las memorias constructivas tradicionales sintetizando un mapa de referencia para exponer el panorama nacional.

Figura 0.
Fotografía del proceso de elaboración de la mezcla para construir adobes.
Fuente: Registro del autor.



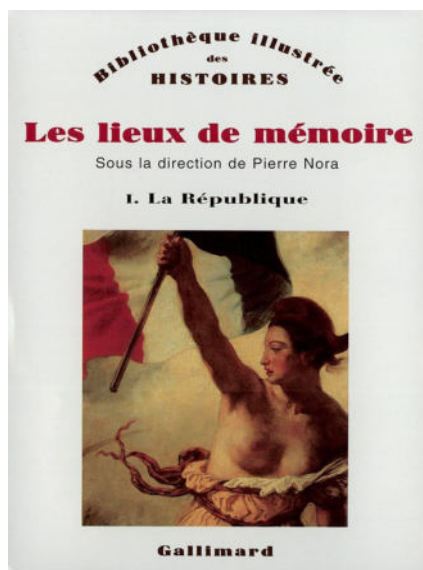


Fig. 1
Portada del libro "Les lieux de mémoire" (Nora, P, 1984).

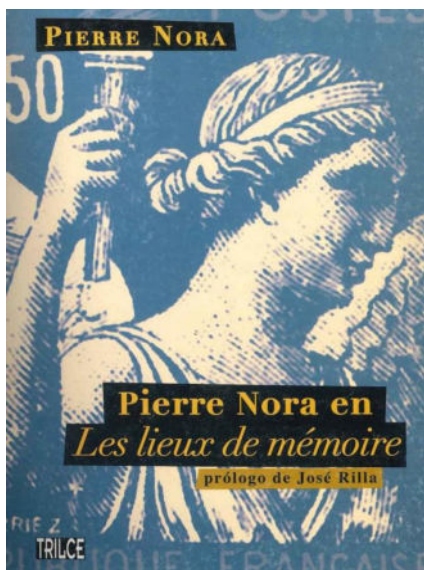


Fig. 2
Portada del libro "Lugar de memoria". Edición traducida al castellano (Nora, P. 2008).

1.1 LA MEMORIA ANTECEDENTES TEÓRICOS Y CONCEPTUALES

¿Qué implica hablar de memoria?

La memoria es un concepto amplio y complejo que se ha ido consolidando a lo largo del tiempo. La palabra memoria proviene del término en latín "memor" que significa "el que recuerda" o "memorable" y el sufijo "ia" que hace referencia a sustantivos abstractos. La definición de este término se refiere de forma subjetiva al acto de recordar o la capacidad de retener y evocar recuerdos.

La expansión de las nociones de memoria y la superposición de perspectivas que se le ha otorgado a lo largo de la historia, han dado lugar a una discusión filosófica entre diversos autores. En la literatura, encontramos diversas aproximaciones teóricas, que nos hace comprenderla desde diferentes dimensiones y en toda su complejidad.

Desde un punto de vista historicista, la memoria se conceptualiza como un mecanismo que posibilita la reconstrucción de recuerdos del pasado en el imaginario colectivo de cada individuo. Autores contemporáneos definen esta dimensión como memoria histórica, quienes reconocen que la memoria y la historia, son elementos que funcionan en conjunto.

Pierre Nora es conocido por su obra "Lugar de memoria" (en francés, les lieux de mémoire), la cual introduce la idea de que la memoria histórica se manifiesta en espacios, símbolos o unidades que, por voluntad o por el paso del tiempo, se han cargado de significados históricos y culturales¹. Estos lugares de memoria se convierten en puntos de referencia para la memoria histórica y son anclas del recuerdo colectivo de una comunidad.

Nora enfatiza que existe una distinción marcada entre historia y memoria. Según él, la historia es un campo academicista que busca reconstruir el pasado de manera crítica y objetiva, mientras que la memoria es más subjetiva y está vinculada a recordar el pasado "tal cual lo hemos vivido". Por lo que la memoria y la historia son considerados elementos opuestos que se relacionan estrechamente (Nora, 1984).

Entendemos con esto que la memoria histórica se entiende como un aspecto que se refleja a través de ciertos lugares y símbolos significativos en el presente, y que está moldeada por el contexto social y cultural de la historia. Sin embargo, los recuerdos colectivos no se basan únicamente en los hechos históricos, sino en las memorias vividas por cada grupo.

Nora argumenta que la memoria histórica juega un papel crucial en la identidad colectiva de un grupo. La conservación de ciertos recuerdos y eventos del pasado reconstruye una narrativa que contribuye a la conformación de un discurso compartido que revitaliza la identidad de una comunidad.

Además de Pierre Nora, otros autores han abordado definiciones y enfoques sobre la memoria histórica como un concepto teórico, proporcionando una comprensión más completa de cómo se construye esta dimensión de la memoria en las sociedades.

Ricoeur por su parte, en su obra "La memoria, la historia y el olvido" (2008), explora diferentes interpretaciones de la memoria relacionándola con la construcción de la historia y el papel que cumple el "olvido" en este proceso.

1. Pierre Nora, es uno de los historiadores franceses más destacados de su generación. Pese a su importancia, pocas de sus obras pueden leerse en castellano. En 2008 su obra "Les lieux de mémoire," ha sido traducida al español. Se trata de un trabajo colectivo que involucró a más de setenta historiadores franceses, dirigidos por Nora, que tenía como eje la noción de lugar de memoria. (Fuente: Historias nacionales, historia de memoria, 2010).

El autor interpreta la memoria como un proceso complejo que involucra la reconstrucción narrativa del pasado, influenciada tanto por la memoria individual y colectiva como por el olvido. Este proceso afecta cómo se interpreta la historia y cómo se construye la memoria colectiva de los individuos.

En este contexto, Ricoeur enfatiza que la memoria histórica se configura mediante interpretaciones en constante evolución, construyendo un relato coherente con el pasado y con sentido en el presente. En este sentido, destaca la idea de que “no tenemos nada mejor que las memorias para significar que algo tuvo lugar, sucedió, ocurrió antes de que declaremos que nos acordamos de ello” (Ricoeur, 2000, p. 41).

Reflexionar acerca de la memoria implica considerar que tanto los recuerdos individuales como los colectivos, están expuestos a una serie de distorsiones, omisiones y transformaciones. Frente a esta problemática, el autor menciona “el olvido” como una de las principales cuestiones contra las que el acto de recordar debe lidiar.

En palabras de Ricoeur, “el olvido es percibido primero y masivamente como un atentado contra la fiabilidad de la memoria” (Ricoeur, 2000, p. 532). El olvido es un proceso que desafía la ambición y la pretensión de la memoria histórica de “ser fiel al pasado”, ya que facilita la “manipulación” de la memoria y el abandono del recuerdo.

Para Ricoeur, el olvido puede ser tanto un proceso involuntario como un acto consciente de omisión, y afecta la forma en que los eventos históricos son recordados y representados. La memoria histórica es una construcción del pasado que enfrenta constantemente el desafío del olvido.

En la búsqueda constante de enfrentar el “deber de la memoria de no olvidar”, el autor profundiza en el concepto de rememoración. El esfuerzo de rememoración o de la búsqueda del recuerdo como lo indica Ricoeur, examina como la memoria mantiene su fidelidad con el pasado desde el evocar memorias y el temor de haber olvidado².

En este sentido, el olvido y el recuerdo se interpretan como conceptos complementarios de la memoria histórica. Si bien, la rememoración de una narrativa es una de las formas voluntaria y esquemática de interpretar los recuerdos, no se puede evocar sin antes haber luchado contra las adversidades del olvido.

En cuanto a la relación memoria-historia, en la obra se discuten ciertas perspectivas que indagan sobre el vínculo entre estos dos aspectos. El autor plantea interrogantes que cuestionan las narrativas que se exponen, mencionando que la historia por una parte no es un mero registro de hechos sino reinterpretaciones que cambian de acuerdo con los acontecimientos. Mientras que la memoria es el medio por el cual la historia se manifiesta en el presente.

Esta perspectiva expuesta deja en claro la relación que se establece entre estos dos aspectos. La memoria-historia sigue siendo un hilo conductor que se unen en la medida que se relaciona con el tiempo, donde la “la historia es cuando comienza el tiempo” y la memoria lucha “para combatir el olvido” que resulta con el paso del tiempo.



Fig. 3
Portada del libro “La memoria, la historia y el olvido”. (Ricoeur, P. 2000).

2. El “deber de memoria” en el estudio, consiste esencialmente en el “deber de no olvidar”. El autor plantea esta idea para justificar que el esfuerzo de rememoración es considerado como la instancia más importante para hacer “memoria del olvido”. En este contexto, Ricoeur menciona que “una buena parte de la búsqueda del pasado se coloca bajo el signo de la tarea de no olvidar” (Ricoeur, 2000, p.51)



Fig. 4
Portada de la edición original del libro "La mémoire collective" (Halbwachs, M, 1950).



Fig. 5
Primera edición traducida al español del libro "La memoria colectiva" (Halbwachs, M, 2004).

Otro autor que aborda el tema de la memoria es Maurice Halbwachs³. En su trabajo "La memoria colectiva" (en francés, *la mémoire collective*), explora nociones teóricas que profundizan en la dimensión colectiva que configura la memoria de los individuos.

Según el autor, la memoria colectiva es un fenómeno social, que consiste en la conciencia del pasado evocada por el recuerdo compartido de un grupo social (Halbwachs, 2004). Esta colectividad, configura narrativas y marcos sociales de una serie de hechos, elementos o fenómenos de la historia, formando parte de la identidad de los individuos de una sociedad.

Para Halbwachs, la memoria se conforma por recuerdos; y los recuerdos son procesos compartidos que se van modelando acorde a los grupos y contextos en los que se presentan. El recuerdo, en gran medida, se convierte en el principal soporte de la memoria. Tal como lo afirma Halbwachs, la memoria transcurre en el tiempo, en la medida que los recuerdos duren o subsistan en un grupo de individuos, de lo contrario, cuando los recuerdos dejan de permanecer colectivamente, la memoria desaparece.

Siguiendo la línea de la colectividad, el autor menciona que, reconstruir las memorias colectivas implica vagar por los acontecimientos históricos. En este sentido, se refiere a la memoria histórica como la forma en que las sociedades recuerdan y representan los acontecimientos históricos, "incluyendo los que no pudimos conocer" (Halbwachs, 2004, p. 60).

Según lo expuesto por Halbwachs, la memoria histórica se vuelve un reflejo de la sociedad. Argumentado que la sociedad misma es quien condiciona las interpretaciones o reinterpretaciones de los eventos conservados por la historia, adaptándolas en función de las circunstancias en la que se desarrollan. Es así como Halbwachs plantea que el recuerdo histórico se aleja de ser visto como una representación objetiva del pasado, sino más bien, como un medio que se construye en la medida que se ajusta a las condiciones del presente.

Si bien Halbwachs, no hace una distinción explícita de la relación entre historia y memoria, si manifiesta su perspectiva de ambos puntos. El autor reconoce que existe una aparente oposición. La historia es un marco muy amplio que examina al grupo social "desde afuera" –desde las circunstancias exteriores de las sociedades- generalmente relacionadas a acontecimiento sociales que abarcan periodos bastante largos de duración, mientras que la memoria colectiva, por el contrario, inspecciona al grupo "desde adentro" -desde la propia historia de los individuos- y tiene un tiempo de duración que no supera la media de la vida humana, muy por debajo al de la historia.

De acuerdo con estas aproximaciones, el autor concluye que la memoria histórica no resulta ser un término muy acertado debido a la contraposición de los términos que la conforman. Por un parte, la historia es un representación muy esquemática y simplificada de los acontecimientos pasado, mientras que la memoria, tiene lugar en los hechos vivenciales en los que han estado presente los propios individuos.

No cabe duda de que la historia se contrapone a la memoria y emerge como una "colección de los hechos que más espacio han ocupado en la memoria de los individuos". En cambio, la memoria colectiva es un depósito vivo que "no se basa en la historia aprendida, sino en la historia vivida"(Halbwachs, 2004, p. 60).

3. Maurice Halbwachs, fue un sociólogo francés del siglo XX, conocido por su trabajo sobre la memoria colectiva. Su obra póstuma más destacada es, "La mémoire collective" (1950). Fue uno de los primeros teóricos en reflexionar acerca de cómo los recuerdos no son simplemente experiencias individuales, sino que también son compartidos y moldeados por los grupos sociales.

En el ámbito de los estudios sobre la memoria histórica, hay un punto en el que los autores coinciden: la memoria no es un hecho aislado, sino que depende de una colectividad. Según las teorías analizadas, nuestra capacidad para recordar está intrínsecamente vinculada a la interacción con los demás.

La superposición de perspectivas planteadas por los autores respecto a la memoria colectiva reconoce un nuevo debate que se considera relevante en este marco teórico. Desde un plano subjetivo, la discusión se centra en si debemos entender la memoria desde una perspectiva individual o colectiva.

Retomando lo planteado por Halbwachs (1950), de ninguna manera la memoria individual se opone a la memoria colectiva, más bien ambas se interrelacionan. El autor manifiesta que la reconstrucción de la memoria individual está fuertemente influenciada por el recuerdo de los demás. La memoria colectiva no la sintetiza como la suma de memorias individuales, sino más bien la entiende como una alineación entre las nociones retenidas en nuestra propia memoria con los datos que almacenan las de los demás.

Por su parte, Pierre Nora (1984) no se refiere explícitamente acerca de la “memoria individual”; más bien, presenta un enfoque interpretativo que difiere de Halbwachs. Según Nora, la memoria depende de una consciencia individual, que cuando no está presente o no es suficiente, produce una disgregación de la memoria. Nora afirma que “cuanto menos colectivamente se vive la memoria, más necesita hombres particulares que se vuelvan ellos mismos hombres-memoria” (Nora, 1984, p. 30). Así, la memoria se convierte en un esfuerzo personal, que recae en la voluntad de los individuos.

Mientras tanto, Ricoeur (2004), explora una perspectiva filosófica más amplia tanto de la memoria individual como de la colectiva. A diferencia de los otros teóricos, Ricoeur vincula la memoria individual con la narrativa personal. Para él, la memoria individual no es simplemente un “depósito de recuerdos de experiencias vividas”, sino que se entrelaza con las narrativas personales de nuestra propia historia. Lo que contamos y como lo contamos configura la identidad de cada persona.

Por otra parte, Ricoeur no utiliza el término “memoria colectiva” como Halbwachs; en su trabajo reflexiona sobre la “memoria compartida” como un proceso de construcción social. Ricoeur expresa que “la colectividad de la memoria depende de la individualidad de los recuerdos” (Ricoeur, 2004) Así, la memoria compartida se construye a partir de narrativas comunes que emergen de los recuerdos individuales de cada persona. Esto contribuyen a la configuración de una identidad social que, a su vez, está vinculada con la identidad individual de cada miembro de la sociedad.

Sobre estas formas de interrelacionar la memoria individual con la colectiva, es válido afirmar que la memoria es individual y también es colectiva. De acuerdo con las perspectivas revisadas, la memoria no desconoce ninguna de sus facetas. En términos generales, los recuerdos almacenados en la memoria son auténticos y únicos para cada persona; ningún recuerdo es idéntico a otro, cada individuo posee memorias basadas en sus propias experiencias. Sin embargo, la memoria no puede reducirse solo a su faceta individualista. Aunque cada persona recuerde de manera personal, el proceso de reconstrucción de estas memorias no puede renunciar de su carácter colectivo. Mientras vivimos en sociedad, evocar recuerdos siempre será un proceso colectivo.



Fig. 6. Caricatura “collective memory” basada en la teoría de la memoria colectiva de Halbwachs 1950/1980 (Autor: Sidney Harris).

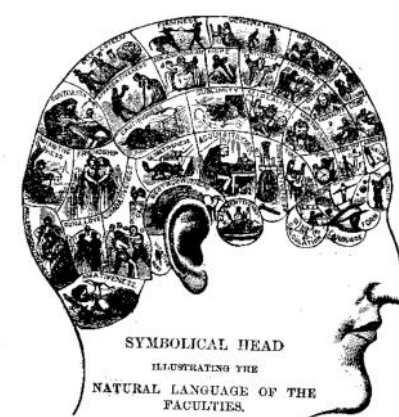


Fig. 7. Cuadro frenológico del siglo XIX de Fowlers & Wells, que representa un enfoque interpretativo de la memoria individual en “La memoria, la historia y el olvido”. (Ricoeur, P. 2000).

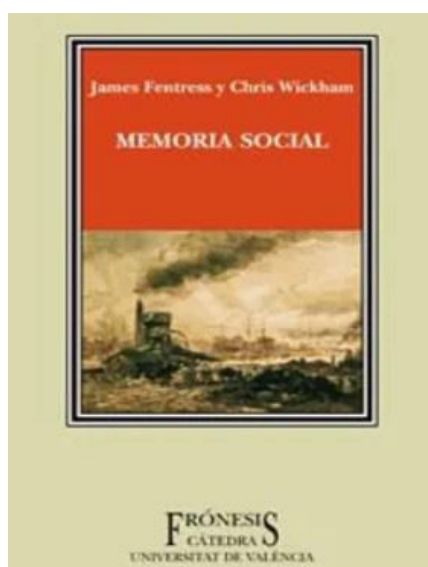


Fig. 8. Portada de la primera edición en español del libro "Memoria social" (Frentress & Wickham, 2003).

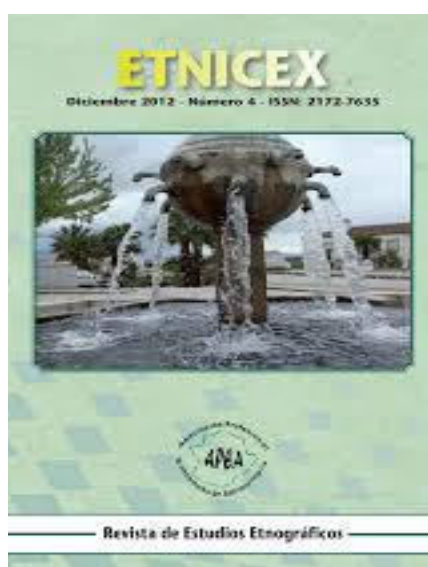


Fig. 9. Portada de la revista de estudios etnográficos "Etnicex" N°3, donde fue publicado el artículo "Antropología, memoria social e historia" (Xerardo Pereiro, 2011).

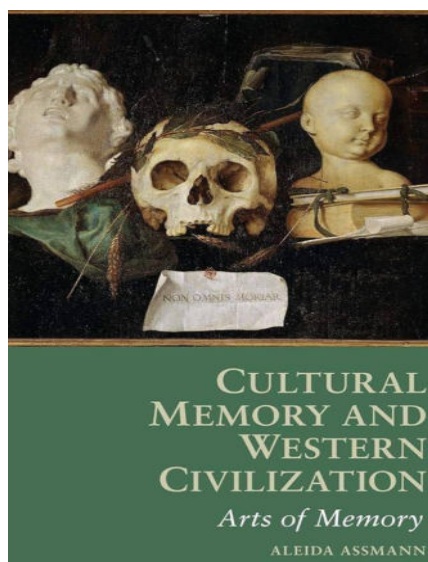


Fig. 10. Portada del libro "Cultural memory and western civilization". (Jam Assmann, 2011)

A partir del siglo XX, se puede evidenciar que emergieron interpretaciones teóricas de la memoria que exploraron fuertemente sobre la dimensión colectiva y social de la memoria. Las investigaciones teóricas de esta década proporcionaron nuevas visiones más completa de los conceptos, revelando cómo la memoria está en constante evolución y adaptación.

Frentress y wickham (2003) han sustituido el concepto de "memoria colectiva" por el de "memoria social". Según los autores, la memoria social representa "el lado más público y social del recuerdo" y se articula a partir de narrativas que emergen de la interacción colectiva y los vínculos sociales de los individuos. Los autores sostienen que el significado social de la memoria está estrechamente relacionado con la consciencia social de cada persona, con lo que reinterpretan los eventos del pasado en función de lo que para ellos es significativo en el presente.

Desde una perspectiva antropológica e histórica, Xerardo Pereiro (2011), determina que la memoria es un fenómeno sociocultural que se construye a través de los grupos humanos y funciona como un instrumento que "registra y almacena nuestras experiencias pasadas, que se recordarán posteriormente con algunos filtros sociales" (Pereiro, 2011, p. 66).

Pereiro se refiere a la memoria social y el proceso de recordación colectiva desde un enfoque que complementa lo planteado por Frentress y wickham. Según el autor, la memoria social se convierte en un proceso dinámico que influye en las narrativas sociales y los recuerdos compartidos por los grupos humanos. El autor afirma que la memoria social moldea la identidad cultural de los individuos y que a través de los recuerdos del pasado actuaría como un "espejo social moral del presente", dando lugar a representaciones colectivas que conllevan una carga moral significativa.

Como ambos autores mencionan, la dimensión social de la memoria ha contribuido significativamente a la construcción colectiva de la identidad de un grupo social. Esto ha llevado a que algunos autores incorporen nuevos planteamientos que la complementen. Desde una dimensión cultural, han propuesto el término "memoria cultural" como una nueva dimensión de colectividad de la memoria, la cual se considera en este marco investigativo.

La obra de Aleida Assam (2011) contribuye significativamente a caracterizar la teoría de la memoria cultural. La autora profundiza en cómo se articula la memoria cultural mediante narrativas históricas, y como influye en la identidad cultural de una sociedad, tanto a nivel individual como colectivo.

En el contexto de los marcos culturales, Assam distingue la memoria cultural de la "memoria colectiva" que plantea Halbwachs, así como de lo que reinterpretó como "memoria comunicativa"; definiéndola como un recurso cultural selectivo de recuerdos, que, mediante la reinterpretación de vínculos y narrativas, moldean la percepción de una sociedad sobre su historia, lo que, a su vez, impacta en la construcción de su identidad cultural.

Por su parte Jam Assmann (2011) complementa esta idea, al mencionar que la memoria cultural es un "recuerdo vivo" sustentado por diversas instituciones de conservación, figuras o representaciones simbólicas. Estos "objetos de recuerdo" exteriorizan, objetivan y almacenan de manera simbólica a la memoria, permitiendo que sea conservada y rencarnada a largo plazo por las generaciones.

1.1.1 Análisis crítico

Ante el surgimiento de las diversas perspectivas teóricas y filosóficas planteadas por los autores mencionados, se puede afirmar que la memoria se manifiesta de diversas formas. Estas manifestaciones reflejan la complejidad de su conceptualización desde la discusión filosófica. Sin embargo, existe un elemento común que las vincula: todas ellas cumplen una función específica según sus distintas perspectivas.

Para Nora y Ricoeur la función de la memoria histórica se basa en anclar y significar algo que tuvo lugar; por su parte Halbwachs, determina que la función de la colectividad de la memoria configura narrativas compartidas de la historia; para Frenetress, Wickham y Pereiro la memoria social funciona como un mecanismo que registra experiencias pasadas con filtros sociales y, los esposos Assmann se refieren a la función de la memoria cultural como un recurso que almacena, en objetos o fenómenos simbólicos, la identidad de una sociedad.

Todas estas perspectivas son defendibles por su utilidad; los discursos han intensificado lo que sugiere ser una nueva forma de manifestación de la memoria que se denomina con los términos “utilidad de la memoria” o “memoria útil”. La reflexión del filósofo francés Zvetan Todorov en su obra “Los usos de la memoria” (2013) propone una visión crítica sobre este, lo que permite profundizar en los aspectos funcionales de la memoria.

Todorov menciona que el uso de la memoria no se limita a una representación exacta de los hechos del pasado, sino que actúa como un medio que cumple con un objetivo o finalidad en el presente. En ese sentido, el autor plantea que la labor de la memoria se reduce a dos orientaciones: la fidelidad con el pasado y la utilidad en el presente. Ambas orientaciones revelan una interacción que se rige entre el olvido y la conservación. La memoria, como tal, selecciona entre toda la información disponible y, mediante criterios de selección, elige que acontecimientos serán conservados y cuáles serán excluidos para posteriormente ser olvidados.

Las interpretaciones utilitarias que plantea Todorov exponen una discusión ética sobre si todos los usos de la memoria son recomendables. Esta disyuntiva reflexiona sobre si existe un “buen uso” o un “mal uso” de la memoria. Según el autor, los usos de la memoria no se rigen por discursos moralistas, sino más bien, integra dos términos que matizan esta dicotomía: el “uso literal”, que somete el presente al pasado, y el “uso ejemplar”, que utilizar el pasado con proyecciones en el presente. Estos indicadores determinan si los recuerdos del pasado suelen interpretarse como “buenos” o “malos”.

La discusión filosófica revela que la memoria se conceptualiza principalmente desde un enfoque subjetivo, lo que da lugar a percepciones muy diversas de sus manifestaciones. No obstante, dándole una reinterpretación a lo que plantea Todorov, la memoria al abordar el pasado en toda su complejidad, la memoria tiende a “objetivizarse” en funciones que desempeñan un papel en el presente.

Así, la memoria se vuelve útil según el contexto en el que se exponga. En este sentido, se ha intensificado la idea de que la memoria no es un recurso frágil que se olvida, sino que se convierte en un mecanismo ágil para ser utilizado en un periodo de significativos cambios socioculturales como el que vivimos. Este será el enfoque principal de esta investigación.



Fig. 11. Colección signos de la memoria (2013). La colección se inicia con la conferencia “Los usos de la Memoria” de Tzvetan Todorov, una de las figuras intelectuales esenciales cuando se trata de reflexionar sobre el siglo XX y la actualidad. (Fuente: <https://mmdh.cl>)

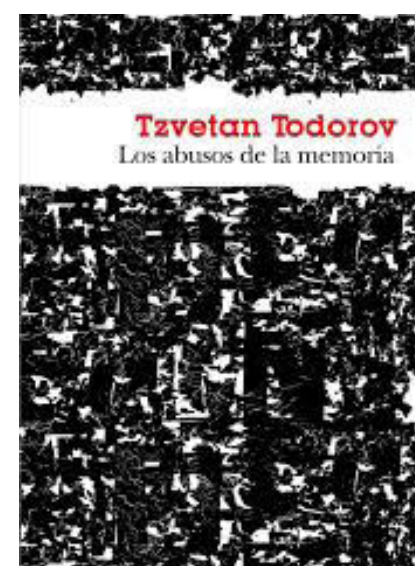


Fig. 12. Portada del libro “los abusos de la memoria” (Tzvetan Todorov, 2015).

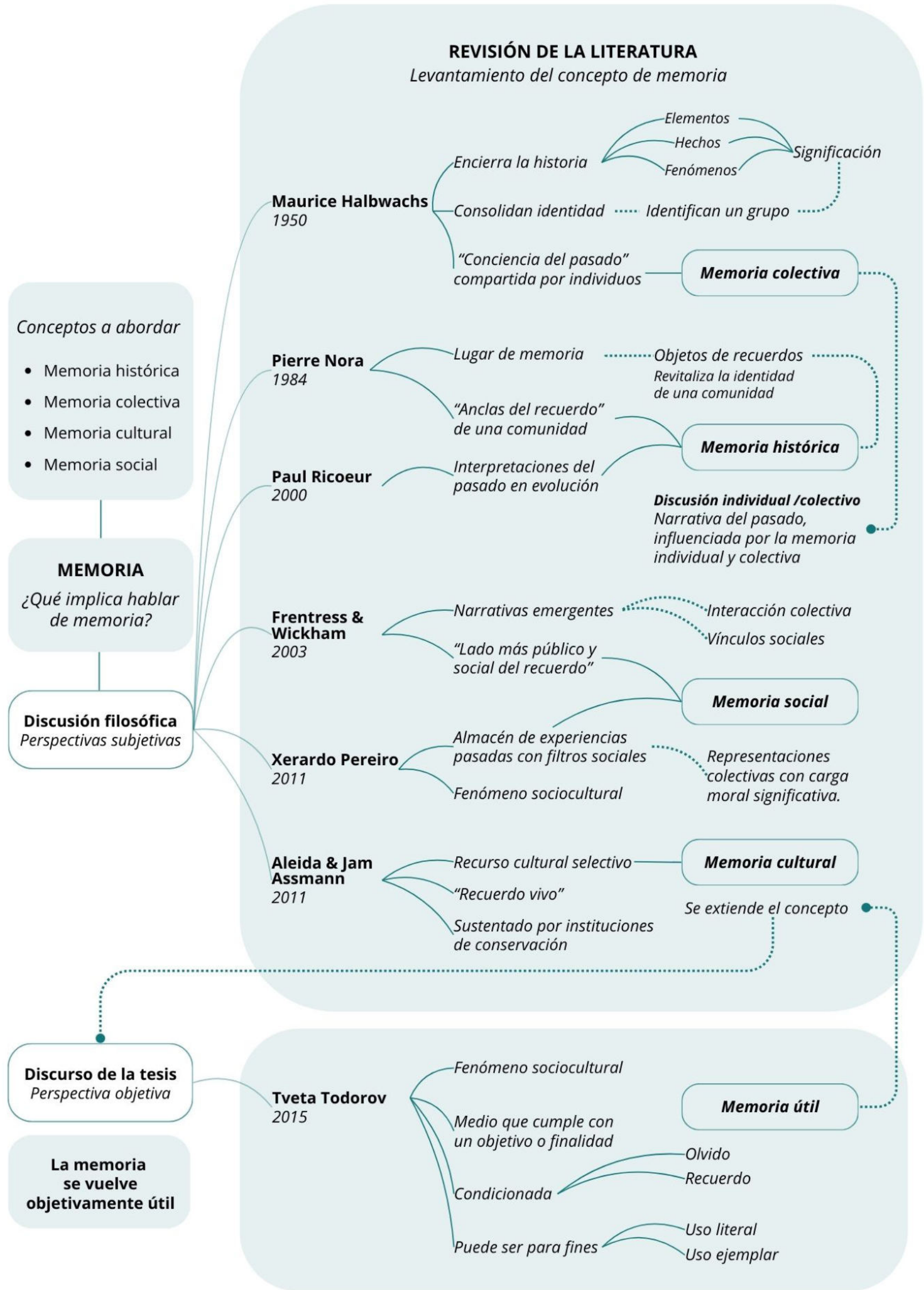


Fig 13. Diagrama que sintetiza el levantamiento teórico del concepto de memoria. Créditos: Elaboración propia.

1.2 PERSPECTIVAS PATRIMONIALES DE LA MEMORIA

¿Cuál es el rol de la memoria en el patrimonio?

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, se establece que la memoria se vuelve útil en la medida que cumpla una funcionalidad dentro de un contexto determinado. En el ámbito de esta investigación, ese contexto es el patrimonio.

La relación entre los conceptos de patrimonio y memoria ha evolucionado con el tiempo y se ha intensificado, especialmente debido al fenómeno que Todorov denomina “el culto a la memoria”⁴. A menudo se considera que patrimonio y memoria son sinónimos. Sin embargo, diversos discursos filosóficos y sociales de autores destacados ofrecen investigaciones que exploran como se configura la memoria en relación con el patrimonio.

En este marco, Pierre Nora (1984) ofrece las primeras aproximaciones para entender el vínculo entre memoria y patrimonio. En un periodo de una fuerte aceleración histórica, el autor sostiene que el patrimonio, tanto material como inmaterial, no se considera simplemente una herencia, sino un “deber de memoria” para las sociedades. Es decir, los “lugares de memoria” u objetos patrimoniales funcionan como medios de referencia que dotan de significados a la memoria histórica de los individuos.

Para Xerardo Pereiro (2011), el patrimonio y la memoria están interconectados. El autor describe la relación entre ambos como una interacción dinámica, donde el patrimonio cultural se forma a partir de la activación de las memorias que lo rodean. Sin embargo, advierte que la tendencia a activar obsesivamente las memorias del patrimonio puede concluir en una “sedimentación de memorias”⁵. Por ello, enfatiza que el manejo de este vínculo debe ser reflexivo y consciente, dentro de los límites de una “consciencia patrimonializadora” de las memorias.

Por su parte Mathieu Dormaels (2011), hace una distinción en lo que entiende por patrimonio y memoria en los procesos de conservación. Según Dormaels, hay una contradicción en la relación patrimonio-memoria. Para él, el patrimonio es un fenómeno de construcción social que se asocia a los valores patrimoniales de los objetos, más que en los objetos en sí mismos. Sostiene que es posible conservar memorias, incluso en ausencia de un soporte patrimonial o vínculo con una identidad. Esto se debe a que “el patrimonio se puede olvidar, porque tiene que ver con la identidad en el presente, pero la memoria no, porque tiene que ver con la historia y el pasado” (Dormaels, 2011).

Ana Sánchez también explora este vínculo en su tesis doctoral “Memoria, identidad y comunidad” (2016). Ella argumenta que la interacción entre el patrimonio y la memoria se construye a través del recuerdo. Sánchez conceptualiza la idea del “patrimonio como memoria”, señalando que las conexiones que un objeto patrimonial puede generar con los recuerdos crean una noción de memoria que establece lazos significativos entre los individuos.

Según afirma la autora, los vínculos que se generan con el patrimonio se establecen “en función del valor que un individuo proyecta sobre él” (Sánchez, 2016). Esto significa que las conexiones emocionales que las personas establezcan con los elementos materiales e inmateriales del patrimonio, les permitirá apropiarse de él, repercutiendo en la memoria personal y colectiva que las personas recuerdan sobre su patrimonio.

4. “El culto a la memoria”. Es un concepto que introduce Tzvetan Todorov y se refiere a un fenómeno que se inicia en el siglo XX en respuesta a la sobreproducción de memorias que se presentó en Europa. Este hecho surge principalmente por una preocupación compulsiva por conservar la mayor cantidad de memorias, “embargados por la nostalgia de un pasado que se aleja” (Todorov, 2000).

5. Xerardo Pereriro, define la “Sedimentación de memorias” como una tendencia memorialista, en el que los individuos se obsesionan por archivar, documentar, guardar y conservar todos los objetos, acontecimiento y/o saberes del pasado, y de esta manera oponerse al olvido. (Pereiro, 2011).

Los enfoques contemporáneos han explorado nuevos alcances del vínculo entre el patrimonio y la memoria que han ampliado las nociones ya establecidas por algunos autores. En un mundo marcado por la aceleración de la globalización y la velocidad del cambio, las transformaciones patrimoniales han convertido esta interacción en un medio para revalorizar la identidad de las comunidades.

El análisis temporal desarrollado por la investigadora Paulina Zúñiga (2017), evidencia que la memoria ha evolucionado según las interpretaciones del patrimonio a lo largo de la historia. Aunque las perspectivas patrimoniales han ido cambiando radicalmente según los contextos socioculturales, históricos y políticos, la memoria siempre ha sido el eje estructural que sostiene al patrimonio. Tal como lo determina Zúñiga, “el patrimonio es una construcción social dinámica cuyo vínculo con la memoria es inseparable” (Zúñiga, 2017, p.193).

De acuerdo con el contexto actual, la autora ha catalogado al patrimonio como una fuente de legitimidad social. Esta perspectiva resalta que el patrimonio no sólo representa valores cultural o histórica definidos por expertos, sino que también es una construcción social que valida las narrativas de las propias comunidades en su proceso de “hacer patrimonio” en el mundo actual.

Recientemente, desde una perspectiva sociológica, Jesús Machuca (2020) plantea una postura crítica respecto a las transformaciones que ha experimentado la interacción entre el patrimonio cultural y la memoria. El autor sostiene que, la propia concepción de patrimonio cultural, los cambios del estado y la sociedad, y, la modernidad como idea de progreso, han sido transformaciones que han repercutido directamente en esta interacción.

Según las interpretaciones del autor, “el patrimonio cultural encuentra su razón de ser en la historia, y por la otra, en la memoria colectiva y el imaginario social que la envuelve” (Machuca, 2020, p.34). Sin embargo, aunque el patrimonio cultural y la memoria comparten ciertos atributos, también presentan desajustes en sus significaciones. Esta distinción se ha vuelto cada vez más difusa, especialmente con el surgimiento del patrimonio cultural inmaterial, cuyas particularidades son reconocidas de igual manera en la memoria.

El autor también advierte que la interacción entre el patrimonio cultural y la memoria enfrentar desafíos importantes. Identifica los siguientes retos: la existencia de espacios significativos carentes de memoria; la cultura del almacenamiento, que genera una sociedad del desecho; el afán de patrimonialización; la invención de tradiciones e identidades; la reducción del horizonte histórico; y la imposición del patrimonio desde el poder del estado. Estos desafíos subrayan la importancia de adoptar un enfoque crítico a la hora de profundizar en esta interacción.

En definitiva, los estudios teóricos revelan que la relación entre patrimonio y memoria es variable y dependen de las concepciones que se tengan sobre el patrimonio. Al analizar cómo se establece este vínculo, se puede afirmar que el contexto se convierte en un elemento clave tanto para la memoria como para el patrimonio.

Reinterpretando las perspectivas de los autores, esta interacción ha transitado de entenderse como “una necesidad de la memoria para el patrimonio” a concebirse como una “utilidad de la memoria en el patrimonio”. De este modo, la memoria, en conjunto con el patrimonio, se convierten en un recurso que las comunidades utilizan para reivindicar su identidad colectiva en el mundo contemporáneo.

1.3 EL ROL DE LA MEMORIA EN EL PATRIMONIO

La memoria, desde su etimología, ha sido concebida en función de su utilidad. A partir del término “*memor*”, surgen verbos que lo complementan, como “*memorare*”, que significa “recordar” o “almacenar en la mente”. Estos adjetivos indican que, desde su concepción, se le ha atribuido un carácter utilitario vinculado, preliminarmente, al almacenamiento de los recuerdos.

Dentro de los conceptos que resaltan las características utilitarias de la memoria, el autor Jesús Machuca (2020) introduce el concepto “memoria funcional”, aludiendo que “la memoria tiene una función activa en relación con lugares y momentos evocados, así como con acontecimientos que se asocian a los bienes patrimoniales” (Machuca, 2020, p.19). Esto sugiere que la memoria juega un papel crucial en la recuperación y salvaguarda del patrimonio.

Desde la visión de los autores modernistas y contemporáneos, la funcionalidad de la memoria en el patrimonio generalmente se asocia con una función memorial que cumple un papel de respaldo simbólico como un depósito que guarda la herencia del pasado. (Halbwachs, 1994; Nora, 1984; Asmann, 2011). Esta teórica sostiene que la memoria actúa como una fuente de conservación, información, saberes y conocimientos para el patrimonio (Pereiro, 2011).

Algunas ideas vinculan el papel de la memoria con una función identitaria. Esta perspectiva coincide con el planteamiento que afirma que “la memoria supone un aporte cultural a nuestra propia configuración identitaria, puesto que ofrece un patrimonio, bien material, bien inmaterial, de aquello que se ha perdido, y que ha sido legado y transmitido por su puesta en valor” (Sánchez, 2016, p.42). La memoria es un conector identitario entre las personas y su patrimonio, para que sus valores permanezcan vivos en el presente.

En el ámbito del patrimonio local, la memoria cumple una función significativa. Su utilidad se manifiesta tanto en el orden de lo simbólico, relacionado con el valor de las tradiciones comunitarias, como en la dimensión funcional, que abarca los modos de preservación de estas tradiciones. Según Zúñiga (2017), esta utilidad se debe a que, en los últimos años, las concepciones del patrimonio se han enfocado en valorizar sus aspectos intangibles, lo que ha impulsado el papel de la memoria de las comunidades en mantener vivas sus tradiciones.

En síntesis, la importancia de conservar la memoria en la actualidad se fundamenta principalmente en su rol utilitario. Es cierto que estamos en un contexto en el cual la cultura del almacenamiento y la conservación ha evolucionado hacia lo que se le denomina la “moderna sociedad del desecho”. No obstante, la funcionalidad de la memoria en el patrimonio no se restringe a la preservación excesiva de información; se enfoca en lo que resulta útil para el presente, con miras a la sostenibilidad del patrimonio.

En esta tesis, la memoria útil se entiende desde una función reguladora. Esto significa que su funcionalidad no solo cumple con utilidades memoriales, identitarias y significativas para la conservación del patrimonio. Esta dinámica reguladora de la memoria permite que los valores patrimoniales se revitalicen continuamente y adquieran un sentido en el presente. De este modo, la función reguladora de la memoria se vuelve relevante, ya que, como menciona Machuca (2020), “una memoria que se conserva es siempre actualizable”.

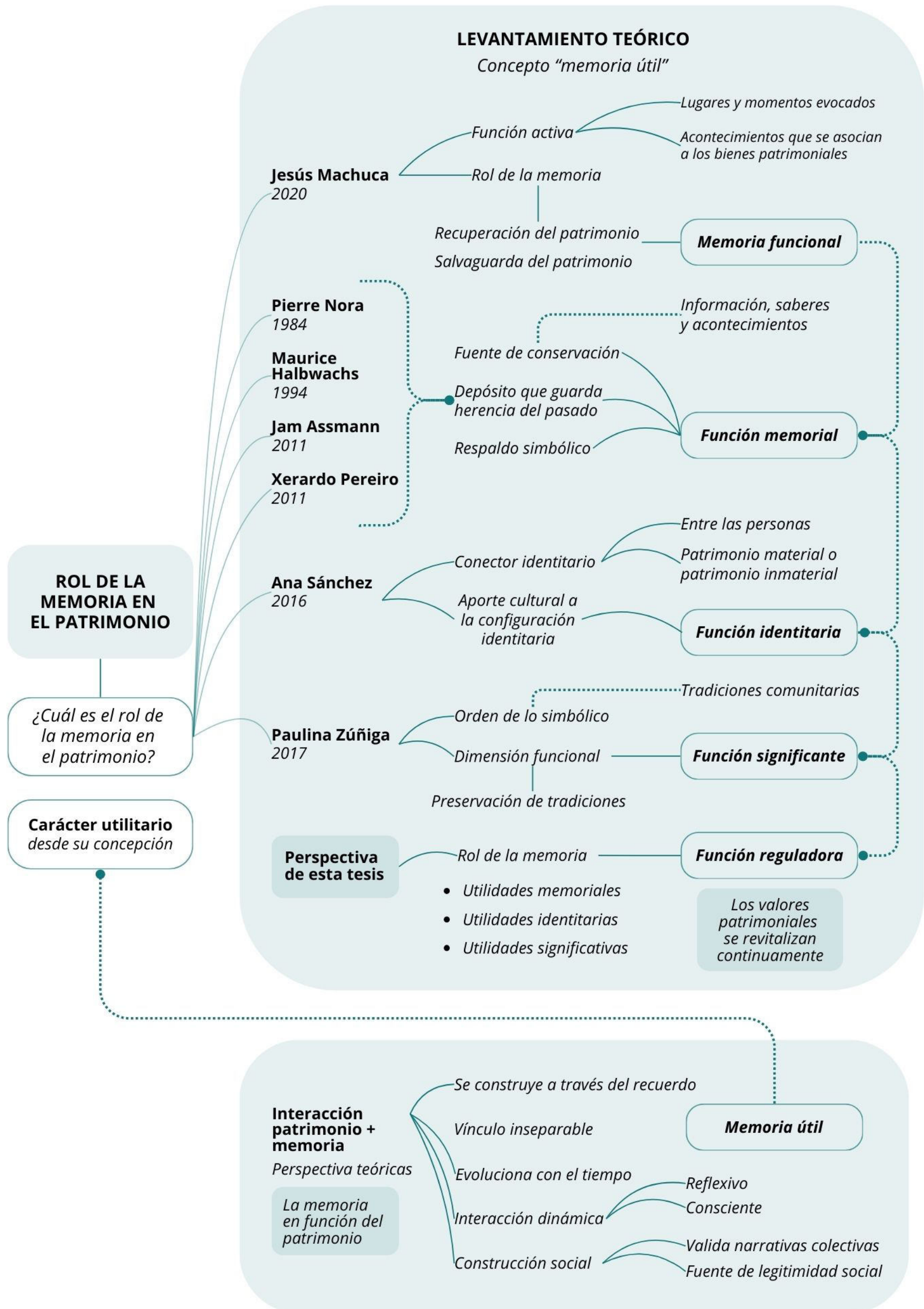


Fig 14. Diagrama que sintetiza el levantamiento teórico del concepto memoria útil. Créditos: Elaboración propia.

1.4 LA TRADICIÓN CONSTRUCTIVA Y LA MEMORIA COLECTIVA

¿Cómo recuerdan las comunidades?

Se ha mencionado que la memoria desempeña un rol regulador capaz de rescatar señales de identidad tanto de los elementos materiales como inmateriales del patrimonio (Zúñiga, 2017). En el ámbito del patrimonio local, la memoria se vuelve un mecanismo vivo en el presente que conserva conocimientos, tradiciones y saberes de una comunidad.

Tal como señala Rafael Pérez-Taylor; las tradiciones de un grupo social surgen de una herencia del pasado que ha sido transmitida a lo largo de generaciones, y configuran la identidad de dicho grupo en el mundo actual. Estas tradiciones, que tienen un significado profundo para los miembros de la comunidad, se adaptan al presente, convirtiéndose así en una parte activa de la sociedad (Pérez-Taylor, 2002).

El acto de recordar las tradiciones de una comunidad por medio de la memoria no es una acción individual, sino que es un proceso social, colectivo y comunitario (Pereiro, 2011). La presencia de la memoria colectiva en las tradiciones hace que “todo lo recordado sea un proceso social” (Pérez-Taylor, 2002), que consolida las identidades de las comunidades, evocando emociones y recordaciones compartidas entre los habitantes locales.

Las tradiciones constructivas forman parte de los saberes resguardados por el recuerdo colectivo de las comunidades. Una tradición constructiva va más allá del conocimiento que poseen los individuos sobre los materiales, los recursos disponibles y los procedimientos para llevar a cabo las prácticas constructivas, más bien reconoce las formas tradicionales en que los grupos organizan sus formas de construir. Así, la tradición constructiva se presenta como un proceso cultural acorde a las formas de coexistir, desarrollarse y transmitir el conocimiento entre generaciones (Bedolla, 2019).

La forma en que la tradición constructiva se conecta a la memoria colectiva permite preservar el conocimiento constructivo como una herencia que le permite al pasado estar en el presente (Pérez-Taylor, 2002). En este sentido, la memoria colectiva, desde su representación social, tal como menciona Bedolla (2019), se vuelve el argumento que sostiene una tradición en un presente determinado, y asegura su subsistencia en un futuro.

Siguiendo el planteamiento de los autores, se establece que el conocimiento constructivo tradicional solo puede existir si se vincula a las tradiciones locales y a la memoria colectiva de las comunidades. Esta conexión consolida lo que en esta investigación se denomina memorias constructivas tradicionales. Esta perspectiva de la memoria sintetiza una noción más amplia de los recuerdos constructivos que han sido legados por generaciones en las comunidades.

Por lo tanto, se determina que las memorias constructivas tradicionales representan inteligencias constructivas que surgen de las habilidades cognitivas y sensitivas acumuladas en el recuerdo colectivo de los miembros de una localidad. Este saber hacer, otorga un sentido de pertenencia constructiva a la localidad que la distingue de otro grupo comunitario.

1.4.1 La memoria constructiva y la oralidad

Las manifestaciones constructivas locales se interpretan como el resultado de los recuerdos recogidos desde la memoria de los cultores locales. Estos agentes, son los principales actores que activan y producen memorias constructivas tradicionales que han retenido en su subconsciente a lo largo del tiempo.

Tal como menciona Giddens, los cultores locales se convierten en “guardianes de la tradición”. Su papel es fundamental para conservar las memorias tradicionales de las localidades. Los cultores se encargan de dar existencia a las memorias constructivas, y también interpretar, en el presente, la verdad de las tradicionales comunitarias (Giddens, 1999).

La transmisión de las memorias constructivas está directamente condicionada por el relato de los cultores. A través de estos relatos, los cultores reconstruyen los recuerdos constructivos que han acumulado a lo largo de su vida. Al ser comunicados y transmitidos por ellos mismos, estos relatos adquieren un valor patrimonial que los integra como parte de la historia (Sánchez, 2016).

Este tipo de acciones rememorativas permite que la oralidad se convierta en el conducto más importante para la recuperación de las memorias constructivas tradicionales de las comunidades locales. En este sentido, la oralidad es considerada el primero de los actos con los que es transmitido, históricamente, todo saber (Pérez-Taylor, 2002).

En el contexto de las memorias constructivas tradicionales, la tradición oral, definida como la asociación entre imagen e idea o imagen y palabra que facilita la memorización (Halbwachs, 2004), se posiciona como el principal medio por el cual se transmiten las memorias personales de los cultores locales. A través de esta tradición, los cultores comparten sus aprendizajes y conocimientos adquiridos sobre las prácticas constructivas.

Por lo tanto, la narración y la oralidad de los cultores locales se unen para reconstruir el pasado constructivo de una localidad. En este contexto, es fundamental destacar que la retención de las memorias constructivas tradicionales se mantiene vigente en la medida que existan cultores locales o individuos que utilicen estos mecanismos (Pérez-Taylor, 2002).

1.4.2 La memoria y el aprendizaje constructivo

Tradicionalmente, las memorias constructivas tradicionales se transmitían de forma intergeneracional dentro de los núcleos familiares y en los espacios domésticos de las comunidades. El traspaso de conocimientos solía estar ligado a la familia, llevándose a cabo generalmente de padre a hijo, y así sucesivamente hasta nuestros días (Paredes, 2019)

Esta secuencia intergeneracional de conocimientos ha permitido establecer procesos de aprendizaje cultural, en el que, a través del aprendizaje, la memoria intenta ser perpetuadora o transformadora (Pereiro, 2011). Estas instancias de aprendizaje de saberes tradicionales despiertan actitudes y emociones auténticas en los aprendices, quienes adquieren conocimientos significativos y relevantes sobre su patrimonio local.

La formación de saberes ancestrales establece sus propias lógicas de transmisión, articuladas por medio de la tradición oral, la memoria colectiva, histórica y ancestral. En este aspecto, “las pedagogías propias están constituidos por prácticas y mecanismos construidos históricamente por la comunidad y debe constituir la forma predilecta de educar” (Rodríguez & Hernández, 2020, p. 133).

En este sentido, los miembros de una localidad aprenden de manera comunitaria por medio de la creación de tradiciones, la celebración de eventos que evocan el pasado, así como conmemoraciones y rituales. Por lo tanto, en contextos locales y comunitarios, el aprendizaje tradicional se da en instancias colectivas que conllevan a una carga moral importante (Pereiro, 2011).

En esta atmósfera significativa, las interacciones entre las personas dan vida a un pensamiento recíproco o colectivo que hace posible la experiencia de aprendizaje. (Torregrosa & Falcón, 2013, p. 126). Así, se establecen procesos de aprendizaje comunitario mediante una “reciprocidad educativa” que incluye memorias que se manifiestan a través del “consejo de los mayores, la narración de vivencias por parte de los padres, y elementos propios del aprendizaje lúdico” (Hernández, 2016, p.30).

El conocimiento constructivo adquirido por los individuos en los procesos de aprendizaje está condicionado por dos factores relevantes. Según Fullerton (2020) la observación de los constructores más experimentados desde la infancia, junto con la práctica experiencial de las técnicas tradicionales, permiten que los aprendices, de forma sostenida, gradual y progresiva, desarrollen habilidades cognitivas y sensitivas para elaborar las técnicas constructivas tradicionales.

Es así como estos procesos de aprendizaje secuenciales articulan inteligencias constructivas entre los habitantes locales, quienes, mediante la experimentación, el ensayo y el error, perfeccionan sus conocimientos constructivos, dando lugar a la producción de un conjunto de memorias constructivas que integran enseñanzas materiales, corporales y territoriales de las técnicas constructivas. Las memorias en conjunto con los procesos de aprendizaje perpetúan los saberes constructivos tradicionales, asegurando su continuidad a lo largo del tiempo.

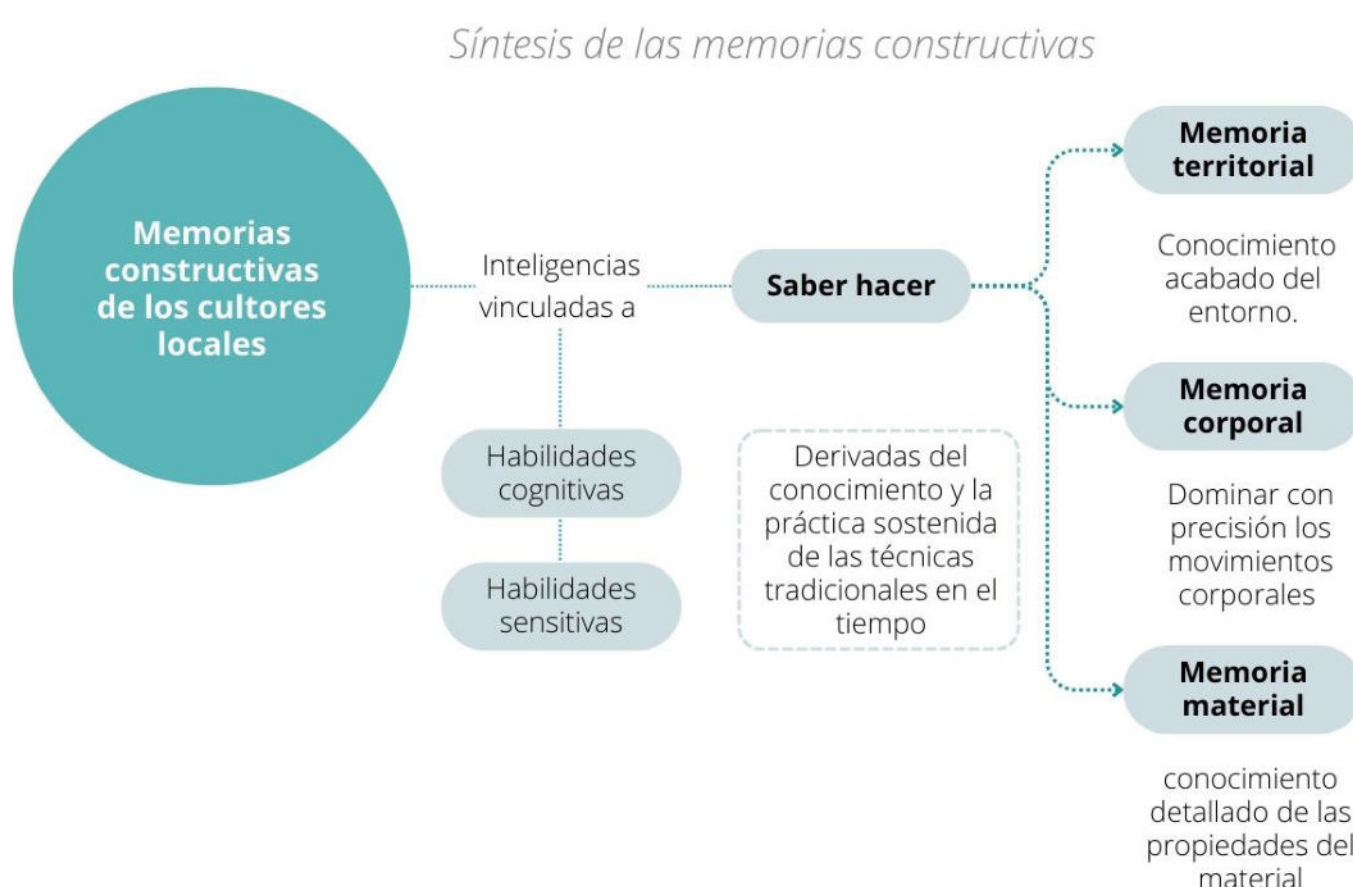


Fig 15.
Síntesis de las memorias constructivas de los cultores locales. Créditos: elaboración propia.

1.4.3 Memoria corporal

Los conocimientos de los cultores locales se encuentran directamente relacionadas con una inteligencia incorporada, relacionada a una habilidad cognitiva y sensitiva. Según exponen Fullerton y Medina (2020), los conocimientos constructivos de los cultores locales se configuran por una síntesis de memorias que les permiten llevar a cabo la elaboración de las prácticas constructivas.

La memoria corporal les otorga la habilidad a los individuos para dominar con precisión los movimientos necesarios para ejecutar adecuadamente los saberes constructivos tradicionales (Fullerton, 2020). Las formas de utilizar las herramientas, la fuerza aplicada, la postura del cuerpo, la coordinación de los movimientos y en su elaboración son producto de un conocimiento acumulado y de la práctica sostenida de estas técnicas en el tiempo.

Para Ricoeur (2004), la memoria corporal puede ser “actuada” de la misma manera que cualquier otra habilidad del hábito, adaptándose a las diversas sensaciones de familiaridad o extrañeza. Esta memoria corporal está constituida de recuerdos que presentan distintos grados de distanciamiento temporal; así, un mismo intervalo de tiempo puede ser percibido y sentido, con diversas maneras de añoranza, nostalgia o forma de conexión con el pasado.

Por su parte Bourdieu en su teoría del “habitus”, sostiene que “el cuerpo no memoriza el pasado, el actúa el pasado, así anulando en cuanto tal, lo revive.

La experiencia corporal, refleja el aprendizaje como un medio a través del cual se transmiten las habilidades. Tal como menciona Bourdieu “Lo que se aprende por el cuerpo no es algo que se posee como un saber que se domina, es lo que se es” (Bourdieu, 1980, p.123).

La validación de estas habilidades cognitivas desarrollados a través del aprendizaje sostenido de las prácticas constructivas cobra relevancia gracias de la experiencia y los sentidos del cuerpo. Pallasmaa (2014) destaca que, “el conocimiento y las habilidades de las sociedades tradicionales residen directamente en los sentidos y en los músculos, en las manos que conocen, que son inteligentes y que están directamente alojadas y codificadas en los escenarios y en las situaciones de la vida”.

Un ejemplo de esto se hizo evidente en el proyecto de investigación “Caruna, rescate tecnológico de los saberes vernáculos sostenibles para el aislamiento térmico en la arquitectura andina de Arica y Parinacota”, financiado por Fondo del Patrimonio Cultural el año 2021. Este proyecto logró reactivar una memoria constructiva de tierra llamada “caruna”, un sistema aislante altoandino de tierra alivianada y paja, que fue recordado por uno de los cultores locales.

Esta memoria constructiva se encontraba condicionada por el olvido y gracias a los relatos del cultor y los habitantes locales en las entrevistas de campo del proyecto fue posible recuperarla. Según Teodora Flores, habitante del poblado altoandino de Tacora:

Mis abuelos hacían eso, (...) la paja aguantaba, pero hay que saber trenzar la paja al techo, si no sabes trenzar el agua se caía, pero trenzada, cruzada y bien amarrado con eso, con cuero de llamo del cogote, de eso sacan lazo, cortaban finito y con ese se amarraba la paja (...)

Teodora Flores, extracto entrevista de campo, julio 2022.

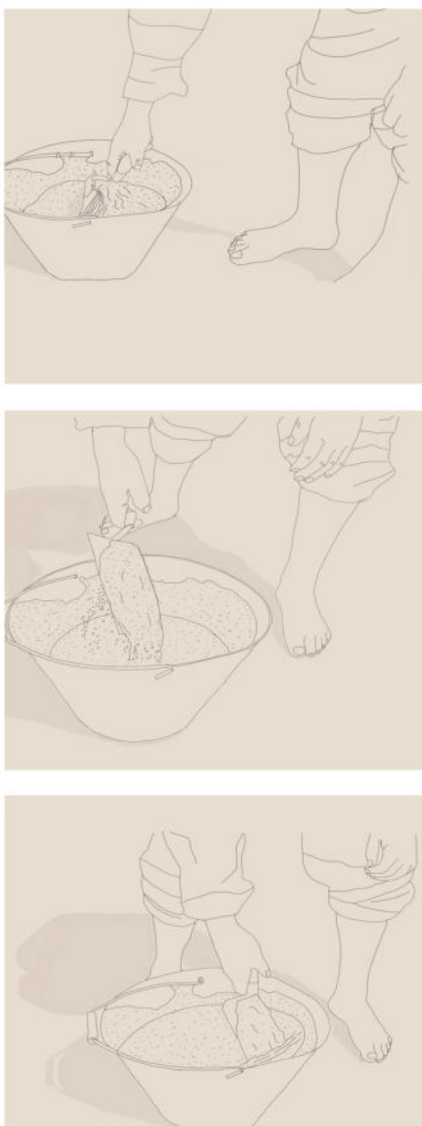


Fig 16.
Dibujos de campo que captan el movimiento corporal de los maestros locales al momento de preparar la mezcla.
Créditos: Elaboración propia.

1.4.4 Memoria territorial

Las memorias territoriales se vuelven esenciales para entender las formas en que se construyen tradicionalmente las técnicas constructivas. Gracias a esta memoria, quienes dominan las prácticas, pueden identificar con precisión la ubicación de los recursos disponibles, los hitos naturales relevantes del paisaje y las condiciones constructivas presentes en el entorno.

Según Fullerton y Medina (2017) la memoria territorial “rescata y revela saberes que se basan en la percepción del mundo a través de los sentidos, teniéndolos como soporte fundamental del conocimiento”. En este contexto, las autoras argumentan que la configuración de la memoria territorial se basa en dos aspectos: la experimentación y la percepción. Ambos extraen los principales aprendizajes territorial para llevar a cabo las prácticas constructivas.

Por una parte, la percepción del entorno se presenta como una lectura acabada del territorio de las localidades que permite reconocer los elementos, las condiciones y los aspectos constructivos que demarcan el entorno habitado. En este contexto, la memoria territorial actúa como una fuente de insumos naturales, que, vinculados a la arquitectura, funciona como articuladora entre la sociedad y el lugar (Cabezas & Enrique, 2019)

En cuanto a la experimentación, la sabiduría territorial adquirida por los conocedores de las prácticas permite que los recursos del entorno adquieran un sentido y cumplan con las condiciones esenciales para desarrollar estas prácticas constructivas tradicionales (Fullerton & Medina, 2017).

Las formas de aprendizaje a través de la memoria territorial se fundamentan principalmente en la intensificación de lo percibido en el entorno, lo cual está vinculado a un sentido de arraigo al territorio por parte de los habitantes (Fullerton & Medina, 2017).

Este tipo de aprendizaje a través de la memoria territorial ha desarrollado gran parte de los conocimientos constructivos locales y ha fomentado un entendimiento ambiental inteligente y profundo de los entornos en los que viven, basado en la observación aguda del medio que habitan.

En el ámbito del proyecto “*caruna*”, los relatos entregados por los cultores altoandinos en relación con el construir, y a otros diversos ámbitos de la vida de la comunidad, dan cuenta que el modo de aprender y recordar desde lo percibido se presenta continuamente como base del saber de todo orden de cosas. Según relata Pablo Chura, ganadero y maestro local del poblado altoandino de Tacora:

Yo vi a unas personas que son adultos, ya son abuelos, son personas mayores, yo estaba niño (...) Esos materiales saco de aquí, del pueblo de Ancolacane, en esa rinconada en ese cerro, se llama Huayancallane ese sector, la tierra la arcilla, le saco ese material de allá de Sicuni, ahí está el lugar no más. En otras partes hay, pero se quebraja más (...).

Pablo Chura, extracto entrevista de campo, julio 2022.

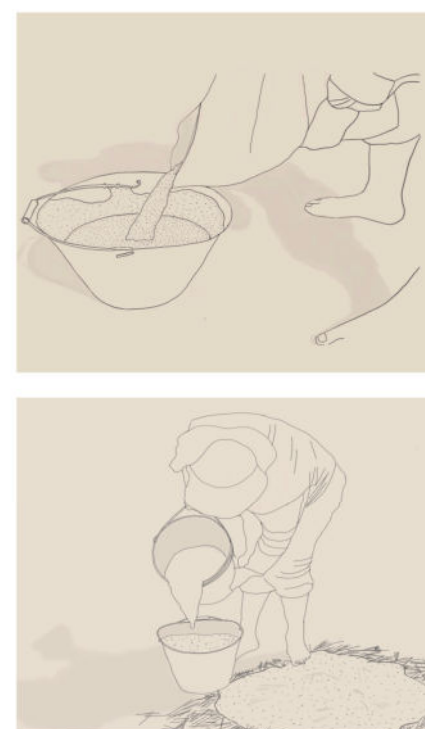


Fig 17. Dibujos de campo que captan la percepción de los materiales del entorno por parte de los maestros locales al momento de preparar la mezcla. Créditos: Elaboración propia.

1.4.5 Memoria territorial

Además de lo mencionado por los autores anteriormente, se incorpora una tercera dimensión vinculada a las habilidades cognitivas de los cultores en el ámbito del conocimiento constructivo. La memoria material se fundamenta en el conocimiento adquirido a través de la interacción directa y sostenida con los materiales locales utilizados en las prácticas tradicionales.

La memoria material genera una experticia sobre las cualidades de las diversas materias primas presentes en el entorno, lo que permite reconocer detalladamente las propiedades, la resistencia, la calidad y la consistencia de los materiales solamente mirándolos y tocándolos (Fullerton et al. 2017).

Esto se alinea con la idea de “saber experiencial” planteado por Fullerton y Medina (2020). Las autoras sostienen que “la experimentación desde el hacer” de los maestros locales en los procesos constructivos de este tipo de conocimientos tradicionales, independientemente de no cumplir con las normas, les permite garantizar desde los sentidos agudizados una buena ejecución de estas prácticas constructivas.

Las habilidades cognitivas desarrolladas por los maestros locales juegan un papel fundamental en esta memoria. Es posible considerar que el conocimiento material adquirido por los maestros locales a través de los sentidos, especialmente lo visual y lo táctil, es válido para proporcionar certeza en los cálculos realizados mediante la percepción corporal de los maestros (Fullerton & Medina, 2017). Esto les permite calcular de manera estimada la cantidad de material utilizado, la combinación adecuada de materiales y lograr una consistencia óptima en las mezclas.

Durante el trabajo de campo del proyecto “caruna”, se llevó a cabo a través del relato de un cultor local, una demostración de cómo elaborar este conocimiento constructivo. En esta ocasión, se ejecutaron todos los pasos de esta práctica constructiva, desde la recolección de las materias primas hasta el corte y enrollado del material.

En las observaciones de la elaboración de esta práctica constructiva, se pudo apreciar la capacidad del cultor para reconocer las condiciones del material en cada una de las fases de elaboración, solo a partir de sus tonalidades, consistencia, peso y apariencia, el maestro pudo reconocer las propiedades del material. Según relata Abraham Téllez, ganadero y cultor de “caruna” del poblado altoandino de Ancuta:

(...) Hay que utilizar varios tipos de tierra... cinco o seis variedades de tierra porque si no se parte, no la va a poder cortar, no la va a poder manejar fácilmente, porque para manejarlo esta tiene que estar firme, hay que subirlo al techo, si está hecho ahí no más, usted al subirlo al techo se va haciendo tira (...)

Abraham Téllez, extracto de entrevista de campo, julio 2022.



Fig 18. Dibujos de campo que captan el manejo del material de los maestros locales al momento de preparar la mezcla. Créditos: Elaboración propia.

1.4.6 Memorias constructivas tradicionales en el contexto nacional

Chile cuenta con una significativa cantidad de memorias constructivas distribuidas a lo largo de su territorio. Las condiciones climáticas, geográficas, culturales y de recursos naturales presente en el país, ha dado lugar a una amplia gama de culturas constructivas (Jorquera, 2020, p.64) (Fig. 20). Esta diversidad constructiva abarca desde el uso de la tierra y la piedra en el extremo norte, hasta las técnicas mixtas de madera y tierra en el valle central, y el uso masivo de la madera en el sur (Jorquera, 2014)

Los procesos que dieron forma a estas memorias constructivas, están estrechamente vinculados a los conocimientos de los trece pueblos originarios que habitaron el territorio. Según la reconstrucción de la historia antes de la llegada de los españoles, en el actual territorio chileno existían diversas culturas cuyas construcciones eran edificadas con los materiales naturales disponibles en el entorno inmediato (Fig. 21).

En cuanto a los acontecimientos nacionales, las memorias constructivas han enfrentado importantes desafíos para coexistir con los sistemas culturales predominantes del país. Uno de los fenómenos sociales que provocó distorsiones en estas memorias fue la “chilenización” (1902-1929). Este proceso, “intentó inculcar el sentimiento nacional y borrar deliberadamente todo rasgo cultural autónomo” (González, 2002), desencadenando problemas de integración de las tradiciones constructivas en los contextos de vida del país.

Actualmente, aún es posible presenciar ciertos vestigios de las memorias constructivas tradicionales, sobre todo en localidades rurales.

Esta evidencia constructiva ha sido documentada por una serie de autores nacionales, los cuales en sus estudios caracterizan las técnicas, sus materiales de construcción y sus procesos de elaboración, generalmente relatado por maestros locales que tienen un acabado conocimiento de estos saberes locales (Pérez et al., 2019; Jorquera et al., 2021; Aninat et al., 2019; Alfaro et al., 2022; Cáceres 2022, Giribas et al., 2023; Dávila y Contreras, 2022; Serrano, 2017).

Por su parte, Natalia Jorquera (2014-2017) ha sido una de las investigadoras que ha realizado una exhaustiva investigación sobre la situación del país en relación con lo que ella denomina “culturas constructivas”. Según la caracterización levantada por la autora, las memorias constructivas en tierra han sido las culturas constructivas más predominantes en la arquitectura tradicional del país. “Se estima que, desde el extremo norte hasta la región del Bío-Bío un 40% de la arquitectura con valor patrimonial usa la tierra como material de construcción” (Jorquera, 2014, p.30).

En los últimos años, se ha intensificado en el país el reconocimiento de las memorias constructivas tradicionales y de quienes las preservan. Según los registros del SIGPA, se han inventariado al menos cinco prácticas que corresponden a saberes constructivos locales, y con ello se han reconocido, a más de 40 cultores individuales y colectivos como tesoros humanos vivo que desarrollan estos oficios.

Aunque a nivel nacional es evidente el reconocimiento de las memorias constructivas tradicionales, aún queda pendiente reconstruir espacios que permitan el aprendizaje transgeneracional de éstas. Esta dinámica es especialmente relevante, sobre todo considerando la situación de riesgo que enfrenta este importante legado en el país.

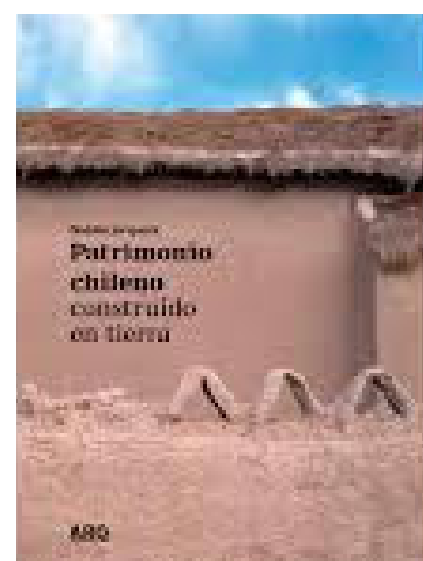


Fig. 19. Portada del libro “Patrimonio Chileno construido en tierra” (Autora: Natalia Jorquera, 2022).



Fig. 20. Mapa de las culturas constructivas del país. (Autora: Natalia Jorquera)

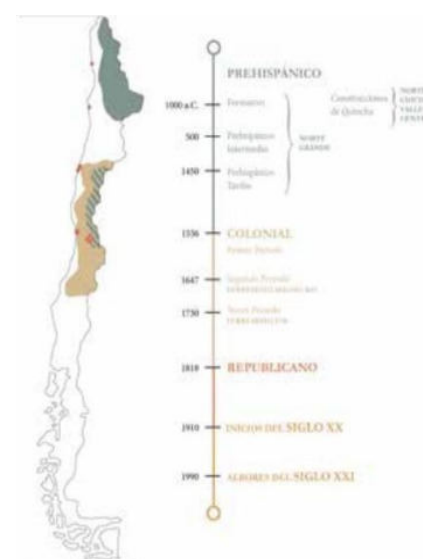


Fig. 21. Línea de tiempo y territorio de la historia de la construcción con tierra en Chile. (Autora: Natalia Jorquera)

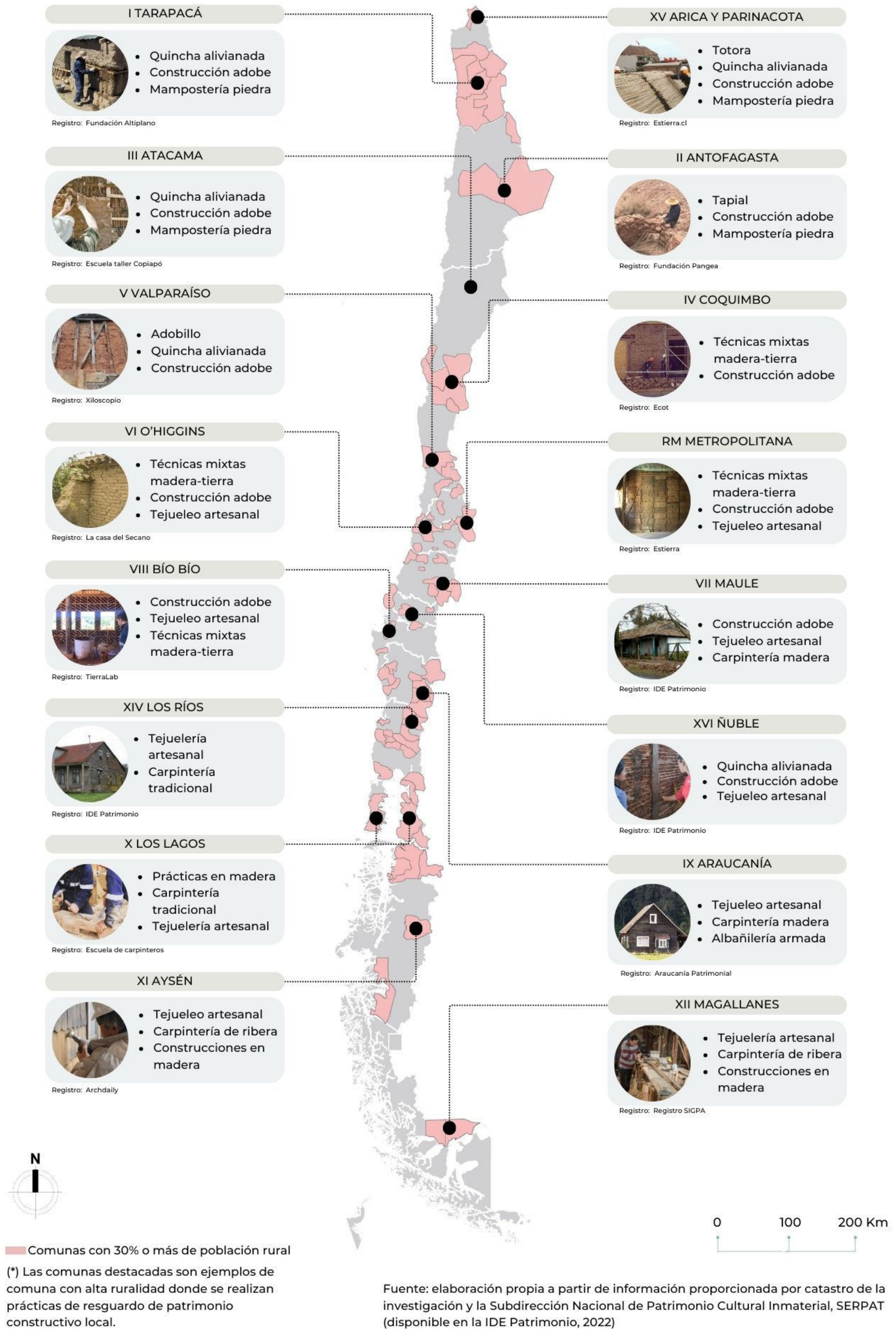


Fig 22. Diagrama de levantamiento de memorias constructivas tradicionales en Chile. Créditos: Elaboración propia.

CAPÍTULO 2: LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL COMO MECANISMO DE CONSERVACIÓN SOSTENIBLE.

Marco Teórico

El siguiente capítulo realiza una revisión bibliográfica actualizada y establece un marco teórico de referencia que permite caracterizar la educación patrimonial como un mecanismo de conservación sostenible.

Inicialmente, se lleva a cabo un levantamiento conceptual del binomio educación y patrimonio. Esta exploración teórica analiza la evolución de ambos conceptos desde diversas perspectivas, con el fin de descubrir su punto de vínculo.

Una vez vinculados estos conceptos, se exploran perspectivas que responden a la interrogante: ¿Qué es educación patrimonial? Se analizan diversas miradas y se caracteriza la educación patrimonial como disciplina en el contexto de esta investigación.

Posteriormente, se vincula la educación a los procesos de conservación del patrimonio y se explora cómo estos procesos se relacionan con el resguardo de las memorias constructivas. En este apartado, se define una secuencia de aprendizaje de memorias constructivas, interpretándola como un proceso adaptativo.

El capítulo concluye con una revisión de la disciplina en el contexto de España, donde se analiza los avances logrados tanto con el OEPE y el PNEyP. Posteriormente, se contextualiza la educación patrimonial en Chile y se examina esta disciplina a nivel nacional, explorando sus repercusiones en el ámbito institucional, disciplinar e investigativo.

Fig. 0.
Fotografía del taller “hito de devolución” realizado por el equipo del proyecto “Caruna”. Fuente: Registro del autor.



2.1 EDUCACIÓN PATRIMONIAL. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Aproximación al binomio educación y patrimonio

Patrimonio y educación configuran un “binomio emergente” que articula las bases de la denominada educación patrimonial. De acuerdo con la fundamentación teórica el patrimonio no es nada si no se proyecta, si no se enraíza en las sociedades, siendo la educación el recurso más importante para la formación ciudadana (Hervás, et al., 2013).

Esta mirada educativa se interpreta como una vía que permite que “el patrimonio sea conocido, comprendido, valorado y transmitido por la sociedad que lo reciba y que lo lega” (Calaf y Fontal, 2006, p18.). Este enfoque interpreta a la educación como un recurso complementario que activa actitudes de valoración hacia el patrimonio.

Desde esta perspectiva, el reconocimiento del patrimonio no sólo implica considerarlo como un simple contenido; sino que también se convierte en un recurso, un objetivo, un medio y un fin educativo (Marín-Cepeda, 2021). Así, la valoración del patrimonio emerge como resultado de una acción educativa.

Siguiendo la metáfora de caleidoscopio de Fontal (2015), la educación actúa como la luz que revela la imagen de ese caleidoscopio, simbolizando su papel en el proceso de reconocimiento del patrimonio. La autora destaca la importancia de las personas en este proceso, ya que son los individuos quienes miran por el caleidoscopio y, mediante su mirada, sostienen la existencia del patrimonio (Fontal, 2015).

Esta perspectiva relacional del patrimonio, propuesta por Fontal (2016), amplía en gran medida la aproximación entre el patrimonio, la educación y las personas. Fontal sostiene que el patrimonio, por sí mismo, no tiene valor; tampoco deja de tenerlo. “Es el ser humano es quien se lo confiere y, por ello, los valores son múltiples, cambiantes y educables; ahí es, precisamente, donde cobra su verdadero valor la acción educativa” (Fontal, 2016, 418).

En este sentido, Marín-Cepeda (2013), se alinea con los planteamientos de Fontal. La autora se refiere al patrimonio como un contenido dinámico, que está más vinculado a las relaciones entre las personas y los bienes, enfatizando una perspectiva humanista del patrimonio. Las personas, son los principales agentes de valoración y las principales destinatarias, desde, por y para las cuales se desarrolla la educación patrimonial (Fontal, Sánchez-Macías, et al., 2018).

Por su parte, Falcón y Torregrosa (2020) sostienen que el patrimonio ha ampliado su rol fundamental en la educación. Los vínculos patrimoniales que se establecen entre el público y los bienes se vuelve una fuente necesaria para cualquier proceso de valoración del patrimonio. Esta perspectiva ha contribuido a las didácticas actuales, donde “el patrimonio y todas sus capilaridades, dejan de ser contenidos para ofrecerse como experiencias pedagógicas donde se descubre y recrean las culturas” (Falcón & Torregrosa, 2022, p. 3).

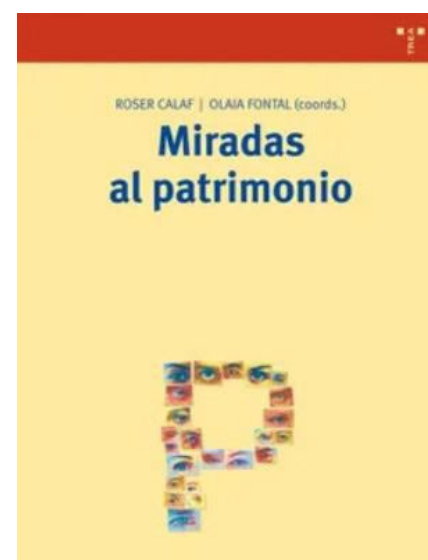


Fig. 1
Portada del libro “Miradas al patrimonio” (Olaia Fontal y Roser Calaf 2006).

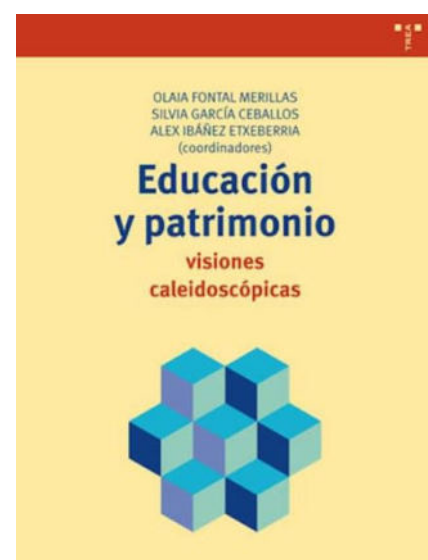


Fig. 2
Portada del libro “Educación y patrimonio: visiones caleidoscópicas” (Olaia Fontal, Silvia García y Alex Ibáñez, 2015)

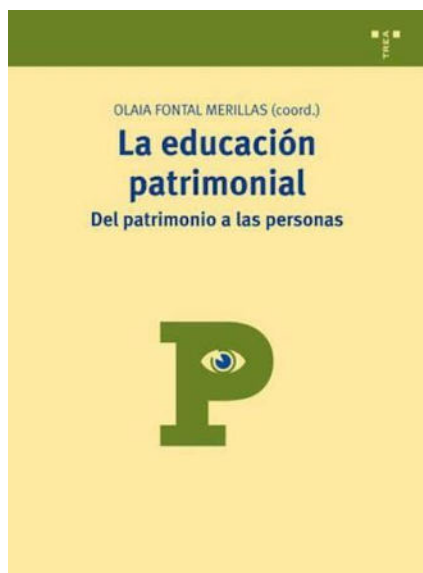


Fig. 3
Portada del libro "La educación patrimonial" (Olaia Fontal, 2013).

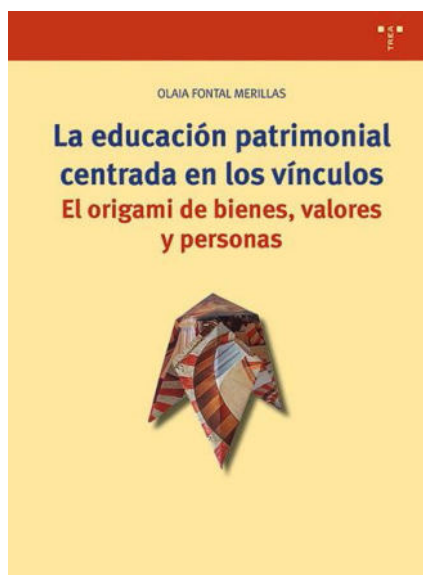


Fig. 4
Portada del libro "La educación patrimonial centrada en los vínculos. El origami de bienes, valores y personas" (Olaia Fontal, 2022).

2.1.1 Perspectivas sobre la educación patrimonial

¿Qué es educación patrimonial?

Como hemos visto, la interacción entre educación y patrimonio se define a partir de las dimensiones patrimoniales y las funciones educativas que los individuos les asignan. La relación entre ambos elementos converge en un núcleo común: "el modo en que entendemos el patrimonio, o la dimensión en la que ponemos énfasis, influye en cómo educamos en él" (Fontal, 2020, p.13).

La educación en patrimonio surge como una disciplina que reorienta las acciones educativas relacionadas con el patrimonio, centrándose en los vínculos que se establecen entre éste y las personas. Tal como señala Fontal, esta área de conocimiento patrimonial adquiere relevancia debido a que, "el aprendizaje entreteje un entramado de relaciones y vínculos entre los alumnos y los contenidos, del mismo modo que el patrimonio se construye de forma relacional, entre bienes y personas" (Fontal, 2017, p. 484).

Martín y Cuenca (2015), definen la educación patrimonial, como una disciplina, encargada de analizar y desarrollar propuestas didácticas de carácter investigativo, transdisciplinar y sociocrítico con un enfoque pedagógico que permite que el diseño de contenidos y estrategias metodológicas faciliten la construcción de valores identitarios, fomente el respeto intercultural y promueva el cambio social.

Esta didáctica educativa se configura en la medida en que se consigue despertar la inquietud por conocer el patrimonio entre los ciudadanos (Domingo, et. al., 2013). En este sentido, este proceso educativo de activación social da espacio a que los individuos interactúen con el patrimonio, creando vínculos identitarios profundos en la sociedad.

En la última década, el campo investigativo ha indagado con mayor profundidad este recurso didáctico que refuerza procesos de sensibilización de la ciudadanía hacia sus patrimonios (Fontal et al., 2021). Las posturas emergentes, han conceptualizado los procesos de patrimonialización (Fontal, 2013) e identización (Gómez, 2013) como secuencias que configuran la formación de una sociedad comprometida con su patrimonio.

En una de sus últimas investigaciones, Fontal (2022) analiza un modelo de educación patrimonial centrado en los vínculos entre los bienes, valores y personas. La autora se opone a la noción de entenderlo como "patrimonio de la humanidad", y afirma que "el patrimonio es la humanidad", así las acciones educativas se configuran en función de lo esencial del patrimonio: el vínculo.

En esta última propuesta, Fontal emplea la metáfora del origami para ilustrar como se desarrolla un proceso de identización. Según la autora, al crear una figura de origami a partir de una hoja de papel, cada pliegue y doblez simboliza los vínculos que formamos con el patrimonio. Para Fontal, la intervención humana es clave en este proceso, ya que, al igual que en los procesos de identización, la hoja de papel jamás podría transformarse en una figura de origami sin la acción de quienes elaboran o enseñan este arte.

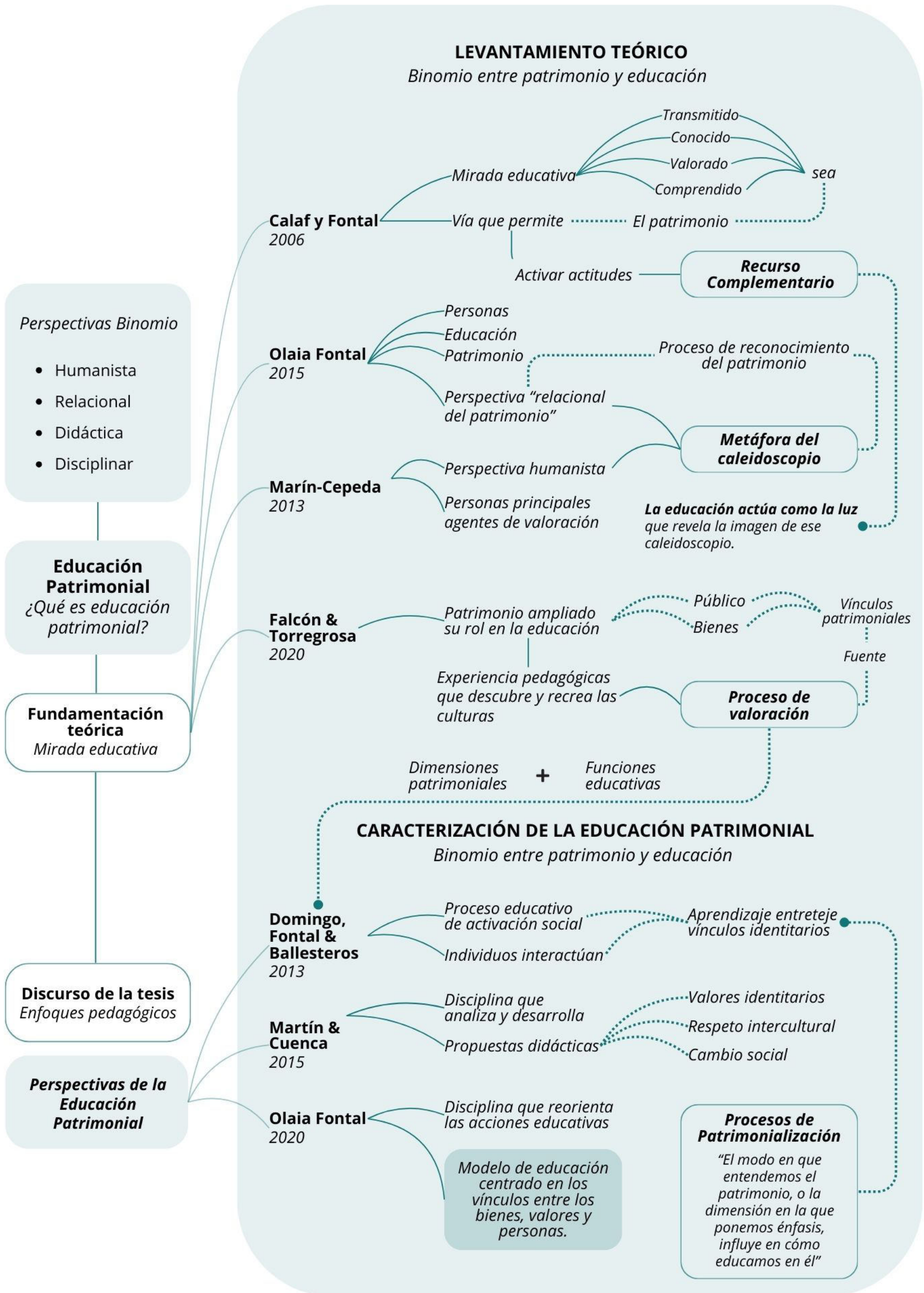


Fig 5. Diagrama que sintetiza el levantamiento teórico del binomio educación y patrimonio. Créditos: Elaboración propia.

2.2 LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN LA CONSERVACIÓN SOSTENIBLE

¿Educar para conservar? o ¿conservar para educar?

Según lo que vienen anunciando la UNESCO, la educación patrimonial se constituye como un sector estratégico para la conservación sostenible del patrimonio cultural. Este enfoque se vincula a las Convenciones sobre la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural (1972) y la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial (2003), las cuales establecen principios que promueven la educación patrimonial como un medio para fomentar la conciencia cultural y el respeto hacia el patrimonio.

Aunque el papel de la educación patrimonial aún es un camino incipiente y no completamente desarrollado. En la última década, ha experimentado un notable auge en el ámbito de la conservación.

En el campo investigativo, se ha reconocido el potencial de esta disciplina como una estrategia de enseñanza-aprendizaje orientada a cultivar actitudes de valoración patrimonial cultural (Aguilera et al., 2003), argumentando que actúa como un canal participativo, inclusivo y sostenible para alcanzar que “el patrimonio sea conocido, comprendido, valorado y transmitido por la sociedad que lo recibe y que lo lega” (Calaf et al., 2006, p.18).

La educación patrimonial se presenta como un recurso estratégico que es capaz de comunicar el patrimonio de manera comprensible, formativa y educativa (Aguilera et al., 2003; Fontal, 2022; Calaf 2006; Castro & López – Facal, 2017). De este modo, no sólo promueve la adquisición de nuevas actitudes hacia el patrimonio, sino que también facilita el desarrollo de procesos de valorización, salvaguarda y gestión del patrimonio.

La efectividad de estos procesos depende en gran medida de las acciones educativas que lleven a cabo las personas en relación con el patrimonio. Como señala Fontal (2013), “la forma en como nos educamos sobre el patrimonio repercute directamente en la forma en como actuaremos sobre él”. Por lo tanto, el conocimiento que adquieren los individuos se convierte en un factor fundamental para lograr una conservación sostenible del patrimonio. En este contexto, se destaca que:

“El conocimiento y la comprensión del patrimonio desencadenan la apropiación simbólica, la caracterización de contextos culturales y la definición de un referente identitario propio con valores específicos del presente. La capacidad de la educación para transformar el sentido de los elementos patrimoniales y ofrecer claves interpretativas es el punto de salida, o de llegada, de un juego mucho más amplio: la sostenibilidad como resultado de aprendizaje” (Castro & López-Facal, 2017, p.51).

Esta afirmación destaca la importancia del aprendizaje significativo como base fundamental para la conservación sostenible del patrimonio. Los autores enfatizan que, sin una comprensión profunda del patrimonio, las personas no sienten la necesidad de conservarlo. Por lo tanto, se sostiene la idea de que, en el ámbito de la conservación, “sólo se protege y se conserva lo que se conoce y se valora” (Domingo, et. al., 2013). En este sentido, la educación patrimonial se convierte en la clave para promover un cambio de actitud de los ciudadanos hacia su patrimonio (Fontal et al., 2021).

Olaia Frontal (2003) respalda esta afirmación y añade una perspectiva crítica sobre el papel de la educación en los procesos de valoración hacia el patrimonio. La autora sostiene que las actuaciones educativas deben incluir acciones de sensibilización que permitan que los individuos experimenten un aprendizaje significativo en miras de lograr un proceso de patrimonialización.

Para ello, Fontal define una secuencia de sensibilización (Fig.6) que establece un recorrido de acciones educativas que transitan desde el conocimiento del patrimonio hacia su transmisión. Según la autora, esta secuencia se conforma por siete fases en cadena que sirven como marco de referencia para facilitar un avance en el cuidado y conservación del patrimonio (Fontal et al., 2021)

La secuencia de sensibilización propuesta por fontal (2003) comienza con el “conocer” el patrimonio, lo que implica que las personas reconozcan sus valores y así ser “comprendido” como un elemento merecedor de cuidados. De este modo, una vez se le otorga un valor patrimonial, recibe la atención necesaria para fomentar actitudes de cuidado y “conservación”, para dar paso a la última fase de esta cadena que se centra en que las personas puedan “disfrutar” de su patrimonio y “transmitir” su legado, tanto material como simbólico, a las futuras generaciones.

Estas actuaciones educativas constituyen una secuencia que permite establecer procesos de patrimonialización. Al transitar por las etapas de conocer, comprender, respetar, valorar, conservar, disfrutar y transmitir su patrimonio, se generan actitudes que no solo fomentan una conservación sostenible del patrimonio, sino que también enriquecen el proceso educativo. Así, educar se convierte en una herramienta fundamental para la conservación, mientras que la conservación, a su vez, alimenta el aprendizaje y la valoración del patrimonio.

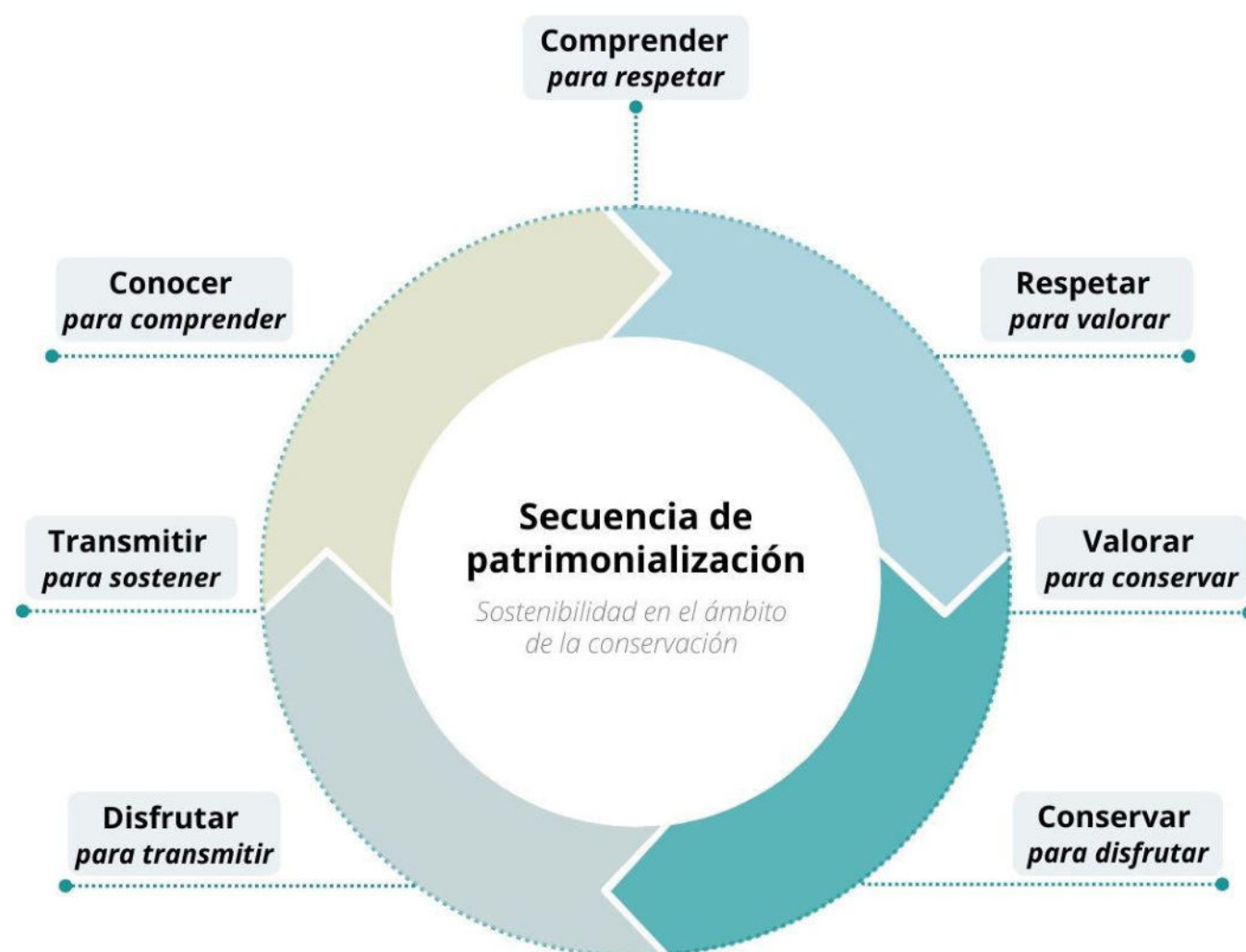


Fig 6. Secuencia de patrimonialización propuesta por Fontal. Elaboración propia a partir de Fontal (2016).

2.2.1 La educación patrimonial y la conservación de memorias constructivas

La educación patrimonial se presenta como una disciplina necesaria en el resguardo de las memorias constructivas tradicionales. Los antecedentes demuestran que este recurso didáctico se posiciona como un camino para que “las comunidades, en base a sus emociones y conocimiento, se identifiquen con el patrimonio, y se auto-organicen en la custodia de su memoria colectiva” (Castro & López-Facal, 2017, p. 54).

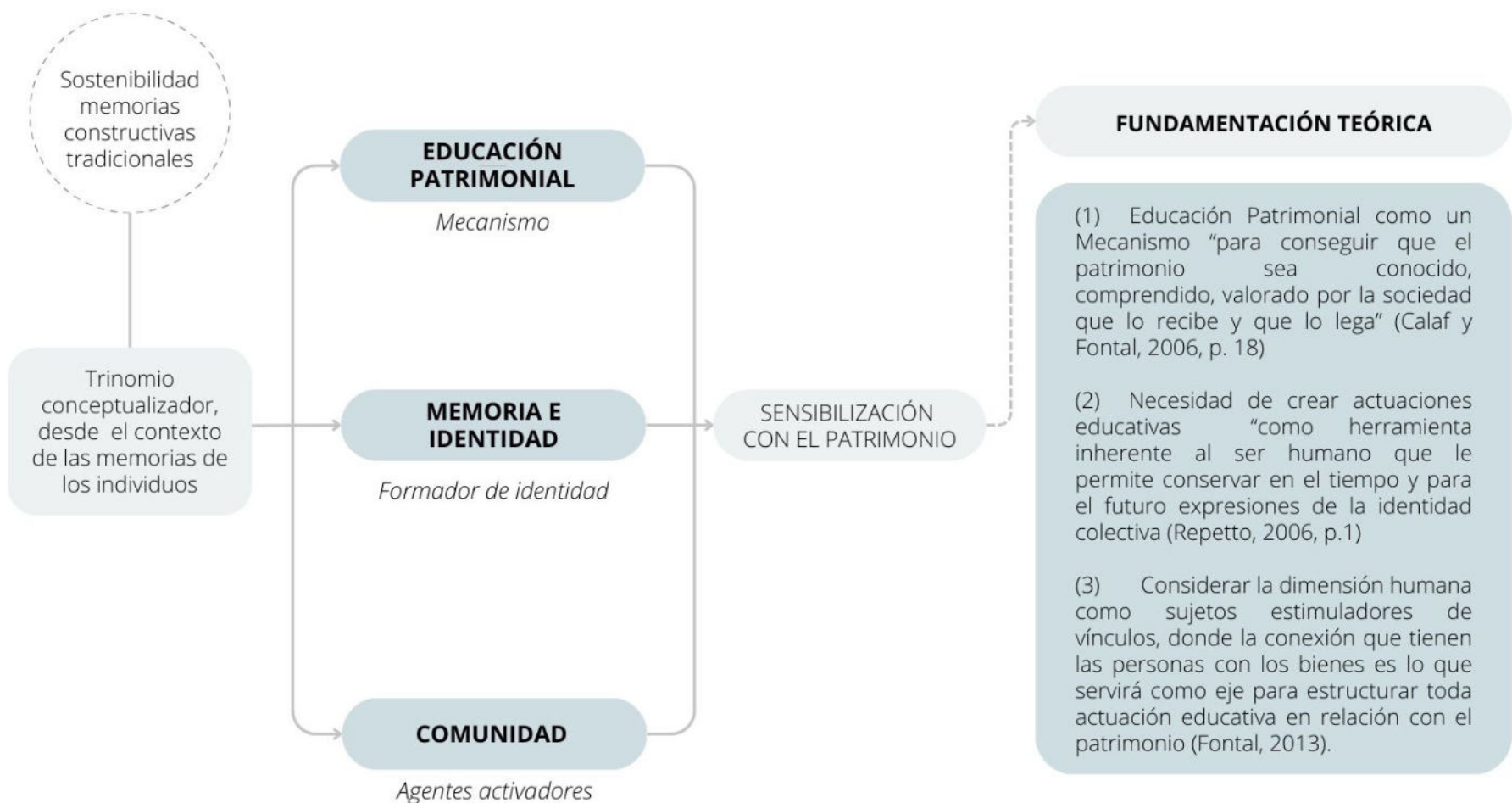
Según Cuenca, Estepa y Martín (2015), la educación patrimonial, fundamentada en el conocimiento de raíces y tradiciones, establece las bases de una educación intercultural que valora los símbolos culturales de diversas sociedades. En este sentido, enseñar conocimientos tradicionales implica enfatizar la dimensión identitaria y simbólica del patrimonio en los procesos educativos.

En el marco de la educación patrimonial, los procesos de aprendizaje de saberes tradicionales estimulan el interés de las personas por preservar su patrimonio cultural. Bajo esta perspectiva, las acciones educativas concretan actuaciones fundamentales para incentivar procesos de conservación del patrimonio cultural en las comunidades.

Ana Sánchez (2016) señala que la educación patrimonial genera procesos patrimoniales significativos para recuperar las memorias de las comunidades. Según las interpretaciones del estudio, la implementación de acciones educativas significativas complejiza el vínculo identitario entre los individuos y sus memorias, permitiendo que los individuos tengan una apropiación simbólica más profunda con su patrimonio cultural.

Desde esta perspectiva, la autora sostiene que el reconocimiento de valores del patrimonio se construye a partir de la reconstrucción de los recuerdos almacenados en la memoria de las personas. Estos recuerdos actúan como un “proyector de valores”, facilitando el reconocimiento de los valores identitarios presentes en el patrimonio.

Fig 7. Procedimiento secuencial de selección de programas. Créditos: Elaboración propia.



En este sentido, la autora argumenta que la recuperación de la memoria depende de acciones educativas que integren procesos de patrimonialización. La reminiscencia surge como un estilo educativo interesante en la educación patrimonial que implica “el acto de construir recuerdos que se reconocen como parte de nuestro patrimonio” (Sánchez, 2016). Este fenómeno educativo, fortalece los lazos identitarios entre las personas y sus recuerdos.

En síntesis, en el ámbito de la conservación sostenible, la memoria se consolida como una “herramienta inherente al ser humano que le permite conservar en el tiempo y para el futuro expresiones la identidad colectiva” (Repetto, 2006). La educación patrimonial busca establecer acciones educativas que vinculen el aprendizaje con la memoria de las personas. Las memorias constructivas tradicionales no pueden conservarse simplemente en un papel; su preservación depende de que activen un valor sobre él que tenga un sentido en el presente.

La secuencia “re-aprender para resguardar” y “resguardar para sostener”

Este estudio enfatiza la interrelación entre tres elementos clave: educación, conservación y memoria. Este tridente establece ejes estructurantes para llevar a cabo acciones educativas específicas dentro de los procesos de educación patrimonial en torno a la conservación sostenible de las memorias constructivas tradicionales.

De la misma forma que la secuencia de patrimonialización propuesta por Fontal (2003), el aprendizaje de memorias constructivas tradicionales sigue una lógica que despierta actitudes y emociones significativas en los aprendices. La secuencia de aprendizaje entorno a las memorias constructivas se establece como un proceso educativo secuencial, gradual y progresivo (Fontal, 2003) que inicia en el “re-aprender” las prácticas, transita por el “resguardar” las memorias y finaliza en el “sostener” los conocimientos.

La secuencia comienza con la sección “re-aprender para resguardar”, que es la primera aproximación al conocimiento de las memorias constructivas. Las acciones educativas de esta fase impulsan las primeras conexiones identitarias con las tradiciones constructivas y marca el inicio de un proceso de valoración. La siguiente sección “resguardar para sostener” alcanza el mayor hito del proceso de aprendizaje. En esta etapa, los individuos se apropian de los conocimientos y toman medidas para conservar su patrimonio constructivo.

La repercusión de las fases de esta secuencia se fundamenta en la metáfora del “hilo de la memoria” de Olaia Fontal (2016). Este hilo simboliza la conexión educativa que se establece entre las personas y el patrimonio, entrelazándose con el hilo de la memoria. Al igual que con el conocimiento, este hilo puede transformarse, expandirse, restringirse o incorporar nuevos elementos, lo que influye en los procesos de aprendizaje.

Este hilo de la memoria ilustra como se configuran los procesos educativos en torno a las memorias constructivas tradicionales. La continuidad de este hilo conductor queda en las manos de las personas, quienes son quienes deciden sobre su continuidad: ya sea re-aprender, resguardar o sostener en el tiempo este hilo conductor del conocimiento.

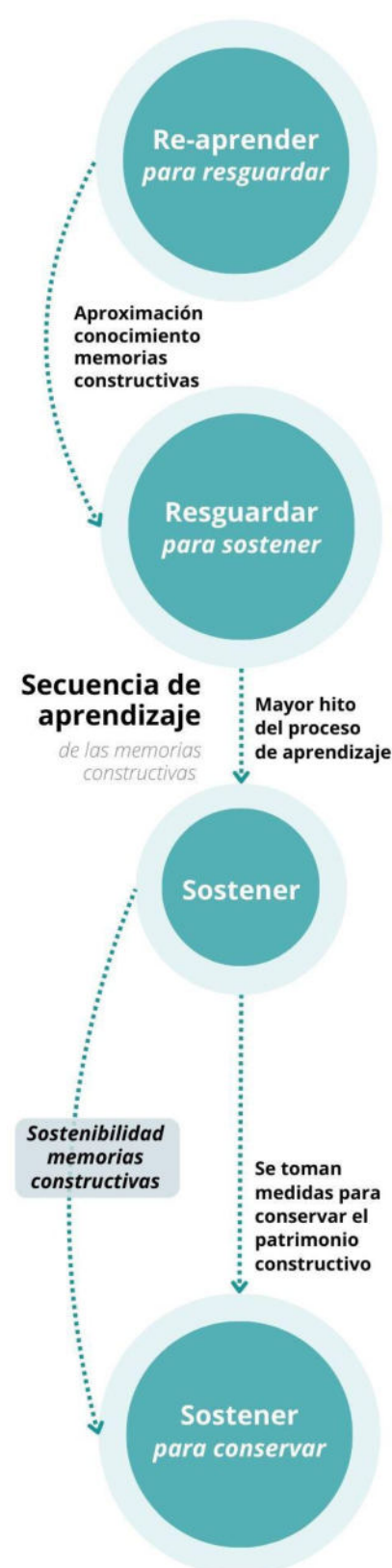


Fig 8. Secuencia de patrimonialización propuesta por Fontal. Elaboración propia a partir de Fontal (2016).

2.3 LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL COMO PROCESO ADAPTATIVO

Recientemente, las perspectivas sobre la educación patrimonial han avanzado hacia nuevas ideas que promueven una educación integradora que valore la diversidad (Marín-Cepeda, 2013). La inclusión, la diversidad y la accesibilidad son conceptos emergentes que han abierto miradas innovadoras para relacionarse con la educación patrimonial.

De acuerdo con los antecedentes bibliográficos, estas nuevas vías de conexión surgen de enfoques que fomentan la humanización del patrimonio (Marín-Cepeda et al., 2017). Las perspectivas actuales posicionan a las personas como los principales agentes y propietarios de este legado cultural. Por lo tanto, la inclusión social se convierte en un criterio fundamental en la concepción de la educación patrimonial (Fernández, 2020).

La necesidad de establecer una concepción compartida de la educación patrimonial que promueva un modelo inclusivo y accesible ha llevado a varios autores a profundizar en este ámbito. Sofía Cepeda (2014), sostiene que la educación en torno al patrimonio es un derecho para la sociedad y debe ser, accesibles a todos, en el marco de una democratización cultural.

En su tesis doctoral, la autora profundiza en los conceptos de inclusión y diversidad como principios esenciales de la educación patrimonial y destaca la necesidad de transitar hacia “un modelo educativo inclusivo que cuente con la flexibilidad suficiente para adaptarse a las particularidades de cada individuo, sin comprometer la diversidad” (Marín-Cepeda, 2014, p. 122).

Bajo esta perspectiva, la adaptabilidad surge como una condición que revela el potencial para incentivar una educación patrimonial diversa, inclusiva y accesible. Cuando hablamos de adaptabilidad en la educación nos estamos refiriendo a una condición educativa que tiene la capacidad de transformar las experiencias educativas para satisfacer las necesidades cambiantes.

La adaptabilidad se adhiere a las condiciones de una educación patrimonial inclusiva, en base a las necesidades educativas de hoy. En la actualidad, la globalización trae consigo cambios significativos que las comunidades están experimentando en torno a su patrimonio.

La capacidad adaptativa de la educación patrimonial surge como respuesta a estos cambios y abre la puerta a generar procesos educativos que apunten a “un diseño educativo universal válido para todos en su diversidad” (Marín-Cepeda, 2014, p.151).

En el marco de esta investigación, la educación patrimonial enfocada en la conservación de memorias constructivas se concibe como un proceso adaptativo en sí mismo. Esta capacidad adaptativa impacta directamente en la efectividad de los procesos de conservación. Al ser un elemento medular, la adaptabilidad permite que los procesos educativos se ajusten adecuadamente a los cambios y desafíos del contexto patrimonial, garantizando así una preservación efectiva de las memorias constructivas tradicionales.

2.3.1 La disciplina de la educación patrimonial en España

España se destaca como uno de los países referentes en el desarrollo de la educación patrimonial. Esto se debe principalmente a que posee un gran número de bienes culturales declarados por la UNESCO, siendo actualmente el tercer país con más bienes reconocidos (Fontal & Ibáñez-Etxeberria, 2015). Esta realidad le confiere un notable potencial para realizar avances en la gestión de su patrimonio.

En este sentido, esta riqueza patrimonial implica la necesidad de una gestión integral que dé especial relevancia a la perspectiva educativa y responsabilidad social (Marín-Cepeda, 2021). La educación patrimonial es considerada por el país como una disciplina fundamental en la gestión del patrimonio cultural de España.

En el ámbito de la investigación, los autores nacionales han profundizado considerablemente en el estado de la educación patrimonial en España. Olaia Fontal se ha consolidado como uno de los principales referentes internacionales en este campo. El recorrido investigativo de Fontal ha contribuido en establecer las bases teóricas del concepto de educación patrimonial (Fontal, 2003). Sus aportes más destacados incluyen la elaboración de un marco de referencia de programas nacionales, lo que ha permitido diagnosticar el estado de la educación patrimonial en España.

En el marco normativo, España ha implementado medidas significativas que instan a las administraciones garantizar la inclusión del conocimiento en el respeto al patrimonio cultural nacional (Fontal & Ibáñez-Etxeberria, 2015). Recientemente, el país ha desarrollado dos instrumentos claves para la gestión educativa de su legado: el Plan Nacional de Educación y Patrimonio (2013) y el Observatorio de Educación Patrimonial en España (2009) (Tabla 18). Ambos se gestionan desde el ámbito institucional, específicamente a través de los ministerios de Educación, Cultura y Deporte, y de Ciencia e Innovación del Gobierno español.

Tabla 1.
Instrumentos con los que cuenta España en materia de educación patrimonial. Créditos: Elaboración propia, en base a Fontal & Ibáñez-Etxeberria 2015.

Instrumento	Institución que lo gestiona	Ámbitos educativos	Población a la que afecta	Líneas /Fases	Duración prevista
Plan Nacional de Educación y Patrimonio (PNEyP)	Instituto del Patrimonio Cultural de España junto con las CCAA	Formal, no formal e informal	Todos los públicos, incluido el escolar, pensados desde diferentes ópticas (interculturales, interterritoriales, intergeneracionales)	Investigación innovación, formación y difusión	10 años (2013-2023)
Observatorio de Educación Patrimonial en España	Subdirección General de Proyectos de Investigación (Ministerio de Economía y competitividad)	Formal y no formal	Todos los públicos	Inventario análisis evaluación	5 años (Sucesión de dos I+D+i: enero de 2010 hasta diciembre de 2015)



Fig. 9.
Portada del “Plan Nacional de Educación y Patrimonio de España” (Domingo, Fontal, & Ballesteros, 2013)

2.3.2 Plan Nacional de Educación y Patrimonio (PNEyP)

¿Por qué desarrollar un Plan Nacional en España?

En el año 2013, España establece un Plan Nacional de Educación y Patrimonio como instrumento para la gestión integral de la educación patrimonial (Fig. 9). Este plan tiene como objetivo establecer un conjunto de criterios y metodologías consensuadas para desarrollar líneas estratégicas orientadas a la enseñanza de los valores patrimoniales a todos los miembros de la sociedad española (Domingo, et. al., 2013).

Los Planes Nacionales se configuran como una herramienta eficaz para garantizar el desarrollo coordinado de políticas de protección del Patrimonio Cultural (Domingo, et. al., 2013). En el ámbito de la educación, el formato de un plan permite abordar problemáticas tanto a nivel global, así como resolver temas específicos.

En España, la necesidad de articular un plan nacional surge en respuesta a garantizar una coordinación administrativa, evitar diseños desconectados entre los ámbitos educativos formal, no formal e informal, y contar con un instrumento que reconozca la pluralidad y diversidad de públicos, potenciando su interconexión, objetivos de los cuales se hace cargo.

El PNEyP establece una metodología de actuación unificada, definiendo un conjunto de criterios metodológicos que sirven como base teórica para los objetivos, programas y líneas de actuación del propio plan (Fontal & Ibáñez-Etxeberria, 2015). Esto constituyen los ejes articulares que definen el trabajo metodológico para el desarrollo de proyectos educativos.

Entre las líneas de actuación que establece mencionan: favorecer la investigación en materia de educación patrimonial, fomentar la innovación en didáctica del Patrimonio Cultural, potenciar la formación de gestores culturales y educadores, para así impulsar la difusión de los valores patrimoniales (Domingo et al. 2013; Fontal et al. 2015; Marín-Cepeda, 2021).

En cuanto a los criterios de actuación, el PNEyP responde a las necesidades y expectativas de la diversidad de público al que van dirigidos, así como a los planteamientos teórico-metodológicos de los gestores culturales y educadores (Domingo, et. al., 2013). En el marco de este plan, los criterios que se establecen son: formación y especialización, interdisciplinariedad, flexibilidad, diversidad, participación e implicación social, sensibilización, rentabilidad la calidad (ver pág. 106)

Por otra parte, el desarrollo de este plan ha permitido la creación de nuevos planes en puntos de interés en el país. Se han identificado otros planes relevantes que se alinean con los planteamientos del PNEyP. El año 2019 “El Plan de Educación Patrimonial de la comunidad de Madrid” (Fig.10) se enmarca en este contexto y, al igual que el plan nacional, aborda temas relacionados con la educación como estrategia para coordinar la gestión integral de los bienes culturales pero esta vez a escala comunitaria.



Fig. 10.
Portada del “II Plan de Educación Patrimonial de la comunidad de Madrid” (Comunidad de Madrid, 2019)

2.3.3 El Observatorio de educación patrimonial en España (OEPE)

Uno de los proyectos con mayor impacto en el ámbito de la educación patrimonial, no sólo en España, sino a nivel internacional, es el Observatorio de Educación Patrimonial (OEPE). Este proyecto surge en el año 2009 bajo la dirección de la Dra. Olaia Fontal con la finalidad de investigar, difundir y transferir el estado de la educación patrimonial presente en España (Fontal & Marín-Cepeda, 2018).

A lo largo de su desarrollo, la Dra. Fontal, junto con un grupo de expertos en la materia, han llevado a cabo una serie de proyectos I+D+i, financiados por el Ministerio de Economía y Competitividad. Estos proyectos han permitido identificar programas referentes, coordinar bases de datos y establecer estándares de calidad validados por los expertos (Fontal et. al, 2011).

El método OEPE se ha estructurado en una serie de fases (Fig.11). La primera fase (CAD)¹ se dedica al conocimiento, análisis y diagnóstico de los distintos programas de educación patrimonial, tanto en España como a nivel internacional. La segunda fase (SE)² se encarga de sistematizar y estandarizar los datos recopilados en una base de datos. Por último, la tercera fase (DCR)³ se centra en la divulgación científica y creación de redes.

En una segunda parte del proyecto, se han incorporado nuevas fases que han dado lugar a la consolidación (CON), la evaluación de programas (EP) y la internacionalización (IN). Actualmente, el OEPE continúa avanzando en proyectos de investigación relacionados con la educación patrimonial, enfocándose en modelos que fomenten la accesibilidad universal, instrumentos de evaluación y potenciar procesos de sensibilización⁴.

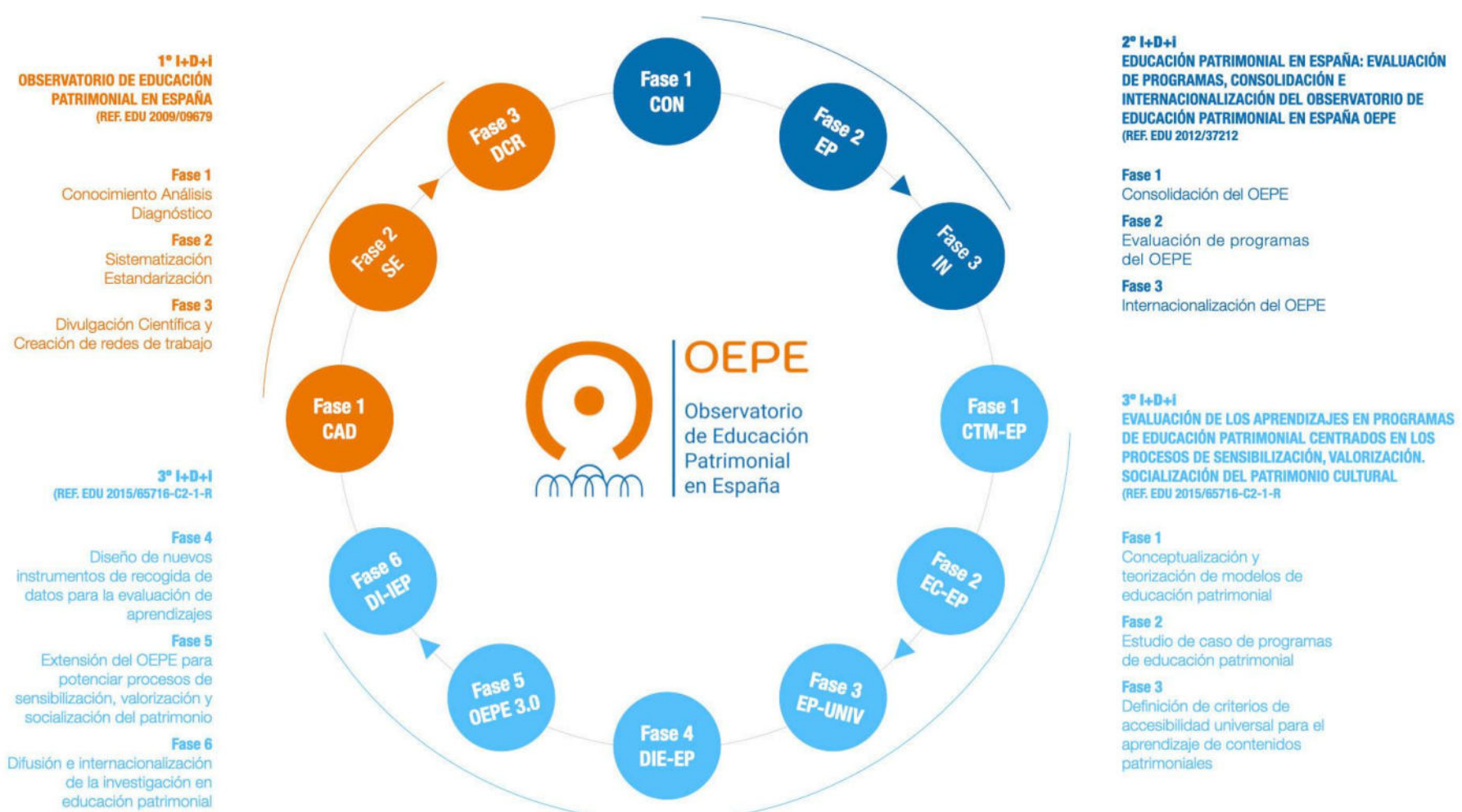
1. Primer proyecto: "Observatorio de Educación Patrimonial en España. Análisis Integral del estado de la educación patrimonial en España" (Ref. EDU2009-09679).

2. Segundo Proyecto: "La educación en España: consolidación, evaluación de programas e internacionalización del OEPE" (Ref. EDU2012-37212).

3. Tercer proyecto "Evaluación de aprendizajes en programas de educación patrimonial centrados en los procesos de sensibilización, valoración y socialización del patrimonio cultural" (Ref. EDU2015-65716-C2-1-R) y EDU2015-657016-C2-2-R).

4. Cuarto proyecto "Modelos de aprendizaje en entornos digitales de educación patrimonial" (Ref. PID2019-106539RB-I00).

Fig 11. Síntesis de la sucesión proyectos de I+D+i del OEPE. Fuente: Sitio web OEPE (<https://oepe.es>).



2.3.4 Método OEPE

El método de evaluación SAEPEP-OEPE, es un sistema secuencial para inventariar, analizar y evaluar programas de educación patrimonial (Fontal, 2016). El análisis a partir de este método contribuye a validar la calidad de los programas, lo cuales han sido identificados objetivamente en función a los estándares establecidos por los expertos del OEPE.

Este instrumento se caracteriza por ser “(...) breve, objetivo, no dependiente de las características individuales del evaluador, con propiedades métricas robustas, y que permita el uso de un estándar común para la comparación insesgada de la calidad entre programas de educación patrimonial (...)” (Fontal, et al., 2018).

Según lo mencionado por Fontal, el Método OEPE permite realizar una evaluación precisa y objetiva de los programas y seleccionar de forma rigurosa buenas prácticas en el campo de la educación patrimonial.

Este método se configura a partir de un sistema de filtros (Fig. 12) que comienza con la localización de programas, de acuerdo con los criterios de búsqueda establecidos por los expertos. Una vez identificados los programas, se aplican rubricas de inclusión y exclusión que discriminan los programas que no cumplan con estos estándares establecidos. Posteriormente, se establece una base de datos mediante un inventario que recopila la información de los programas seleccionados. A partir de esta muestra, se realiza un análisis estadístico descriptivo para estudiar detalladamente las propuestas patrimoniales y modelos educativos planteados.

En una segunda etapa de la secuencia, se realiza la evaluación del diseño educativo, su implementación y los resultados obtenidos en dichos programas. Los estándares de evaluación actúan como un segundo filtro para determinar si estos programas cumplen con los estándares de calidad establecidos por el OEPE. Los programas que logran cumplir con estos estándares se someten a una nueva evaluación más extensiva de criterios. Aquellos que alcanzan la excelencia son seleccionados como programas referentes para realizar un estudio profundo de sus métodos educativos.

Fig 12. Procedimiento secuencial del Método SAEPEP-OEPE. Créditos: Elaboración propia a partir de la información del OEPE.



2.4 CALIDAD EDUCATIVA EN LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE

Si hablamos de educación patrimonial, es importante tener en cuenta la calidad educativa como factor principal en la educación patrimonial. En este ámbito, Olaia Fontal menciona que la ausencia de sistemas de evaluación es una condicionante en los programas educativos en España.

La autora abre una línea investigativa enfatizando que contar con un sistema evaluativo para medir la calidad de los programas permite “conocer, comprender, valorar, medir, calificar y, con todo ello mejorar, definir, orientar o reformular las acciones educativas del presente y del futuro en torno al patrimonio” (Fontal, et al., 2019, p.2).

Fontal, argumenta que evaluar la calidad de los programas de educación patrimonial, no sólo permiten mejorar los resultados obtenidos, sino que también “la evaluación es una forma de análisis sistemático de información que nos permite determinar valores o grados de adecuación a los máximos esperados”. (Fontal, et al., 2019, p. 2).

2.4.1 Estándares de Calidad del OEPE

En este contexto, la definición de estándares para medir la calidad de los programas ha sido explorada tanto teórica como metodológicamente por el OEPE. El proyecto se ha encargado de diseñar instrumentos de evaluación que permitan medir, conocer o valorar diferentes aspectos de las acciones educativas en el contexto europeo (Fontal, O. et al., 2019).

Rúbrica de estándares básicos

El OEPE configura instrumentos que complementan las fases de la secuencia de evaluación de programas de educación patrimonial. La fase “Evaluación basada en estándares básicos” (EBEB-OEPE) corresponde a una etapa del Método que se centra en la discriminación de programas de acuerdo con el cumplimiento de los aspectos esenciales para alcanzar la calidad educativa establecidos por el OEPE.

En esta fase, se aplica un primer filtro de evaluación. El OEPE ha diseñado una rúbrica de discriminación (Tabla 2) que incluye 14 estándares básicos “como claves para en el diseño de propuestas educativas que se asientan sobre aspectos imprescindibles para alcanzar la calidad educativa” (Fontal et al., 2019, p.8).

Rúbrica de estándares extendidos

Una vez obtenidos los resultados de la evaluación de estándares básicos, se seleccionan aquellos programas que alcanzaron mayor grado de calidad en los estándares establecidos y se someten a un segundo filtro denominado “Evaluación de programas basada en estándares específicos”. En esta fase, la evaluación se lleva a cabo mediante una rúbrica de estándares específicos (Tabla 3), la cual permite medir la calidad educativa de los programas de educación patrimonial (Fontal, et al, 2017). Esta rúbrica, se compone de 28 ítems que evalúan los programas en tres dimensiones:

- Calidad del diseño del programa.
- Calidad de la implementación.
- Calidad de los resultados.
- Calidad de difusión de los programas y sus resultados.

Los programas que logren una alta adecuación a los estándares establecidos por estos estándares específicos pueden avanzar en el proceso para realizar un estudio de caso.

METODOLOGÍA FASE II EVALUACIÓN - ETAPA DISCRIMINACIÓN DE PROGRAMAS DE CALIDAD					
Método OEPE (EBEB-OEPE)					
Obj.	Rúbrica de estándares básicos para la discriminación de programas de calidad.				
A	Se alcanza con Calidad	Método de evaluación			
B	Se alcanza				
C	Se alcanza con condiciones				
D	No se alcanza				
N°	Dimensiones y estándares	Evaluación			
1	Calidad de la información sobre el programa (metadatos)	A	B	C	D
1.1	Datos de contacto con la dirección y/o equipo de diseño, planificación e implementación.				
1.2	Descripciones que definen el programa				
1.3	Concepción holística del patrimonio en su naturaleza (material e inmaterial) y en sus cualidades (arqueológico, histórico, documental, artístico...)				
1.4	Especificación del tipo/ tipología de proyecto desarrollado (programa educativo, proyecto educativo, diseño educativo, acción educativa, actividad asilada, etc.)				
1.5	Descripción de las bases, principio y criterios sobre lo que se establece el programa				
1.6	Concreción del público al que va dirigido				
1.7	Incorporación de anexos documentales (memoria, imágenes, videos, materiales didácticos empleados, etc.)				
2	Grado de concreción del diseño educativo	A	B	C	D
2.1	Justificación del proyecto				
2.2	Descripción de los objetivos a lograr en el desarrollo del programa				
2.3	Presentación de contenidos abordados en el programa				
2.4	Orientación metodológica y estrategias de enseñanza aprendizaje				
2.5	Definición de recursos, formatos, soportes y tecnología empleados				
2.6	Determinación de los sistemas o herramientas de evaluación				
2.7	Medición del impacto y repercusión de la propuesta				

Tabla 2.
Rúbrica de estándares básicos para la discriminación de programas de calidad. Elaboración propia a partir del OEPE.

METODOLOGÍA FASE II EVALUACIÓN - ESTÁNDARES ESPECÍFICOS					
Método OEPE ESCALA Q-EDUTAGE					
Obj.	Rúbrica de evaluación de programas basada en estándares específicos				
A	Se alcanza con Calidad	Método de evaluación			
B	Se alcanza				
C	Se alcanza con condiciones				
D	No se alcanza				
N°	Dimensiones y estándares	Evaluación			
1	Calidad del diseño del programa	A	B	C	D
1.1	Diversidad en la concepción del patrimonio: en su naturaleza (material e inmaterial) y en sus cualidades (Arqueológico, histórico, documental, artístico...)				
1.2	Pluralidad de los valores que se proyectan sobre patrimonio: identitarios, sociales, políticos, históricos, económicos, emotivos, etc.				
1.3	Consistencia teórica				
1.4	Coherencia teórico - empírico				
1.5	Concreción metodológica				
1.6	Estructuración y secuenciación didáctica (fases, acciones, etc.)				
1.7	Innovación y didáctica				
1.8	Adecuación al grado de competencia cognitiva, curricular y/o social del público				
1.9	Inclusión de varias escalas patrimoniales (local, automática, estatal, internacional...)				
1.10	Incorporación de mecanismos de evaluación específicos para la educación patrimonial				
1.11	Adecuación al contexto social, cultural y/o educativo				
1.12	Adecuación a lo estipulado en el currículum nacional y/o automático				
1.13	Adecuación de los contenidos a los estandarizados en el Plan Nacional de Educación Patrimonial (ámbitos no formal e informal)				
2	Calidad de la implementación	A	B	C	D
2.1	Coordinación entre agentes educativos (educadores y gestores del Patrimonio Cultural en materia de educación patrimonial)				
2.2	Flexibilidad: La capacidad de adaptación de lo diseñado a las condiciones de la implementación				
2.3	Continuidad y estabilidad temporal (medio y largo plazo)				
2.4	Internacionalización de las implementaciones				
2.5	Revisión y ajuste de los propios procesos por parte del implementador, etc.				
2.6	Aporte de datos que permitan comprender los efectos y resultados potenciales				
3	Calidad de los resultados	A	B	C	D
3.1	Diversidad de aprendizajes: en su naturaleza (formal, informal), en su dimensión (Conceptual, procedimental, actitudinal, emocional, social)				
3.2	Participación e implicación social				
3.3	Rentabilidad: cultural, social e identitaria				
3.4	Adquisición de valores hacia el patrimonio establecido en el diseño				
4	Calidad de los resultados	A	B	C	D
4.1	Divulgación pública del proyecto realizado (publicación impresa o digital)				
4.2	Publicación de artículos, libros o capítulos del libro en los que se analice				

Tabla 3.
Rúbrica de evaluación de programas basada en estándares específicos. Elaboración propia a partir del OEPE.

2.4.2 Escala Q-Edutage⁵

Esta escala es un instrumento fundamental en la fase EBEB-OEPE del Método OEPE. Esta herramienta mide la calidad educativa de los programas en materia de patrimonio (Fontal et al., 2019) y define los criterios mínimos que deben cumplir los diseños educativos para alcanzar dicha calidad.

Cada uno de los indicadores de evaluación del Método OEPE se mide según los criterios establecidos por la escala Q-Edutage (Fontal, et. Al. 2018). Esta medición se clasifica en cuatro categorías de evaluación: (A) Se alcanza con calidad, (B) se alcanza, (C) se alcanza con condiciones y (D) no se alcanza. El resultado de estas puntuaciones indica el nivel de calidad educativa y permite identificar los programas referentes (Fontal et al., 2019)

El proceso de elaboración de esta escala se lleva a cabo secuencialmente en tres etapas. En primer lugar, se revisa literatura relevante sobre indicadores de calidad en educación patrimonial. En esta búsqueda, se consideran los criterios metodológicos del Plan Nacional de Educación y Patrimonio (Domingo, et al., 2013), así como los documentos normativos de la UNESCO y la UE, y la literatura internacional.

En la segunda etapa del proceso de configuración, se seleccionan los indicadores con mayor validez a partir de la evaluación de 17 jueces (Fontal, García, et al., 2018). Estos expertos valoran los indicadores en función de su coherencia, relevancia y congruencia con el programa de evaluación. Finalmente, para concluir este proceso, se hace la calibración del instrumento utilizando la Teoría de la Respuesta al Ítem (TRI)⁶.



Calibración de la escala

Para calibrar este instrumento, se realizó un análisis estadístico por parte de tres expertos independientes (Fontal et al., 2019), quienes aplicaron un análisis matemático y modelos a una muestra significativa de programas del OEPE. El objetivo de la calibración es garantizar que el test sea lo más preciso posible, optimizando así los criterios de calidad y garantizar la objetividad del instrumento (Fontal, García, et al., 2018).

De acuerdo con el planteamiento de los expertos, la escala Q-Edutage se configura como una herramienta sólida utilizada internamente por instituciones, gestores y equipos educativos para facilitar la evaluación de programas mediante la aplicación de criterios de calidad. Así como también, permite ser utilizada por parte de personas e instituciones investigadores u organismos públicos, quienes podrán obtener información cuantificable y llevar a cabo estudios globales sobre la calidad educativa en el ámbito del patrimonio (Fontal, García, et al., 2018).

5. Su diseño y calibración es fruto del trabajo desarrollado por el equipo OEPE a través del proyecto I+D+i titulado "Evaluación de los aprendizajes en programas de educación patrimonial centrados en los procesos de sensibilización, valorización y socialización del patrimonio cultural" (ref. EDU2015-65716-C2-1-R), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad-Secretaría de España de I+D+i, Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación orientada a los Retos de la Sociedad (Gobierno de España) y fondos FEDER. Fuente: <https://ceballos4.wixsite.com/observatorio-oepe/copia-de-q-herilearn>

6. Mediante esta teoría, se evalúa una total de 330 programas de educación patrimonial. A partir de la información recopilada durante este proceso, se asignan puntuaciones informadas, lo que permite calcular una media entre los evaluadores (Fontal, García, et al., 2018).

2.4.3 La educación patrimonial en Chile

Camino hacia una Política Nacional...

En el ámbito nacional, la educación patrimonial ha sido un tema que se ha ido consolidando paulatinamente. Desde lo institucional y las políticas públicas, se han identificado iniciativas relevantes como el primer Catastro de Educación Patrimonial en Chile (2020), desarrollado por el MINCAP. Este trabajo sistemático ha identificado más de 600 iniciativas de educación patrimonial en el país.

Según los antecedentes de este estudio, el estado de la educación patrimonial en Chile presenta una gran heterogeneidad. Las iniciativas catastradas son implementadas por diversos actores, en diferentes contextos y con distintos formatos, tanto en el ámbito formal como en el no formal a lo largo del país. Este hecho, reflejan el compromiso transversal de amplios sectores de la sociedad con nuestro patrimonio, aportando así a los procesos de activación, interpretación, valoración, conservación, salvaguardia y difusión de nuestro patrimonio cultural.

Otro documento relevante en el Diagnóstico sobre Educación Patrimonial en Chile (2021). Este informe presenta los principales resultados obtenidos del Catastro y establece un diagnóstico de esta disciplina en el contexto nacional. El diagnóstico da cuenta que las iniciativas abarcan todas las regiones del país concentrándose mayormente en la zona central (Fig.14).

En cuanto a los aspectos teóricos y metodológico de las prácticas catastradas, los objetivos de aprendizaje se orientan a fomentar conocimientos sobre el patrimonio y generar actitudes hacia él (Fig.15). Estos objetivos se alinean con los objetivos de la primera fase de la cadena de sensibilización de Olaia Fontal (2013).

Una parte significativa de las prácticas catastradas (31%) promueve el desarrollo de capacidades para actuar e interactuar con el patrimonio y llevar a cabo acciones concretas de preservación, conservación y rescate del patrimonio. Esto incluye la rehabilitación o restauración de bienes, la resolución de problemas arquitectónicos y el dominio de habilidades técnicas de resguardo, entre otras. Estas iniciativas están directamente relacionadas con la protección de las memorias constructivas tradicionales y dan lugar a iniciativas en el país enfocadas a la salvaguarda de este patrimonio.

La educación patrimonial en el país ha experimentado avances significativos. Se observa un compromiso de las entidades del estado para proteger y valorar nuestro patrimonio a través de diversas estrategias y políticas en este ámbito (MINCAP, 2021). Este contexto nos sitúa en una posición favorable para proyectar nuevos desafíos en la formulación de políticas públicas orientadas a fomentar la educación patrimonial en el país.



Fig. 13. Portada del “Catastro de Educación Patrimonial en Chile” (MINCAP, 2020). 59. Este documento fue desarrollado por la Subsecretaría del Patrimonio Cultural. Catastro de Educación Patrimonial. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, el año 2021. Recopila una serie de iniciativas de educación patrimonial en diversos ámbitos desarrolladas dentro del territorio nacional. Documento disponible en www.cultura.gob.cl/publicaciones/

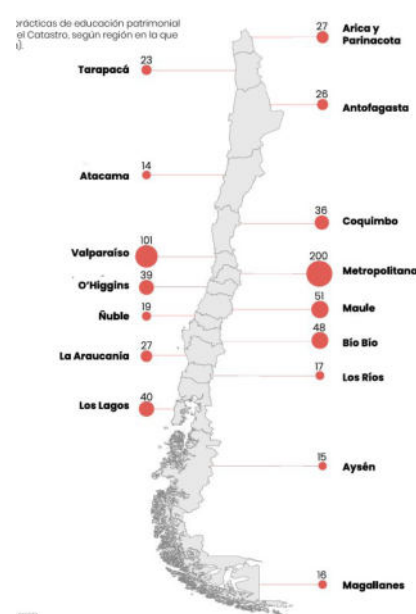


Fig. 14. Mapa de prácticas de educación patrimonial incluidas en el catastro, según región (MINCAP, 2020).



Fig. 15. Tabla de porcentaje de prácticas catastradas en las que se declara un tipo de objetivo de aprendizaje (MINCAP, 2020)

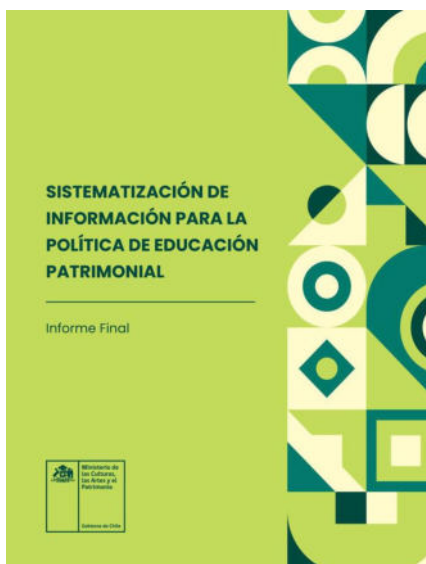


Fig. 16. Informe final Sistematización de información para la Política de Educación Patrimonial (Subsecretaría del Patrimonio Cultural, 2023).



Fig. 17. Documento informativo para la participación en "La Política de educación patrimonial" (MINCAP y MINEDUC, 2023).



Fig. 18. Educación patrimonial. Miradas y trayectorias. Informe bibliográfico, sobre la trayectoria del concepto y enfoques en educación patrimonial a nivel nacional e internacional. (MINCAP, 2023)

¿Por qué contar con una política de educación patrimonial?

Recientemente, el MINCAP y el MINEDUC han impulsado una Política de Educación Patrimonial (2023) con el objetivo de definir principios y estrategias que orienten las acciones educativas relacionadas con el patrimonio. Esta política busca fomentar un trabajo colaborativo entre instituciones, agentes y comunidades involucradas en el escenario educativo.

La elaboración de esta política se ha realizado a través de un trabajo participativo que ha involucrado diversos actores clave en esta área. Las principales líneas abordadas durante este proceso incluyen: la formación, las prácticas de educación patrimonial, su alcance y pertinencia territorial, la articulación y redes de trabajo, la institucionalidad e intersectorialidad, los recursos e infraestructura y la sociabilización del conocimiento.

La articulación de esta política enfrenta importantes desafíos educativos presentes en el país, de los cuales busca hacerse cargo. Según los antecedentes recopilados en los informes preliminares los principales desafíos de la educación patrimonial son: Generar redes de trabajo colaborativas; avanzar en el diseño de mecanismos para la sostenibilidad de las prácticas; desarrollar programas de formación; incentivar la investigación; fortalecer la difusión; mejorar el acceso a la educación patrimonial y articular prácticas a nivel nacional y regional.

Todos estos desafíos establecen un horizonte claro que orienta la toma de decisiones, así como los objetivos y estrategias que implementará esta política. De esta manera, esta política nacional busca destacar la importancia de promover y fomentar la educación patrimonial como una herramienta fundamental para abordar la gestión integral, ciudadana y sostenibles de los patrimonios.

Miradas y perspectivas nacionales

En cuanto a las bases teóricas y las perspectivas sobre la educación patrimonial en Chile, los estudios demuestran que esta disciplina ha sido interpretada desde diversos ámbitos. Según la revisión bibliográfica, en los últimos años, autores nacionales han analizado la educación patrimonial desde los siguientes enfoques: su función en el ámbito institucional (MINCAP 2021); como una didáctica del aprendizaje (Sepúlveda & Cádiz, 2022); como un factor para la gestión del patrimonio (Montanares, et al., 2018), y su rol en el ámbito local (Ibarra, et al., 2015).

Por su parte la autora nacional Carolina Aroca (2017) plantea una perspectiva innovadora en el ámbito de la educación patrimonial. Aroca propone la implementación de una "didáctica globalizadora" como un elemento clave en los procesos de enseñanza. Esta perspectiva, fomenta a que las experiencias educativas estén vinculadas a la toma de conciencia sobre el territorio, el pasado, la herencia y la memoria.

Las perspectivas mencionadas revelan la variedad de enfoques educativos existentes en el país. En este contexto, comprender e integrar esta diversidad de enfoques a los procesos educativos abre un sinfín de oportunidades para que esta disciplina aborde los desafíos patrimoniales a nivel nacional.

CAPÍTULO 3: DISEÑO DEL INSTRUMENTO METODOLÓGICO

Proceso de creación del instrumento

El siguiente capítulo, tiene como objetivo exponer cada una de las fases que se llevó a cabo para diseñar el instrumento metodológico planteado en esta investigación.

El proceso metodológico consta de tres lineamientos principales que sustentan el instrumento creado. Estas son: el catastro nacional de iniciativas, la evaluación basada en estándares validados y la aplicación en terreno.

El desarrollo de la investigación fue adaptable, ya que en la ejecución de las fases se priorizó la flexibilidad de los métodos. Los procesos no siguieron la lógica de un orden establecido, sino que se adaptaron a las limitaciones existentes.

El método de evaluación de programas educativos desarrollada por la OEPE “SAEPEP-OEPE”, expone un sistema de filtros selectivos que permite la evaluación de programas de educación patrimonial. Se explica que el procedimiento secuencial de filtros medidos por la “Escala Q-Edutage” se aproxima lo más posible a localizar los ejemplos más potentes de educación patrimonial.

La investigación tiene un carácter exploratorio durante el proceso, que Nieto (2018) lo describe como un proceso investigativo que tiende a indagar contextos particulares, relativamente desconocidos e incipientes. Describe que los métodos tienden a ser más flexibles y requieren perspectivas por parte del investigador.

Figura 0.
Fotografía molde utilizados en el taller de adobe realizado en Marchigüe
(Fuente: Registro del autor)



Fig 0.
Moldes de adobe a escala, utilizados
como recurso didáctico de aprendiza-
je. Créditos: Archivo del autor.

PARTE I: EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

La herramienta se diseñó en base a las estrategias de evaluación basados en métodos cualitativos, validada por los estándares establecidos por el Observatorio de Educación Patrimonial de España y el estudio cualitativo de modelos referentes de manera de orientar la creación de una herramienta metodológica.

Por lo tanto, entendemos que la estrategia evaluativa de investigación permite validar cualquier acción educativa. Supone entregar información estratégica con respecto a los elementos claves para establecer un programa de educación patrimonial con altos estándares de calidad, que dependen de escalas establecidas y análisis de datos obtenidos.

Los enfoques metodológicos que abarca este estudio se podrían clasificar en dos genealogías “Genealogía de investigación didáctico contextual” (Fontal, et al., 2017), centrada en la didáctica del patrimonio en contextos formales (Fontal, 2016) y no formales (Calaf, et al., 2015) con atención a los procesos de interpretación, comunicación y difusión del patrimonio (Kitungulu, 2015; Martín & Cuenca, 2011); y “Genealogía de investigación evaluativa”, que se ocupa de la evaluación de programas educativos y, con menor frecuencia, de los aprendizajes (Domínguez & López, 2017).

Para el desarrollo de la estrategia de evaluación, se implementaron diversos recursos como: fichas, inventarios, rúbricas de evaluación, documentación pública, entrevistas semiestructuradas, formularios online, mapa de actores, registros fotográficos y audiovisuales, catastro de iniciativas y material gráfico como diagramas y tablas enfocados a sistematizar la información de los programas evaluados. A la vez, se realizó un trabajo de campo en localidades con características similares para testear la adaptabilidad propuesta como desafío metodológico de la herramienta.

El método de evaluación “SAEPEP-OEPE” fue fundamental para introducir una lógica secuencial de evaluación. El instrumento tiene un procedimiento de sucesión de filtros de evaluación que están dirigidos a localizar ejemplos de buenas prácticas educativas. Se encontró en este método una respuesta para establecer parámetros evaluativos que orientaran a establecer modelos referentes de análisis.

Con respecto a la estrategia cualitativa abordada en la investigación, se utilizaron los métodos descriptivos y análisis comparativo para establecer un análisis profundo de los modelos referentes y determinar las variantes e invariantes identificada en cada uno de los modelos referentes evaluados.

El método descriptivo se orienta a caracterizar los modelos de estudios identificados. Este enfoque, implica detallar la estructura de cada modelo. Por otro lado, la estrategia de análisis comparativo entra a contrastar estos modelos referentes. El propósito es establecer posibles relaciones, patrones comunes o diferencias entre las metodologías implementadas. La combinación de métodos descriptivos y comparativos proporciona una base sólida para una comprensión profunda de los modelos de estudio.

3.1 BÚSQUEDA Y LOCALIZACIÓN DE PROGRAMAS

El enfoque de esta evaluación se centra en poner a prueba la viabilidad de esta secuencia de fases evaluativas para los programas nacionales existentes. En este contexto, el proceso de evaluación de los programas se adhiere a la secuencia determinada por el método OEPE, abarcando solo hasta la fase de estudio de casos. Si bien, se considera esencial, abordar la evaluación de los aprendizajes obtenidos a partir de los programas educativos, este aspecto queda fuera de los límites que abarca esta investigación.

Revisión de documentos

En el cuerpo investigativo del instrumento, se comienza con la fase de búsqueda y localización. De forma estratégica, se lleva a cabo una revisión exhaustiva del “Diagnóstico sobre educación patrimonial en Chile (2021)”¹. Este documento contiene un apartado específico donde se registran 641 programas de educación patrimonial catastrados en todas las regiones de Chile y abordan diversos ámbitos de acción en el ámbito educativo y patrimonial.

Para delimitar el alcance de la búsqueda en este registro, se definen 5 criterios de localización acorde con los ejes teóricos que fundamentan la investigación (Fig. 1). Esto permitió identificar un total de 22 programas de interés alineados con lo que plantea esta tesis. Lo que corresponde a un 2,8% del total de prácticas registradas a nivel nacional.

A medida que se iban identificando programas durante la revisión del documento, de manera metodológica se ordenaban los antecedentes en una ficha de registro. Esta ficha organiza de manera sistemática los datos generales, los medios de contacto y las características del programa.

Según señala Fontal (2015), las fuentes de información establecidas en el método OEPE se realizan desde la base de datos del mismo Observatorio. No obstante, considerando la poca información disponible a nivel nacional, se establecen fuentes de búsqueda primarias y secundarias para complementar la información de las fichas. Se consideran fuentes de búsqueda primarias, los datos “de primera mano”, mientras que las secundarias nos ofrecen datos ya publicados o recopilados por otros. (Dussailant, 2006).



1. Documento disponible en: https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2021/10/20210920_diagnostico-educacion-patrimonial-en-chile_fv.pdf.

Fig 1. Criterios de búsqueda y localización de programas existentes en el contexto nacional. Créditos: Elaboración propia.

Búsqueda y localización de programas - FASE I Método SAEPEP-OEPE							
CUERPO INVESTIGATIVO							
FASES	FASE I SELECCIÓN	Base bibliográfica	Ejes articuladores, fundamentos sobre los cuales se sustenta esta investigación				
ETAPAS	Búsqueda y localización		Educación Patrimonial como un Mecanismo (Calaf y Fontal, 2006, p. 18)	Necesidad de crear acciones de educación patrimonial que permitan la conservación y revalorización de la memoria (Repetto, 2006, p.1)			
			Considerar una dimensión humana como sujetos estimuladores de vínculos (Fontal, 2013)				
HERRAMIENTAS Y MÉTODOS	Criterios de localización	Resguardo del patrimonio constructivo local	EDUCACIÓN PATRIMONIAL	REVALORIZACIÓN DE LA MEMORIA	DIMENSIÓN HUMANA		
			Criterio N°1	Criterio N°2	Criterio N°3	Criterio N°4	Criterio N°5
			Enfoque experiencial	Pertinencia cultural	Puesta en valor del patrimonio constructivo local	Participación comunitaria	Adaptabilidad y flexibilidad
			El programa y/o práctica educativa, integra dentro de su metodología actividades prácticas	El programa y/o práctica educativa toma en cuenta las características culturales del poblado rural	El programa y/o práctica educativa promueve la valoración y preservación del patrimonio constructivo local	El programa y/o práctica educativa involucra a la comunidad local en el diseño, desarrollo y ejecución del programa	El programa y/o práctica educativa ajusta sus propuestas a las necesidades, recursos y condiciones locales.
			Catastro de prácticas de EP en Chile	Explorar sitios web de instituciones nacionales	Investigaciones llevadas a cabo en la materia	Explorar sitios web de ONGs	Contacto directo con informantes claves
Fuentes de búsqueda y localización	<ul style="list-style-type: none"> Instituciones Gubernamentales Buscador académicos y revistas científicas Organizaciones sin fines de lucros y ONGs Contacto directo 		Tabla de referencias de programas, proyectos y políticas nacionales	Tabla de referencias bibliográficas con casos concretos	Lista de ONGs tentativas	Mapa de actores con informantes claves	
					Fichas de información de programas		

3.1.1 Catastro de iniciativas de resguardo del patrimonio constructivo local

Con el propósito de no limitar la base datos de programas identificados, se decide ampliar los instrumentos de búsqueda utilizando otras fuentes de localización. De acuerdo con lo anterior, el concepto “iniciativas de resguardo del patrimonio constructivo” se vuelve operativo para catastrar nuevas experiencias, acciones, programas, planes y/o proyectos, que se dediquen a implementar, difundir, educar o transmitir de manera formal o informal, conocimiento de prácticas constructivas tradicionales.

Se abre una “Campaña de levantamiento de iniciativas de resguardo del patrimonio constructivo local”. La convocatoria se inicia a través de redes sociales y correo electrónico, con el objetivo de que sea difundida entre organizaciones, fundaciones, así como entre actores estratégicos a nivel nacional que hayan implementado iniciativas o programas de educación patrimonial enfocadas en la protección del patrimonio constructivo tradicional en diversas localidades de Chile.

Se establece un formulario digital para la recolección de información. Este formulario se estructura en tres secciones de información: descripción de las iniciativas, información de contacto y autorización para el manejo de la información recopilada. Cada una de estas secciones puede ser completada mediante la selección de alternativas predeterminadas o mediante respuestas cortas proporcionadas por los participantes de la convocatoria.

La duración de la campaña se realizó durante los meses de agosto y septiembre de 2023. Durante este periodo, se logró localizar un total de 14 iniciativas y/o programas de educación patrimonial adicionales a los identificados con anterioridad. Cabe destacar, que ninguno de los programas identificados por la convocatoria, estaban integrados en el catastro nacional de educación patrimonial.

Este hecho deja en evidencia que, aunque se han iniciado esfuerzos públicos para identificar programas de educación patrimonial a nivel nacional, existe un conjunto de programas que, cumpliendo con los criterios y estándares educativos y patrimoniales necesarios, quedan excluidos del catastro nacional de educación patrimonial.

Fig 2. Convocatoria para la campaña de levantamiento de iniciativas de educación patrimonial. Créditos: Elaboración propia.



Con el objetivo de establecer una muestra representativa de los programas y/o iniciativas de educación patrimonial en torno al resguardo de las memorias constructivas tradicionales en Chile. La búsqueda se extiende más allá de los documentos oficiales y el catastro realizado y se complementa con una localización personal de programas educativos emergentes.

Se identifica una red de actores claves, conformada principalmente por fundaciones, organizaciones, instituciones locales y grupos de investigadores, como fuente principal. El contacto con estos actores se realiza por medio de redes sociales, correo electrónico y entrevistas personales, con el fin de recopilar información de los nuevos programas.

Tras revisar el catastro nacional de educación patrimonial, llevar a cabo la campaña de levantamiento de iniciativas y realizar una exhaustiva localización de una red de actores claves, se identificaron un total de 84 iniciativas y/o programas de educación patrimonial vinculados al resguardo del patrimonio constructivo tradicional dentro del territorio nacional.

La sistematización de la información recopilada se realizó mediante una ficha de registro, en la que se clasificaron los datos de los programas en cuatro ítems informativos: región en la que se realiza la iniciativa, práctica constructiva en la que se enfoca y tipo de actuación educativa que realiza.

Este enfoque sistemático contribuyó a obtener un mapeo general de la diversidad de iniciativas implementadas en el contexto nacional, proporcionando información relevante para establecer ciertos análisis preliminares de los programas recopilados.

El análisis de los datos se establece en cuatro categorías de diagnóstico: la cantidad de programas identificados por región, la cantidad de memorias constructivas resguardadas, los tipos de actuación patrimonial implementados, y el tipo de entidad a cargo de estas iniciativas.

- **Iniciativas localizadas por región**

Respecto a la muestra representativa localizada en esta primera fase de búsqueda y localización se puede afirmar que existe una diversidad de iniciativas educativas en torno a las prácticas constructivas tradicionales a nivel nacional, la mayor cantidad de iniciativas se localizaron en la Región de Valparaíso representando un 22,6% del total de prácticas catastradas, seguido por la Región de Coquimbo con un 17,8% del total de las prácticas, mientras que en la Región de Magallanes y Tarapacá no se identificaron iniciativas en esta primera aproximación.

- **Iniciativas localizadas por memorias constructivas resguardadas**

Por otro lado, se puede observar que casi la mitad de las iniciativas localizadas tienen una tendencia a enfocarse en las prácticas constructivas en tierra, sobre todo la técnica constructiva en adobe, esta se repite como mayor frecuencia debido a que es la práctica constructiva presente en casi todas las regiones del país, mientras que la mampostería en piedra es la menos implementada dentro de las iniciativas.

- **Iniciativas localizadas por actuación realizada**

Asimismo, se puede observar que dentro de las prácticas que más se repite en cuanto a las iniciativas identificadas, es la implementación de talleres educativos, seguido por programas de capacitación y escuelas taller. Por lo general estas iniciativas son dirigidas por fundaciones o equipos de trabajos independientes que financian estas iniciativas a través de fondos públicos relacionados al patrimonio.

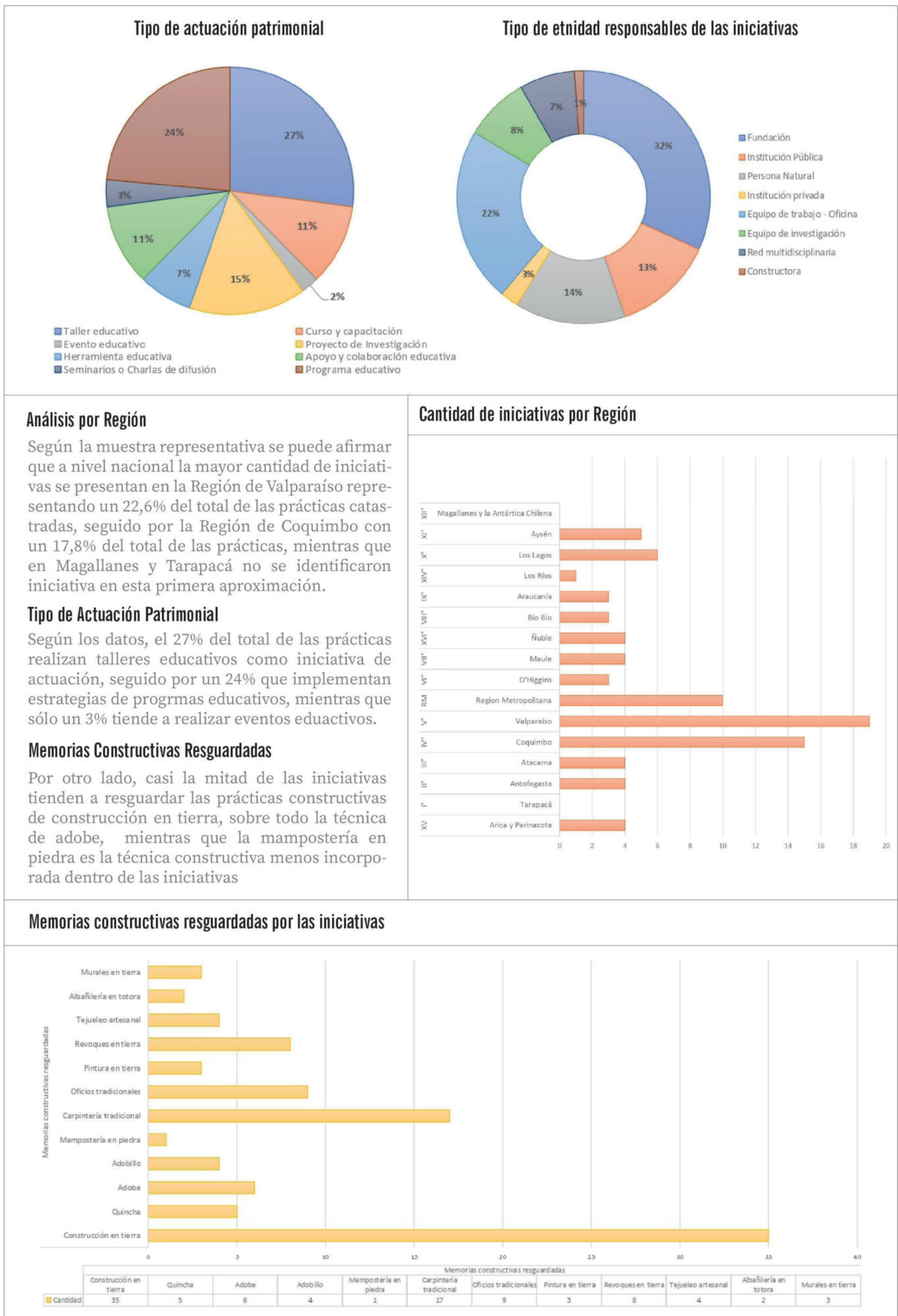


Tabla 1. Datos recolectados a nivel nacional en el diagnóstico de reconocimiento y clasificación de programas. Créditos: Elaboración propia.

3.1.2 Herramientas de inclusión y exclusión de programas

Una vez establecida la muestra representativa de iniciativas, se comienza el proceso de filtrado para identificar los programas que alcanza la calidad educativa. Esta fase se inicia con el primer filtro, que consiste en la aplicación de la rúbrica de inclusión y exclusión. Estos criterios son los encargados de discriminar las iniciativas que no cumplen con los ámbitos mencionados, permitiendo así avanzar a la siguiente fase del proceso de evaluación.

En esta fase, el filtro de programas se determina mediante ciertos específicos de inclusión y exclusión establecidos por la OEPE (Fontal, 2016). No obstante, para el desarrollo de esta fase en la tesis, se ha optado por ajustar los criterios del instrumento de manera que estén alineados con el tipo de programa educativo que se quiere analizar en este estudio.

Es así como la tabla de criterios adaptada a este estudio se conforma por 15 criterios de inclusión y 9 criterios de exclusión, que fueron implementados sobre los programas de la muestra representativa.

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Condición indispensable: Incluir memorias constructivas tradicionales	No se ha podido ejecutar correctamente debido a errores técnicos o de gestión
Condición indispensable: aparece un término vinculado al patrimonio, o en su defecto, otro tipo de palabras que pueden estar relacionadas, como "saber", "tradición o "práctica constructiva"	Es un programa exclusivamente realizado por el muse para su público.
Contener algún término afín al ámbito educativo: enseñanza, didáctica, difusión, comunicación, sensibilización, etc.	Es una web de museo que informa sobre el mismo.
Actividad se realiza en el ámbito formal o el ámbito informal	Es una material cuyo único fin es el de informar sobre un bien patrimonial.
Organizado por una institución pública, privada o que implique varias entidades	Página web 1.0, que sólo informa
Elaborado en Chile, a escala nacional, regional o local.	Talles aislado, forma parte de los programas pero no es el eje principal de la iniciativa
Diseño educativo con objetivos explícitos o claramente implícitos y detectables	Sus propuestas no son referidas al patrimonio
Afecta a varias localidades, varias comunidades e, incluso varios países	Se trata de una iniciativa creada para una acción concreta de corta duración
Están implicadas varias entidades	El contenido presentado no tiene vínculo alguno con el ámbito constructivo tradicional
Se dirige a más de un público	
Se dirige de forma explícita, a públicos con necesidades educativas específicas	
Se trata de un curso o programa de formación	
Cuenta con un formato 2.0, posibilitando la inclusión de propuestas del usuario	
Se trata de material didáctico	
Ofrece la posibilidad interacción de aprendizaje o propuesta al usuario	

Tabla 2.
Criterios de inclusión y exclusión de los programas educativos para el inventario. Fuente: Olaia Fontal y Marta Martínez (2017).

3.1.3 Inventario de programas seleccionados

A partir de los criterios de inclusión y exclusión establecidos, se logró seleccionar 33 programas de interés para esta investigación que son susceptibles a ser inventariados en la base de datos. El instrumento para facilitar el registro de la información de los programas se utiliza la ficha de inventario OEPE (Fontal, 2016). Este instrumento se organiza en cuatro apartados:

1) **Identificación y localización.** En esta sección se recopila información general del programa, incluyendo el nombre de la iniciativa, su ubicación, la entidad responsable, así como los datos de contacto de los responsables y las redes vinculadas al programa.

2) **Descripción.** En este segundo apartado se centra en recopilar una descripción general de la iniciativa, abordando la categoría de patrimonio a la que se orienta, el tipo de proyecto o actuación patrimonial², detalles generales sobre el público objetivo, su duración, lugar de ejecución y los organismos involucrados en la implementación del programa.

3) **Datos del diseño educativo.** Este apartado se enfoca en detallar el diseño educativo del programa, su orientación metodológica, los contenidos abordados, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, los recursos utilizados, así como la identificación de los mediadores o educadores y su impacto en su implementación.

4) **Anexos documentales.** Se recopila información adicional de los programas en una carpeta de información digital. Esta carpeta incluirá videos, investigaciones, portafolios, entrevistas, libros, entre otros recursos que complementen la información recopilada en las fichas de registro.

Esta ficha de inventario permite tener una visión detallada de la información de los programas educativos, abarcando 31 apartados de datos. Adicionalmente, de manera de profundizar en los modelos educativos propuestos por dichos programas, se agregan cinco nuevos apartados, los cuales se centran en reconocer el tipo de modelo educativo utilizado, según la clasificación establecida por Olaia Fontal en su investigación “Enfoques y modelos de educación patrimonial en los programas significativos de OEPE” (Fontal, 2011)³ y el documento del MINCAP “Didáctica para la educación del patrimonio cultural inmaterial” (Sepúlveda & Cádiz, 2022)⁴.

Instrumento digital para recogida de datos

Para abordar la sistematización de la información, dada la cantidad considerable de información de programas presentes en la muestra seleccionada, se ha diseñado una ficha de inventario en formato digital. Esta ficha proporciona información en 31 apartados, donde se selecciona entre 16 tipologías de actuación educativa, se clasifican en siete categorías de patrimonio y se alinean con 8 modelos de educación patrimonial establecidos.

Para elaborar esta ficha de inventario en formato digital, se utilizó el programa Excel. Durante el diseño de la tabla digital, se optó por programar la herramienta mediante el complemento de programación “Macros” presente en el mismo programa. Este sistema automatiza las diversas acciones de selección de información, facilitando la recopilación de datos y agilizando el proceso de completar la información en la tabla de manera eficiente.

2. Se clasifican en base a 16 tipologías en función de su naturaleza educativa: programa educativo, proyecto educativo, diseño educativo, plan educativo, acción educativa, proyecto de mejora, actividad aislada, taller, recurso didáctico, herramienta didáctica, ruta o itinerario didáctico, curso, jornada, congreso, seminario y concurso. (Fontal & Martínez, 2017).

2. La autora sistematiza enfoque y ocho modelos educativos que subyacen en los proyectos, programas y acciones significativas que son analizados y estudiados en la base de datos interna del OEPE.

3. Los autores nacionales sistematizan cuatro enfoques y ocho modelos a partir de los estudios realizados por diversos autores que han desarrollado investigaciones en este ámbito.

3.2 EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS

Tras la selección de los 33 programas incluidos en la base de datos del inventario, se procede a evaluar los programas seleccionados, para identificar aquellos programas que se aproximen a los estándares de calidad definidos por el OEPE. En esta etapa, los filtros de evaluación discriminan los programas según la calidad de su diseño educativo, la calidad de su implementación y los resultados obtenidos.

Rúbrica de estándares básicos y estándares extendidos

Durante esta etapa de discriminación de programas de calidad, se aplican los sistemas de filtros de evaluación establecidos por el OEPE. En la primera discriminación de programas mediante la rúbrica de discriminación de “Estándares básicos”, se seleccionaron 28 programas, de los cuales 15 cumplieron con la categoría (A) “Se alcanza con calidad” y 13 programas con la categoría (B) “se alcanza”, mientras que 6 de ellos obtuvieron la categoría de (C) “Se alcanza con condiciones” o (D) “no se alcanza”, quedando con la imposibilidad de pasar a la siguiente rúbrica de evaluación.

Los 28 programas evaluados en el primer filtro fueron sometidos a una segunda rúbrica de evaluación de “Estándares extendidos”. De este proceso, se identificaron 15 programas de calidad, de los cuales 8 lograron los máximos estándares en diseño, implementación y resultados educativos. Por otro lado, 4 programas fueron categorizados como “se alcanzan”, mientras que 3 programas sólo “alcanzan con condiciones”.

Para profundizar en el conocimiento y análisis de los programas que cumplen con los estándares de calidad educativa, se realiza un análisis detallado de los 8 programas destacados que resultaron de la segunda evaluación. El análisis se lleva a cabo mediante un análisis de las variantes e invariantes que se consideran aspectos imprescindibles para alcanzar la calidad educativa (Fontal et al., 2019).

Una vez seleccionado los modelos referentes se profundiza en su estudio y se completa la última fase del método de evaluación. Se establecen criterios de selección entre los ocho programas que cumplen con los estándares de calidad para seleccionar los modelos de estudios. Estos criterios se rigen por los objetivos educativos que persiguen y por el carácter adaptativo que tienen los modelos establecidos en los programas.

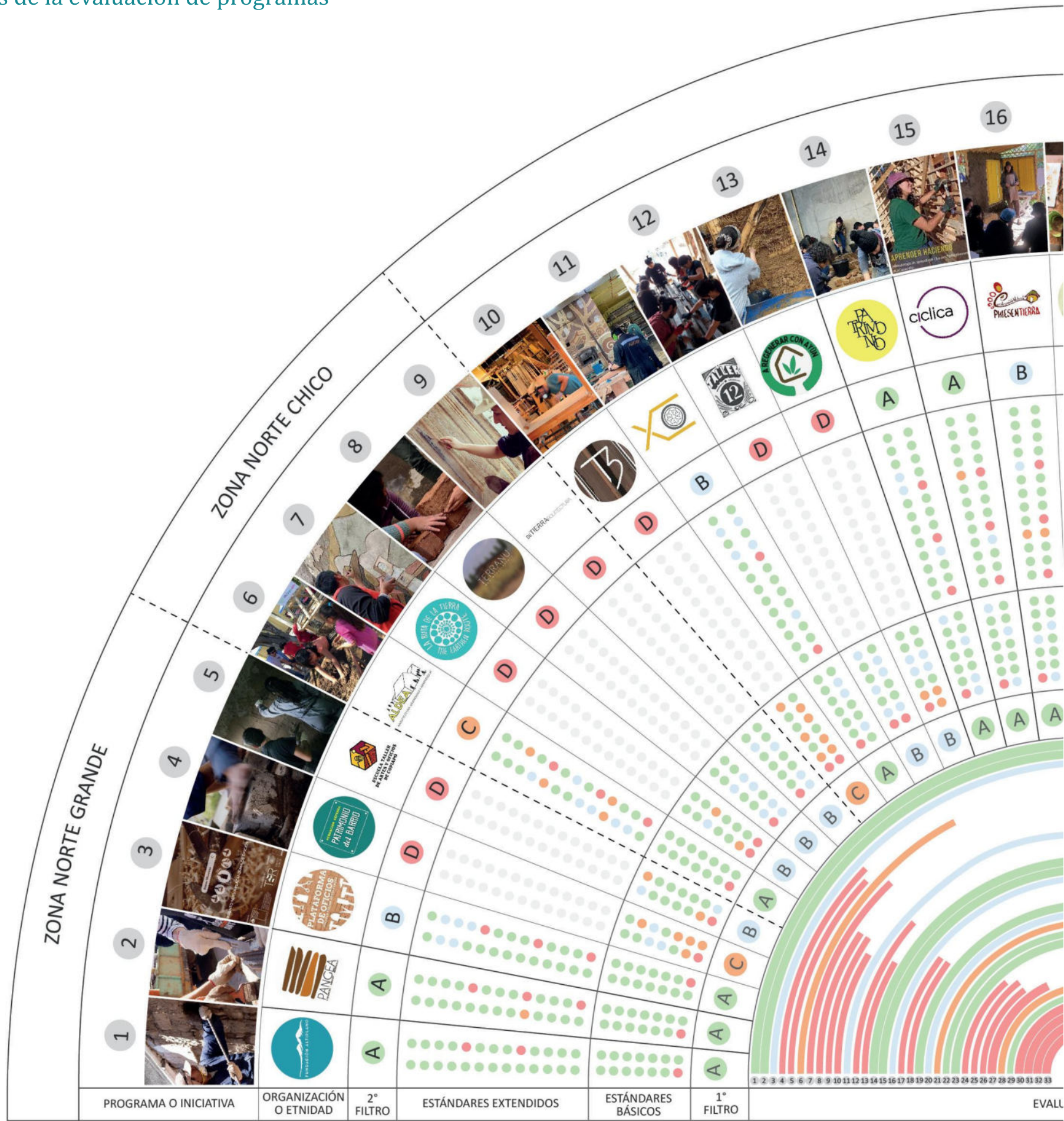
Anexo adaptativo en la evaluación

Para efecto de esta investigación, se incorporó el ámbito de la adaptabilidad en la evaluación de los programas. Este nuevo factor de la rúbrica se define como un enfoque o modelo de educación que se ajusta al grado de calidad de los programas de interés enfocados en este estudio. Este criterio se guía bajo lo que establece el PNEyP⁴ que menciona que la adaptabilidad educativa, reconoce y se ajusta a la diversidad de contextos y características específicas de los individuos o comunidades a las que se dirige.

El apartado adaptativo de la rúbrica se encarga de reconocer si los programas inventariados se dirigen a una diversidad de público, si se ha desarrollado en diversos entornos culturales, si aborda métodos de enseñanza flexibles y contenidos personalizados y si incorpora a la comunidad en los procesos educativos.

4. Según menciona el Plan Nacional: “La capacidad de adaptación al contexto de aprendizaje, a las condiciones de las personas que serán objeto de actuaciones educativas en relación con el Patrimonio, así como a los ámbitos educativos de trabajo, requieren la capacidad de flexibilizar las estrategias didácticas para que se generen procesos de conocimiento, puesta en valor y sensibilización hacia el Patrimonio. A la condición viva y cambiante del Patrimonio se le suma la condición mudable de los contextos de enseñanza-aprendizaje y de los propios sujetos y grupos con los que se trabaja, haciéndose imprescindible estar atentos a todo cambio en tiempo real, y ser capaces de integrarlo en los diseños educativos” (PNEyP, 2013).

3.2.1 Síntesis de la evaluación de programas



i Nombre programas

Zona Norte Grande

- 1 Programa de capacitación Tacora
- 2 Piloto Esc. Taller de Artes y Oficios
- 3 Plataforma de oficios
- 4 Programa "Rescate de oficios"
- 5 Esc. Taller Luisa Orellana

Zona Norte Chico

- 6 Fiesta del adobe
- 7 Taller de construcción con tierra
- 8 Taller "Intro. a sist. constructivos en tierra cruda"
- 9 Programa "Restauración y arte en tierra"

Zona Centro

- 10 Taller de carpintería Canales
- 11 Festival Terrapuerto
- 12 Programa "Carpintería y prácticas regenerativas"
- 13 Jornada de talleres por la tierra
- 14 Escuela de oficios patrimoniales
- 15 Escuela #La casa en pie

- 16 Escuela taller de bioconstrucción
- 17 Workshop tierra para crear
- 18 Cap. en bioconstrucción y restauración
- 19 Escuela de construcción en tierra ECOT
- 20 Experiencia de construcción en tierra cruda
- 21 Proyecto de las aulas al barrio
- 22 Escuela taller Fermín Vivaceta
- 23 Programa reaprende a construir en tierra
- 24 Programa de bioconstrucción
- 25 Proyecto "Murales de tierra en el Maule"
- 26 Proyecto "Atelier Terrapaz"
- 27 Programa CSV

Zona Sur

- 28 Programa Ruka Trawun
- 29 Escuela de carpinteros tradicionales
- 30 Escuela patrimonial de Lingue

Zona Austral

- 31 Tertulias de salvaguarda del patrimonio
- 32 Programa "Empoderando a los maestros locales"
- 33 Programa portadores de tradición

g Rúbrica de estándares básicos

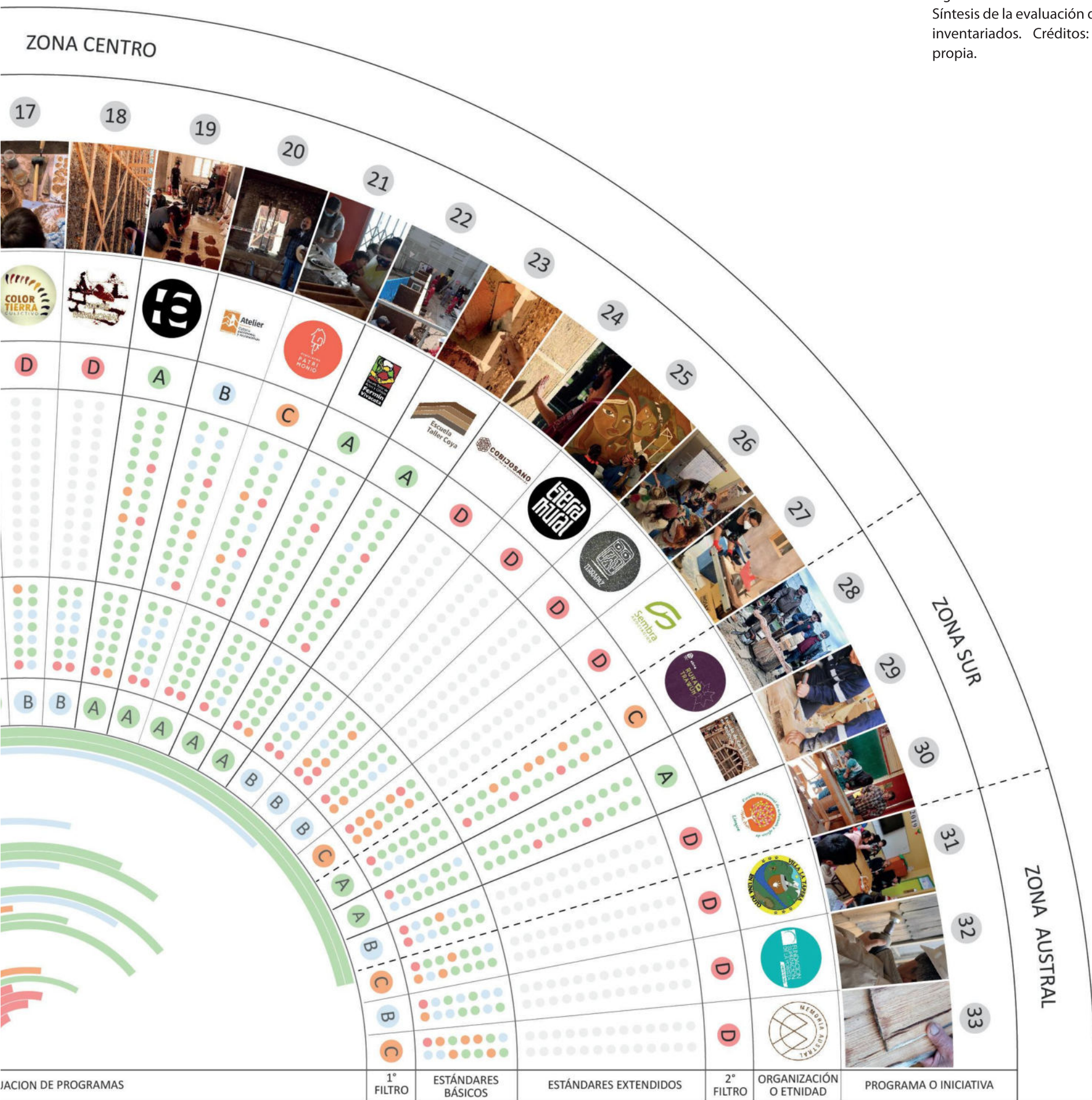
Calidad de la información sobre el programa

- 1.1 Datos de contacto con la dirección y/o equipo de diseño, planificación e implementación
- 1.2 Descripciones que definen el programa
- 1.3 Concepción holística del patrimonio en su naturaleza (material e inmaterial) y en sus cualidades
- 1.4 Especificación del tipo/tipología de proyecto desarrollado
- 1.5 Descripción de las bases, principio y criterios sobre lo que se establece el programa
- 1.6 Concreción del público al que va dirigido
- 1.7 Incorporación de anexos documentales

Grado de concreción del diseño educativo

- 2.1 Justificación del proyecto
- 2.2 Descripción de los objetivos a lograr en el desarrollo del programa
- 2.3 presentación de contenidos (constructivos) abordados en el programa
- 2.4 Orientación metodológica y estrategias de enseñanza aprendizaje
- 2.5 Definición de recursos, formatos, soportes y tecnología empleados
- 2.6 Determinación de los sistemas o herramientas de evaluación
- 2.7 Medición del impacto y repercusión de la propuesta

Fig 3.
Síntesis de la evaluación de programas inventariados. Créditos: Elaboración propia.



Rúbrica de estándares extendidos

Calidad del diseño del programa

- 1.1 Diversidad en la concepción del patrimonio: en su naturaleza y en sus cualidades
- 1.2 Pluralidad de los valores que se proyectan sobre patrimonio
- 1.3 Consistencia teórica
- 1.4 Coherencia teórico - empírico
- 1.5 Concreción metodológica
- 1.6 Estructuración y secuenciación didáctica (fases, acciones, etc.)
- 1.7 Innovación y didáctica
- 1.8 Adecuación al grado de competencia cognitiva, curricular y/o social del público objetivo
- 1.9 Inclusión de varias escalas patrimoniales (local, automática, estatal, internacional...)
- 1.10 Incorporación de mecanismos de evaluación específicos para la educación patrimonial
- 1.11 Adecuación al contexto social, cultural y/o educativo
- 1.13 Adecuación de los recursos y soportes para el desarrollo del programa
- 1.14 Composición multidisciplinar del equipo para el diseño y la planificación
- 1.15 Sensibilización: Abordan la sensibilización desde la cadena conocer - comprender - valorar - cuidar - disfrutar - transmitir

Escala de evaluación Q-Edutage

- A** Se alcanza con calidad
- B** Se alcanza
- D** Se alcanza con condiciones
- E** No se alcanza

Calidad de la implementación

- 2.1 Coordinación entre agentes educativos
- 2.2 Flexibilidad: La capacidad de adaptación de lo diseñado a las condiciones de la implementación
- 2.3 Continuidad y estabilidad temporal (medio y largo plazo)
- 2.4 Internacionalización de las implementaciones
- 2.5 Revisión y ajuste de los propios procesos por parte del implementador, etc.
- 2.6 Aporte de datos que permitan comprender los efectos y resultados potenciales del programa

Calidad de los resultados

- 3.1 Diversidad de aprendizajes: en su naturaleza (formal, informal) y en su dimensión
- 3.2 Participación e implicación social
- 3.3 Rentabilidad: cultural, social e identitaria
- 3.4 Adquisición de valores hacia el patrimonio establecido en el diseño

Grado de difusión de los programas y sus resultados

- 4.1 Diculgación pública del proyecto realizado
- 4.2 Publicación de artículos, libros o capítulos del libro en los que se analice el proyecto

3.2.2 Características de los programas evaluados

Según los datos recopilados, se reconocen ciertas directrices que caracterizan a las 33 iniciativas evaluadas en el contexto nacional. Es importante resaltar que la mayoría de las iniciativas se desarrollan a nivel local, lo que subraya el énfasis en preservar prácticas constructivas arraigadas en las zonas más tradicionales del país.

Además, se observa que la mayoría de las iniciativas se desarrollan principalmente en la zona central del país, donde se localiza un 52% de los programas evaluados. Esta concentración se enfoca en la región de Valparaíso y la región de Coquimbo, lo que contrasta con lo observado en la zona norte y la zona austral del país, donde existe un bajo porcentaje de programas.

Por otra parte, se evidenció que las iniciativas centradas en el aprendizaje de prácticas constructivas tradicionales se enfocan mayormente en la dimensión arquitectónica del patrimonio. Sin embargo, este aprendizaje se interconecta con otras categorías, como su dimensión cultural inmaterial, territorial e histórica.

Asimismo, se revela que existe una diversidad de organismos involucrados en la gestión de estas iniciativas. En general, las fundaciones y corporaciones y las organizaciones territoriales son los principales impulsores de esta iniciativas. Estos grupos por lo general suelen apoyarse con instituciones como el MINCAP o municipalidades para obtener financiamiento y representatividad en el desarrollo de estos programas. En contraste a esto, entidades como universidades y centros de formación, tienen una menor participación en el fomento de iniciativas relacionadas con la educación sobre prácticas constructivas tradicionales.

En cuanto a la actuación patrimonial que más visibilidad tiene entre las iniciativas evaluadas, es la implementación de programas educativos que establecen un proceso pedagógico para facilitar el conocimiento y valoración de las prácticas constructivas tradicionales, representando un 40% de los programas evaluados. Le sigue la realización de talleres educativos, con un 24%. Mientras que con un menor porcentaje (3%) se implementan otras actuaciones como eventos formativos, establecimiento de redes educativas, el desarrollo de herramientas y recursos didácticos.

Las diversas iniciativas evaluadas siguen una variedad de lineamientos y objetivos, lo que se traduce en una diversidad de audiencias y rangos etarios a los que se dirigen. Según los datos recopilados, los programas están mayormente dirigidos a todo público (27%). Se observa una tendencia de las iniciativas a dirigirse a los locatarios y vecinos (25%) de las localidades donde se implementan. Estas iniciativas también involucran la participación activa de organizaciones comunitarias (12%) que son grupos vinculados a estos territorios. Por otra parte, se han evaluado iniciativas que se dirigen específicamente a las infancias (13%), así como también aquellas dirigidas a miembros de la comunidad educativa (8%) y a cultores locales (9%).

3.2.3 Diseños educativos de los programas evaluados

Existe una diversidad de diseños educativos que involucran diferentes estrategias de enseñanza y aprendizajes, orientaciones metodológicas, enfoques pedagógicos, tipologías de modelos educativos, contextos educativos y recursos empleados en cada una de las iniciativas presentes en la evaluación. Por ello, se lleva a cabo un análisis descriptivo general de los datos recopilados con el fin de conocer las variantes educativas abordadas por las iniciativas evaluadas.

- El análisis de la **orientación metodológica** de las 33 iniciativas releva que las modalidades de aprendizaje, mayormente se centran en el uso de métodos de aprendizaje activos. Una gran parte de las iniciativas (45%) utilizan la metodología de aprender haciendo para la enseñanza de técnicas tradicionales. Este método prioriza el trabajo práctico, a partir del contacto directo del aprendiz con la elaboración de las técnicas constructivas. Otra parte de las iniciativas (21%) se aproxima a trabajar con la metodología de aprendizaje basado en proyectos (ABP). Estos procesos se desarrollan en torno a la reparación de una obra o proyecto de restauración, donde los aprendices practican sus habilidades constructivas llevándolas a cabo en un proyecto.
- En cuanto a las **estrategias de enseñanza y aprendizaje** empleadas, destaca la implementación de talleres teórico-prácticos como la forma más común de enseñar a los aprendices. Estos talleres combinan clases prácticas y clases teóricas, guiadas por mediadores, que, por lo general, se trata de docentes o profesionales del área con experiencia en la construcción tradicional. Asimismo, resalta la modalidad de escuela-taller. Esta estrategia incorpora ciclos formativos organizados en módulos temáticos para introducir los contenidos para luego fomentar intervenciones prácticas de los conocimientos adquiridos.
- Según la **clasificación de tipología de modelos educativos** establecidos por el OEPE, el modelo más presente es el “centrado en el contenido y el contexto”. Este modelo, relaciona lo que se quiere enseñar con el lugar donde estos contenidos son significativos (Fontal, 2011). Es decir, buscan fomentar la enseñanza y aprendizaje de las prácticas tradicionales a través de talleres en obra que permitan desarrollar conocimientos, basándose en la experiencia práctica en el lugar.
- El **enfoque didáctico** con el que más se identifican estas iniciativas, se centra en la educación “para el patrimonio”. Es decir, la acción educativa que interviene en los procesos de enseñanza y aprendizaje es parte activa y decisiva de la configuración de ese patrimonio que está en construcción (PNEyP, 2013).
- El **contexto educativo de las iniciativas** evaluadas se desarrollan en un contexto educativo no formal (49%), definido como acciones educativas estructuradas y reguladas por competencias culturales de diferentes tipos de instituciones (PNEyP, 2013), en este caso se vinculan a iniciativas desarrolladas por agentes involucradas al MINCAP, museos e instituciones patrimoniales. Además, otro gran porcentaje (36%) se clasifica dentro del tipo de educación informal, la cual se refiere a acciones educativas realizadas por individuos o colectivos de manera no pautada, permitiendo a sus receptores la adquisición de conocimientos y/o actitudes (PNEyP, 2013).

3.2.4 Resultados de la implementación de los programas evaluados

Basándonos en la evaluación, se evidencia que la gran mayoría de las iniciativas carece de un sistema o herramienta de evaluación de los diseños implementados, lo que dificulta determinar con certeza el impacto de estas iniciativas en los territorios. Sin embargo, es posible realizar un análisis del impacto social, mediático y patrimonial que se han generado posterior a la implementación de los diseños educativos propuestos.

- **Repercusión social**

Algunas de las iniciativas evaluadas han impulsado la capacitación de los participantes en conocimientos técnicos de construcción tradicional. Este hecho, ha permitido que estos conviertan las acciones formativas en una herramienta social que fomenta nuevos campos de empleo y emprendimientos locales. Una propuesta destacada en este aspecto es la realizada por la “Escuela Taller de Artes y Oficios Patrimoniales de Antofagasta”, cuyo programa capacita a los participantes para que impulsen nuevas economías locales e innovadoras, identificando oportunidades dentro del patrimonio constructivo local como líneas de inclusión social.

Por otra parte, ciertas iniciativas, han logrado establecer redes de colaboración entre las comunidades, los organismos territoriales afines y los agentes de la esfera privada, generando así cierta asociatividad entre ellos en la implementación de las instancias formativas. Tal es el caso del “Programa Ruka Trawün, escuela Itinerante de intercambios de saberes” donde el trabajo en equipo de los agentes involucrados y la cohesión dentro de las comunidades han permitido la ejecución de talleres formativos que impulsan formar agentes de cambio o líderes locales.

- **Repercusión mediática**

Ciertas iniciativas han tenido un alto impacto en su reconocimiento y condecoración a nivel territorial, nacional e incluso a nivel internacional. Los ejemplos más significativos son los casos de las iniciativas “Escuela Taller de Artes y Oficios Fermín Vivaceta” y el “Programa educativo Escuela taller de Artes y Oficios Patrimoniales de Antofagasta”. Ambos programas han sido reconocidos por la Red de escuelas taller de América latina y el Caribe. Esta red valora las experiencias educativas que han demostrado “ser agentes culturales capaces de intervenir en la salvaguardia del patrimonio cultural y natural de los pueblos, considerándolas como un instrumento de desarrollo”. Este reconocimiento genera espacios de discusión e intercambio entre las experiencias de escuelas taller ubicadas en América latina y el Caribe, promoviendo así la colaboración y el aprendizaje mutuo.

- **Repercusión patrimonial**

Las iniciativas educativas evaluadas han contribuido a la recuperación de zonas patrimoniales, así como la ejecución de proyectos territoriales como la restauración de museos locales y proyectos barriales. Estas iniciativas han fortalecido la identidad y el desarrollo local de los territorios. El “Programa de capacitación en restauración de fachadas de Fundación Altiplano” logró establecer un decreto regional que no existía anteriormente en la agenda del Gobierno Regional, convirtiéndose hoy en una política pública que reconoce a la Región de Arica y Parinacota como un territorio patrimonial.

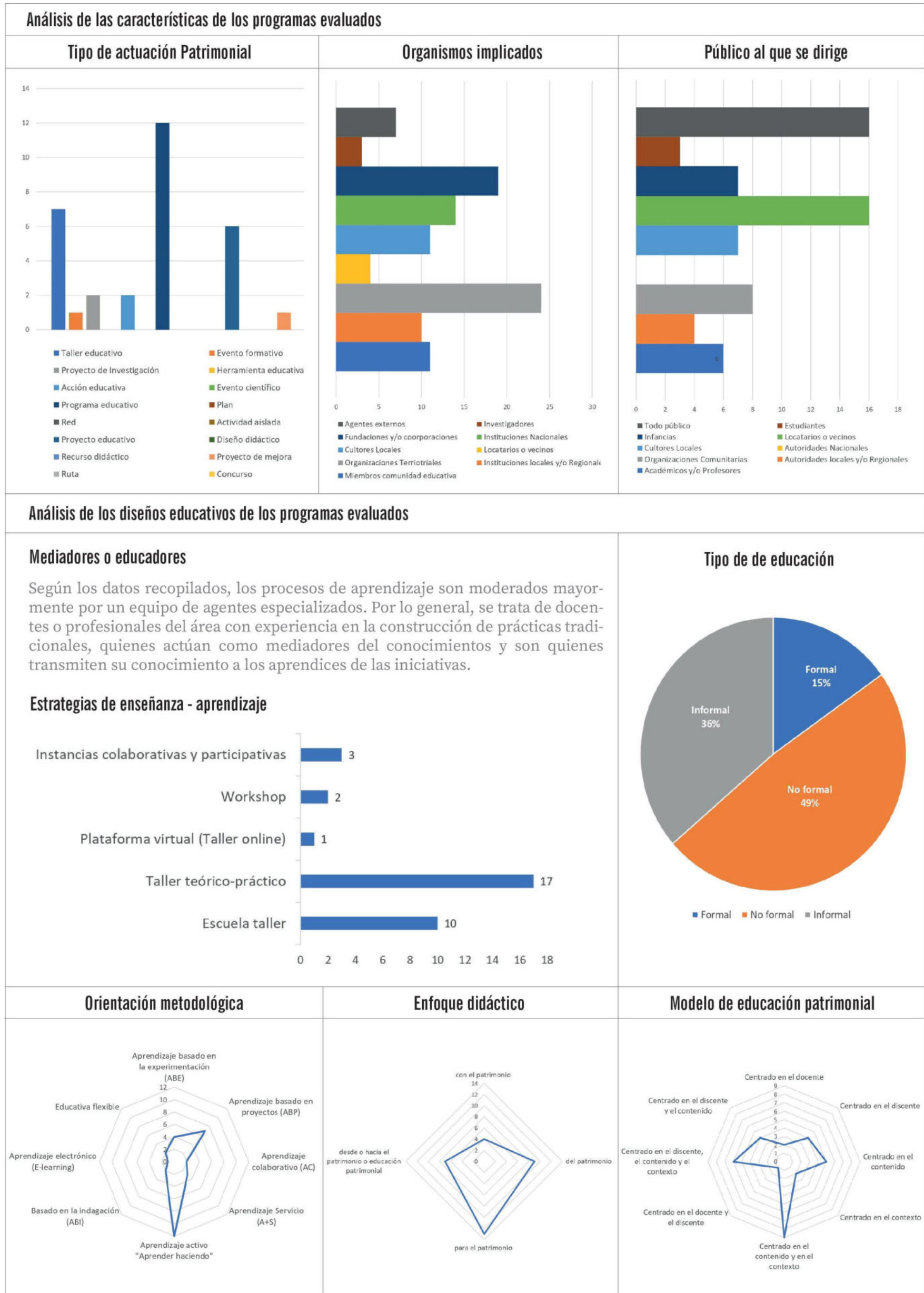


Tabla 3. Síntesis del análisis de las características y diseño de los programas evaluados. Créditos: Elaboración propia.

PARTE II: ESTUDIO DE MODELOS REFERENTES

Método de selección de casos de estudio

De acuerdo con la evaluación realizada, se identificaron ocho programas sobresalientes de la muestra, calificadas como iniciativas de alta calidad. Como parte del desarrollo de esta investigación, se han seleccionado tres programas de la muestra de calidad como casos de control para llevar a cabo un estudio detallado de sus modelos educativos.

Para la selección de los casos de estudio se planteó la necesidad de tener parámetros metodológicos que permitiera establecer claramente cuáles son los modelos que se deberían considerar, como casos de estudios pertinentes para la investigación.

Desde la revisión bibliográfica se considera relevante y pertinente considerar el conjunto de criterios metodológicos establecidos por el Plan Nacional de Educación y Patrimonio (PNEyP). Estos criterios de actuación comprenden diez lineamientos que permiten desarrollar proyectos educativos adaptados a las necesidades y expectativas del público objetivo, así como a los planteamientos teórico-metodológicos de los gestores culturales y educadores (PNEyP, 2013).

A continuación, se presenta una relación de los criterios que deben estar presentes en los casos de estudios seleccionados, en el marco de este plan:

- **Formación y especialización:** Este criterio se centra en fortalecer aquellas actuaciones educativas que implementen estrategias metodológicas sólidas que potencien una especialización cada vez más profunda hacia la didáctica del patrimonio. Diversificando los enfoques, modelos, diseños e implementaciones para garantizar la capacitación altamente calificada de los individuos en conocimientos específicos en torno al campo del patrimonio.
- **Interdisciplinariedad:** Este criterio expone que las iniciativas educativas deben integrar diversos puntos de vistas en relación con la enseñanza del patrimonio. Esto se comprende fácilmente cuando consideramos que el patrimonio refleja una amplia gama de valores históricos, sociales, ideológicos, identitarios, emotivos, etc. Por lo tanto, todo lo relativo a su educación necesariamente debe ser multidisciplinar.
- **Flexibilidad:** Este criterio trata la capacidad del programa para adaptarse a diversos contextos de aprendizaje, niveles educativos de los aprendices que serán aparte de las actuaciones educativas, así como a los ámbitos de trabajo (formal, informal o no formal). Las actuaciones deben desarrollar estrategias flexibles capaces de adaptarse a la condición cambiante de los escenarios educativos de manera de garantizar el conocimiento, valorización y sensibilización hacia el patrimonio.
- **Diversidad:** Este parámetro hace referencia a que toda actuación patrimonial (conservación, protección, difusión, puesta en valor, etc.) debe responder a la diversidad de concepción y valores que el humano le otorga al patrimonio (identitario, sociales, políticos, económicos, emotivos, etc.). Desde la mirada educativa, las acciones educativas deben garantizar una diversidad de aprendizajes para que cada individuo proyecte sus propios valores.

- **Participación e implicación social:** Este criterio consiste en vincular a la sociedad con su patrimonio. Es preciso que los procesos educativos, desde su inicio, involucren activamente a la sociedad. Las iniciativas educativas deben asegurar que las personas se apropien de los conocimientos y reconozcan al patrimonio como parte de su identidad. Esto les permitirá no sólo cuidar y preservar su patrimonio, sino también transmitirlo y valorarlo adecuadamente.

- **Sensibilización:** En el ámbito patrimonial, la sensibilización sobre el valor de un bien patrimonial es un punto de inflexión que conduce a las personas a tomar acciones frente a la preservación del patrimonio. Para establecer una sensibilización efectiva, se requiere implementar estrategias educativas que guíen una secuencia de pasos previos y posteriores que permita que las personas reconozcan el valor de su patrimonio.

- *Conocer para comprender, comprender para valorar*, inicialmente para poder reconocer el valor patrimonial, es necesario adquirir conocimientos de éste para comprender su significado y poder darle un sentido propio a su existencia.

- *Valorar para cuidar, cuidar para conservar, conservar para transmitir*, una vez que se reconoce su valor, es posible captar la atención de diversos agentes involucrados para garantizar su cuidado y conservación. Esto se rige por ciertos criterios establecidos que permiten respetar su integridad y, a su vez, difundirlos a otros para que se involucren en su preservación.

- **Rentabilidad:** Garantizar una acción educativa coherente, continua y sostenida en torno a los bienes patrimoniales, que capacite y forme a diversas generaciones en la conservación de su patrimonio, se configura como un mecanismo altamente rentable a corto, medio y largo plazo, con beneficios duraderos para el patrimonio. Por lo tanto, las acciones educativas deben integrar el concepto de rentabilidad en los siguientes términos:

- **Rentabilidad social**, incluir esfuerzos formativos patrimoniales que genere una sociedad sensible hacia su patrimonio, lo que garantice la custodia, cuidado y transmisión a futuras generaciones.

- **Rentabilidad identitaria**, establecer mediante la educación una sólida conexión identitaria que permita a los individuos y colectivos identificarse con su patrimonio, asegurando su voluntad de cuidarlo y transmitirlo a las generaciones futuras.

- **Rentabilidad cultural**, emplear la educación para incorporar un amplio espectro de valores culturales de los bienes, que incentive el interés de los individuos en custodiar y conservar su patrimonio cultural.

- **Calidad:** Los programas educativos deben destacarse por su alta calidad en sus diseños educativos, implementaciones y resultados obtenidos. Esta evaluación debe estar validada por los rigurosos estándares establecido por el OEPE para garantizar el grado de calidad de cada programa. Principalmente se busca que los diseños didácticos respondan coherentemente a sus objetivos y contenidos establecidos, así como a las estrategias e instrumentos diseñados para alcanzar los fines deseados. Es importante que los programas consideren la retroalimentación de quienes participan de estos procesos educativos para evaluar los aprendizajes obtenidos por los participantes.



Fig 4. Localización de modelos referentes seleccionados para estudio de modelos educativos. Créditos: Elaboración propia



3.3 MODELO REFERENTE MACROZONA NORTE

3.3.1 Programa de capacitación en restauración de fachadas de Tacora

Fundación Altiplano, año 2019

El programa, es una iniciativa que se lleva a cabo entre los años 2018 y 2019 en la comuna de General Lagos, Región de Arica y Parinacota. El programa se fundamenta por la necesidad de contar con capacidades instaladas locales que puedan hacerse cargo de la conservación de sus viviendas patrimoniales y de sus templos, salvaguardando así su legado constructivo local.

Localización

El programa se lleva a cabo en la localidad de Tacora, ubicada en la comuna de General Lagos, en la zona alto Andina de la Región de Arica y Parinacota, al extremo norte del país. Tacora se emplaza a una altitud de 4.200 msnm, lo que implica condiciones geográficas y climáticas poco favorables. A lo largo de los años, sus habitantes han desarrollado formas de habitar adaptadas a los recursos naturales y culturales del contexto altiplánico. El ingenio y la capacidad de adaptación de las culturas andinas para sobrevivir y prosperar en un clima desafiante se reflejan en su riqueza y diversidad de inventivas constructivas de alto arraigo a su entorno (Alfaro,et. al., 2022).

Organismos implicados

Fundación altiplano es una Organización no gubernamental (ONG) que a través de la integración público-privada ha logrado respaldar el desarrollo sostenible de las comunidades y la conservación del patrimonio en la región. A partir de 2018, fue reconocida como una Institución colaboradora del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (MINCAP), gracias a un convenio de transferencia de recursos para su gestión general. En 2009, mediante el Programa de Puesta en Valor del Patrimonio (PPVP), fue validada como entidad subejecutora. Esta validación permite a los Gobiernos Regionales de Arica y Parinacota la capacidad de establecer convenios con la Fundación para la ejecución de proyectos patrimoniales en comunidades locales.

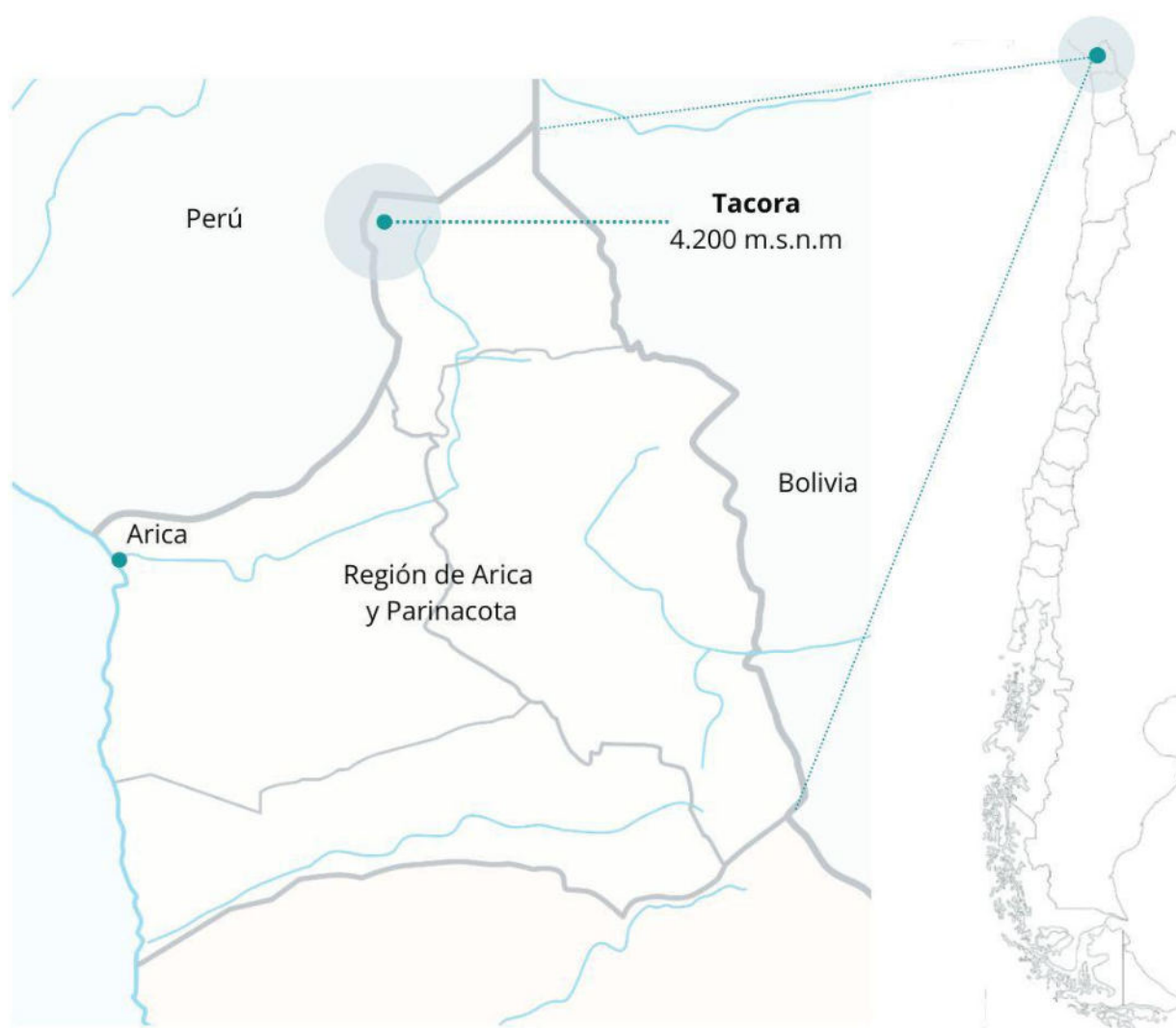


Fig 5.
Fotografía del programa de capacitación en restauración de fachadas en la localidad de Tacora, Año 2019 Fuente: Pagina web de Fundación Altiplano.



Fig. 6. Estudio de Caso; Modelo para el desarrollo sostenible "Porque me enamoré de ti..." (Raúl Frías y Simón López, 2017)

Modelo de conservación Patrimonial y desarrollo sostenible en comunidad

El trabajo de Fundación Altiplano se ejecuta de acuerdo con el "Modelo de conservación Patrimonial y desarrollo sostenible en comunidad", que consolida la misión de acompañar a comunidades que necesitan conservar tesoros naturales y culturales en riesgo como una alternativa de desarrollo sostenible de las comunidades locales (Fundación Altiplano, 2015).

Este modelo de conservación tiene como propósito generar diversos programas de aprendizaje alineados a los propósitos de la conservación patrimonial y del crecimiento económico de las localidades presentes en el territorio andino.

En términos generales, el modelo de Fundación Altiplano denominado "Porque me enamoré de ti" se fundamenta en una metodología que comienza con la identificación de una necesidad comunitaria.

A partir de ahí, se procede a explorar y determinar el valor asociado a los bienes patrimoniales en cuestión. Este paso es fundamental dentro de todo el proceso de aprendizaje, ya que reconoce el significado natural, cultural, social e incluso emocional que estos bienes representan para la comunidad.

El siguiente paso consiste en identificar los daños que afectan al bien patrimonial. Este enfoque permite establecer los puntos críticos que comprometen la integridad del bien para dirigir los esfuerzos en su restauración. Por lo tanto, el vínculo entre la necesidad identificada, el valor reconocido y los daños evaluados, corresponden a los tres factores claves para el desarrollo de un programa de conservación sostenible.

La estructura de trabajo en este programa de restauración se articula en torno a tres ejes estratégicos de conservación: gobernanza, aprendizaje y comunidad. La comunidad es el elemento central y fundamental en todas las actividades, ocupando siempre el núcleo del modelo. En cada proyecto, se fomenta la participación de la comunidad local a través de comités de proyectos, permitiéndoles involucrarse en la planificación, seguimiento y ejecución de las acciones de restauración. Este enfoque integrado busca generar un impacto positivo y significativo en la comunidad, adaptándose a sus necesidades y exigencias de su entorno. En este sentido, el programa se desarrolla bajo un desafío adaptativo, que, a diferencia de un desafío técnico, implica enfrentar procesos complejos y a menudo inciertos de aprendizaje. Esto requiere la disposición de la comunidad local en la pérdida y alto riesgo de fracaso, en miras de lograr ganancias a largo plazo (Memorias FA, 2011).

3.3.2 Propuesta metodológica

La propuesta de actuación patrimonial se llevó a cabo mediante la modalidad de una Escuela Taller, que integra aprendizaje y empleo, centrado en la capacitación de la comunidad local. Durante un periodo de 10 meses, se brindó formación de oficios tradicionales en construcción en tierra con un enfoque práctico que se ejecutó en las fachadas del pueblo. La convocatoria de participación se realizó en Tacora y posteriormente se extendió a otras localidades cercanas. El programa tuvo en total de 11 participantes, entre residentes directos de Tacora, y procedentes de otras comunidades andinas de la región.

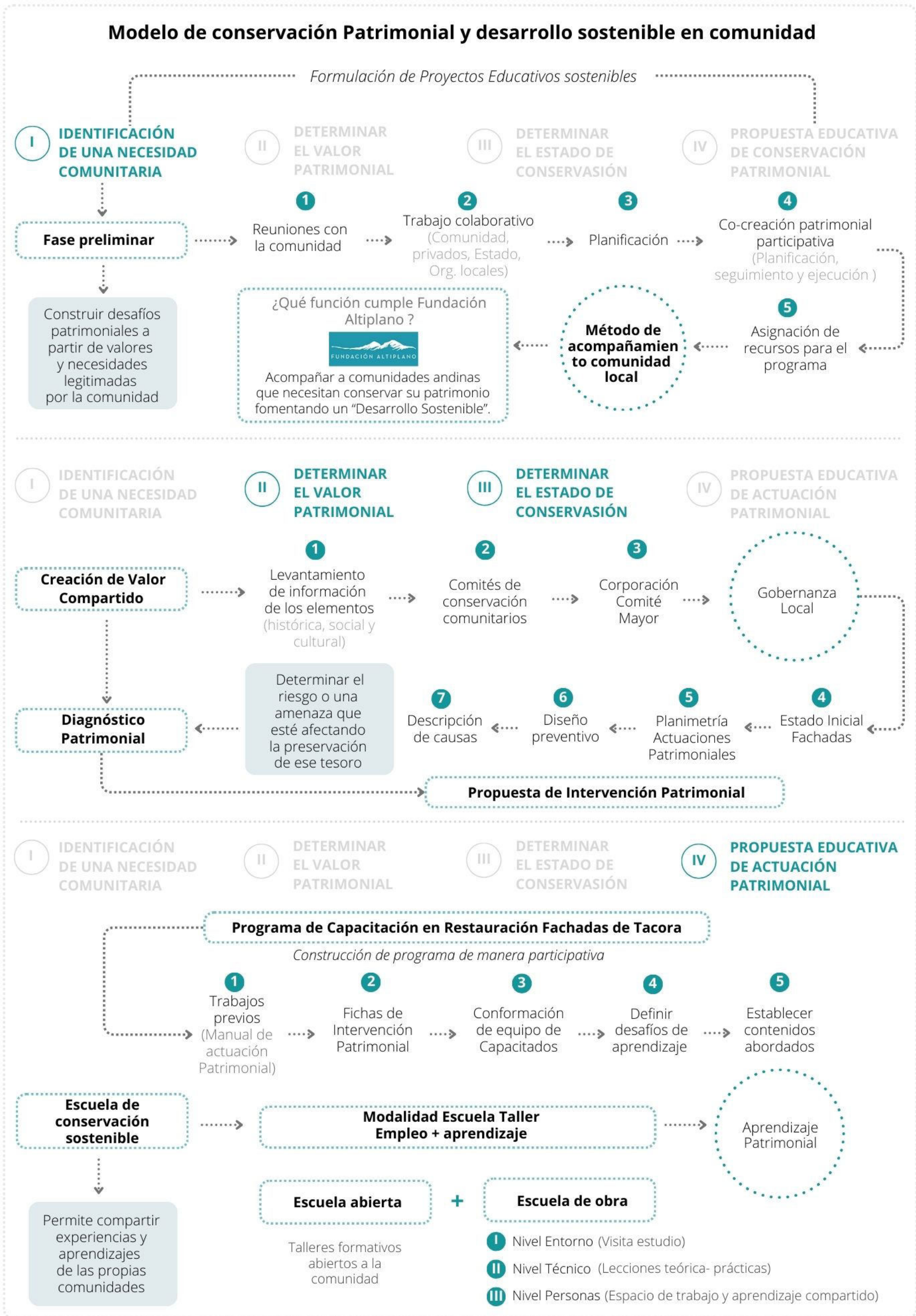
El modelo de aprendizaje del programa se compone de dos aspectos fundamentales: la Escuela de obra y una Escuela abierta. La Escuela de obra implica un trabajo constante y progresivo con los maestros, donde se va generando clases a medida que se desarrollan las distintas etapas del proyecto. Por otro lado, la Escuela abierta se enfoca en actividades específicas del proyecto a través de talleres formativos abiertos a la comunidad, los cuales son una parte integral del programa y se centran en actividades de restauración.

El programa se estructuró en base a contenidos teórico-prácticos que se dividen en 11 lecciones teóricas y 19 lecciones prácticas. Las lecciones teóricas abordaron conceptos básicos para comprender la complejidad de un diseño de restauración, centrándose en el análisis secuencial de tres aspectos clave: el valor patrimonial, el estado de conservación y la propuesta de acción patrimonial.

Por otro lado, las lecciones prácticas permitieron aplicar los conocimientos teóricos en la restauración de las fachadas patrimoniales de las viviendas locales. Para enriquecer la experiencia educativa, se realizaron cuatro visitas de estudio fuera de Tacora, con el fin de valorar el paisaje cultural de la comuna. Las lecciones tanto teóricas, como prácticas, fueron impartidas de manera interdisciplinaria por profesionales especializados en restauración, así como por un equipo de maestros especialistas en cantería, tallado de carpintería y fabricación de adobe.



Fig 7.
Registro Fotográfico Programa de Rehabilitación Tacora Fuente: "El último Malku. Paisaje cultural de Tacora" (2019)



REPERCUSIÓN PATRIMONIAL



1 Restauración de 52 fachadas



2 Descubrimiento "Caruna"



3 Prototipos integrales



4 Decreto Regional

El programa permitió la recuperación de 52 fachadas tradicionales en construcción en tierra. Además, la restauración de los 4 prototipos integrales para emprendimientos locales de turismo se convirtieron en modelos de referencia de conservación para la comunidad, proporcionando pautas para futuras restauraciones de viviendas similares. Es importante destacar que el programa logró un hito significativo al establecer, mediante la resolución exenta N°0201/2023, la declaración de zona patrimonial para el altiplano de la Región, gracias a esta resolución se logró financiar el programa. Un evento significativo durante la capacitación de los participantes fue el rescate tecnológico del sistema constructivo "Caruna". Pablo Villalobos, aprendiz de la escuela, rescató este sistema, que consiste en una plancha de barro alivianada utilizada como aislante térmico en los techos de las viviendas. Tras evaluar su viabilidad, fue incorporado en el cielo de cuatro de las viviendas restauradas.

REPERCUSIÓN SOCIAL



1 Constructora local



2 Equipo capacitado local



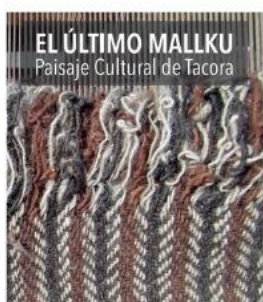
3 Equipamiento turístico



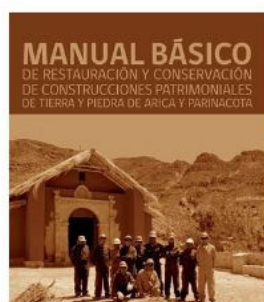
4 Fortalecimiento comunitario

El programa capacitó un total de 11 participantes como mano de obra local dotando a equipos locales con competencias específicas para afrontar desafíos de restauración. Además, se conformó una unidad ejecutora de proyectos de restauración patrimonial llamada "Constructora Pachacuti", creada por dos participantes capacitados del programa. Durante la ejecución del programa, se ofreció empleo a los habitantes locales, quienes se encargaron de recibir a los participantes de los talleres. La restauración de los cuatro prototipo fortaleció a la comunidad en torno al turismo responsable como una alternativa de desarrollo sostenible impulsando emprendimientos locales en turismo sostenible.

REPERCUSIÓN MEDIÁTICA



1 Publicación libro "El último Malku"



2 Manual de conservación

Para difundir el programa, se publicó el libro titulado "El último Malku" (2019). Este libro recopila información sobre Tacora, detalla el proceso de implementación del programa y recopila los testimonios de los últimos habitantes del paisaje de Tacora. Además, se desarrolló un Manual de Conservación con apuntes básicos para la restauración de viviendas. También, se organizaron seminarios, encuentros y festivales para compartir la experiencia de aprendizaje del programa con la comunidad y otros interesados.

ADAPTABILIDAD DEL MODELO

Aprendizaje Avanzado	Para Jóvenes estudiantes universitarios y profesionales. Genera Desarrollo profesional en el área de la sostenibilidad.	1
Aprendizaje Inicial	Para Niñ@s y jóvenes en edad escolar, desde 6 a 17 años. Genera Mejoras en desarrollo socio-emocional y educativo.	2
Espacio Compartido	Para Adultos y adultos mayores comunidades. Genera Capacitación, trabajo digno y emprendimiento.	3
Comunidad de Aprendizaje Compartido	Para Comunidades y organizaciones Amigas Sarañanít! Genera Desarrollo social y comunitario de calidad en región y ciudad, replicable.	4

1 Aprendizaje compartido en 4 niveles

El modelo asume que conservar es un proceso adaptativo, por lo que propone un aprendizaje compartido, intercultural, intergeneracional e interdisciplinario que se amplía a 4 niveles: Avanzado (Estudiantes y profesionales); Inicial (Niños y jóvenes); Espacio compartido (Adultos mayores); Comunidad de aprendizaje (Comunidades y organizaciones)



3.4 MODELO REFERENTE MACROZONA CENTRO

3.4.1 Programa Re-aprender a construir en tierra

Escuela Taller de oficios tradicionales de Coya, año 2015

El programa surge de la necesidad de recuperar activamente los conocimientos tradicionales asociados a la construcción en tierra. Inicialmente, busca que las comunidades adquieran un aprendizaje significativo y se apropien de este conocimiento, el cual representa una identidad cultural arraigada en la propia comunidad. El programa impulsa el aprendizaje de estos oficios patrimoniales no solo para mantener vivo este legado, sino que también, para la rehabilitación de una antigua vivienda de inquilino conocida como “casa uno”, que desde 2014 ha estado siendo reparada con el propósito de convertirla en el primer museo comunitario del sector.

El programa se lleva a cabo en la localidad de Coya, ubicada en la comuna de Machalí, en la precordillera de la Región del Libertado General Bernardo O’Higgins. Los habitantes locales de esta región, nutrida de una profunda cultura constructiva en tierra, se han especializado en técnicas como el adobe, la quincha y otras técnicas transmitidas por los ancianos de la precordillera central. Estas técnicas aprovechan los recursos disponibles del entorno, como la arcilla de los cerros, la paja del trigo y el agua del río coya, para su elaboración.

La Escuela taller de oficios tradicionales está a cargo de un equipo de profesionales multidisciplinario, dedicados a la promoción del patrimonio cultural Local. En 2019, cuenta con el respaldo de un Fondart nacional y el programa “Fortalecimiento a Organizaciones Culturales, Convocatoria 2019” del MINCAP que apoya el fortalecimiento de espacios culturales privados. Además, trabaja en conjunto con el municipio local para la gestión de las iniciativas asociadas.

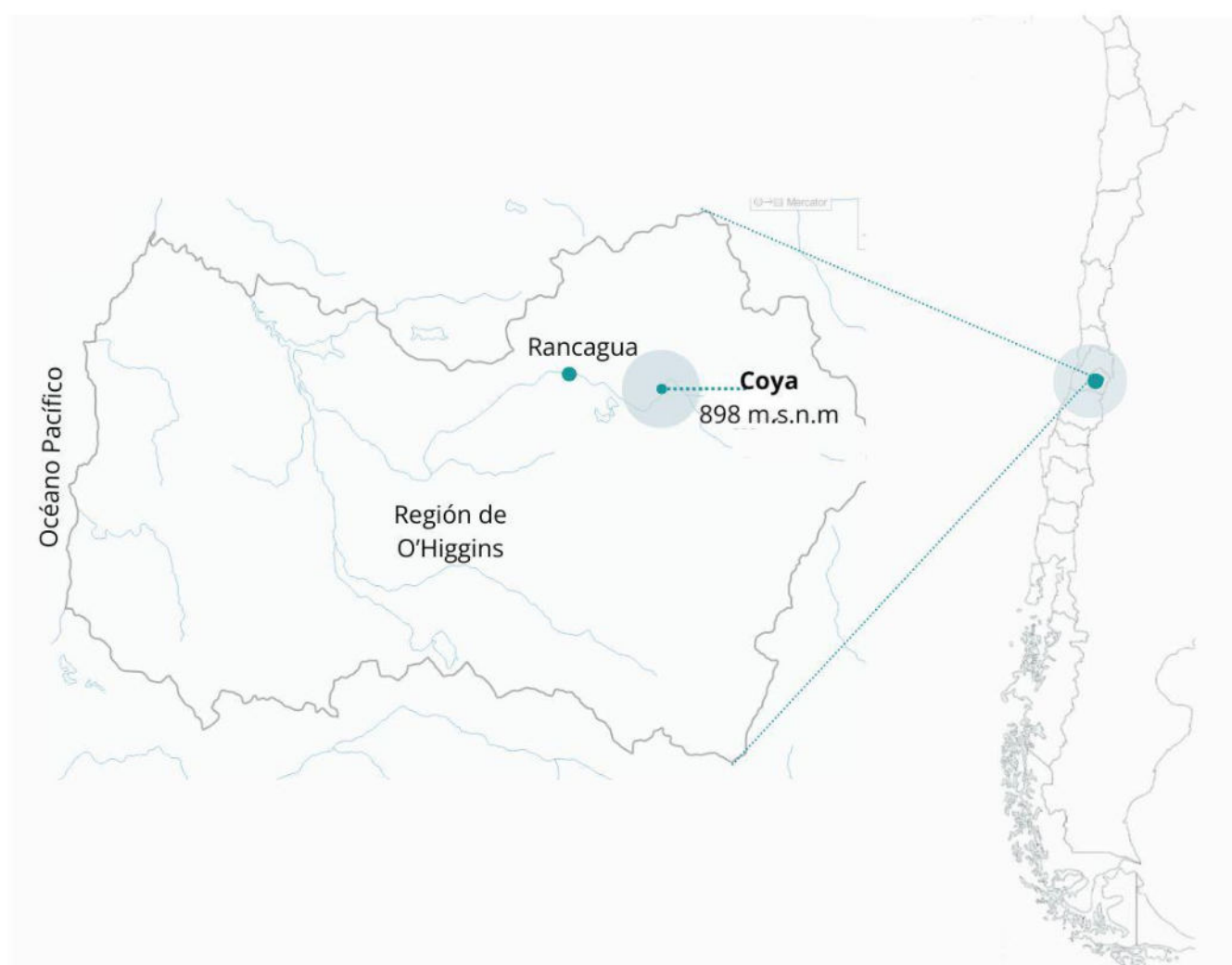


Fig 8.
Fotografía del programa re-aprender a construir en tierra en la localidad de Coya, Año 2015 Fuente: Pagina web de la escuela taller de Coya.

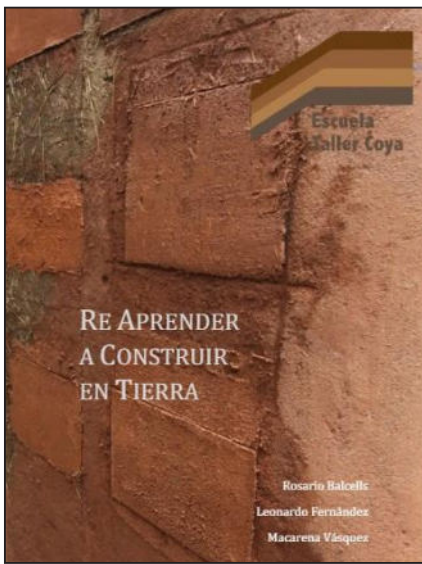


Fig. 9.
Portada "Re-aprender a construir en tierra" (Rosario Balcells, Leonardo Fernández y Marcela Vásquez, 2017).

Modelo re-aprendizaje activo del saber tradicional

El trabajo de la Escuela taller Coya se ejecuta de acuerdo con el "Modelo de re-aprendizaje activo del saber tradicional", que consolida la misión de recuperar estos conocimientos en el hacer.

La propuesta educativa se basa en la realización de cursos en obra, en los que mediante el método "aprender haciendo", logra dar vigencia a las técnicas constructivas tradicionales aplicándolas de forma concreta en una obra (Balcells, et. al.,2017).

Este modelo educativo tiene como propósito generar aprendizajes significativos en las comunidades a través de una metodología integral (Escuela Taller Coya, 2015). El proceso de aprendizaje de la Escuela taller comienza con conocer las técnicas tradicionales de construcción en tierra, reconociendo su valor en construcciones locales de interés patrimonial.

A partir de ahí, se procede a re-aprender las prácticas constructivas, explorando las posibilidades técnicas que tiene en el ámbito técnico-constructivo, sustentabilidad y eficiencia energética para resignificar su elaboración en el contexto actual.

La transferencia de conocimientos del modelo se lleva a cabo a través de módulos de aprendizajes tanto teóricos como prácticos. A nivel teórico, los participantes adquieren nuevos conocimientos que abarcan aspectos tales como el proceso de elaboración de las técnicas, la relación de los materiales con el entorno local y la sustentabilidad de las técnicas en términos de adaptación a las condiciones climáticas y ambientales del lugar. Por otro lado, a nivel práctico el proceso de aprendizaje fomenta la aplicación de estos conocimientos en contextos reales, específicamente en la rehabilitación de una vivienda tradicional emplazada en el lugar.

La fase final del proceso de aprendizaje se centra en garantizar que los participantes se apropien de los aprendizajes adquiridos. Esta etapa se desarrolla gracias a un desenvolvimiento local, lo que significa que una vez concluida la Escuela taller, los participantes se convierten en promotores activos del patrimonio cultural y los conocimientos constructivos tradicionales. Al devolver el conocimiento a los propios habitantes, estos son los que deben encargarse de conservar aquellos bienes que son un soporte de su propia memoria e identidad cultural (Balcells, et. al.,2017).

La estructura de trabajo de este programa se fundamenta en tres conceptos clave: re-aprendizaje, comprensión y valorización del patrimonio cultural. Estos tres conceptos se interconectan para guiar la acción educativa y los procesos de implementación de la educativa patrimonial. Este enfoque no sólo considera los aspectos materiales de las tradiciones constructivas, sino también sus valores inmateriales inherentes a los oficios y conocimientos patrimoniales que forman parte de la cultura constructiva local.

3.4.2 Propuesta metodológica

La propuesta de actuación patrimonial se implementó a escala comunitaria mediante la modalidad de Escuela Taller, con el objetivo de acercar el patrimonio local a la ciudadanía. Durante un periodo de cuatro meses, se ofrecieron cursos en obra de construcción en tierra en una antigua vivienda local conocida como “Casa uno”. La convocatoria del programa se dirigió a mujeres y hombres mayores de 18 años, tanto residentes de Coya como procedentes de localidades cercanas como Chacayes o Termas de Cauquenes, con o sin experiencia previa en el ámbito de la construcción.

El programa educativo de la Escuela Taller Coya se centró en la recuperación del conocimiento constructivo en tierra a través de la realización de cursos prácticos en obra, utilizando una metodología de talleres basada en el enfoque del “aprender haciendo”.

El objetivo principal de este enfoque práctico era capacitar a 20 personas de la comunidad local en el conocimiento del valor de la construcción con tierra. De esta manera, la transmisión de conocimiento de estos saberes tradicionales se convirtió en una herramienta de autoconocimiento y autodeterminación para las comunidades (Escuela Taller Coya, 2015) para que asuman la responsabilidad de preservar los inmuebles patrimoniales construidos con técnicas de construcción con tierra.

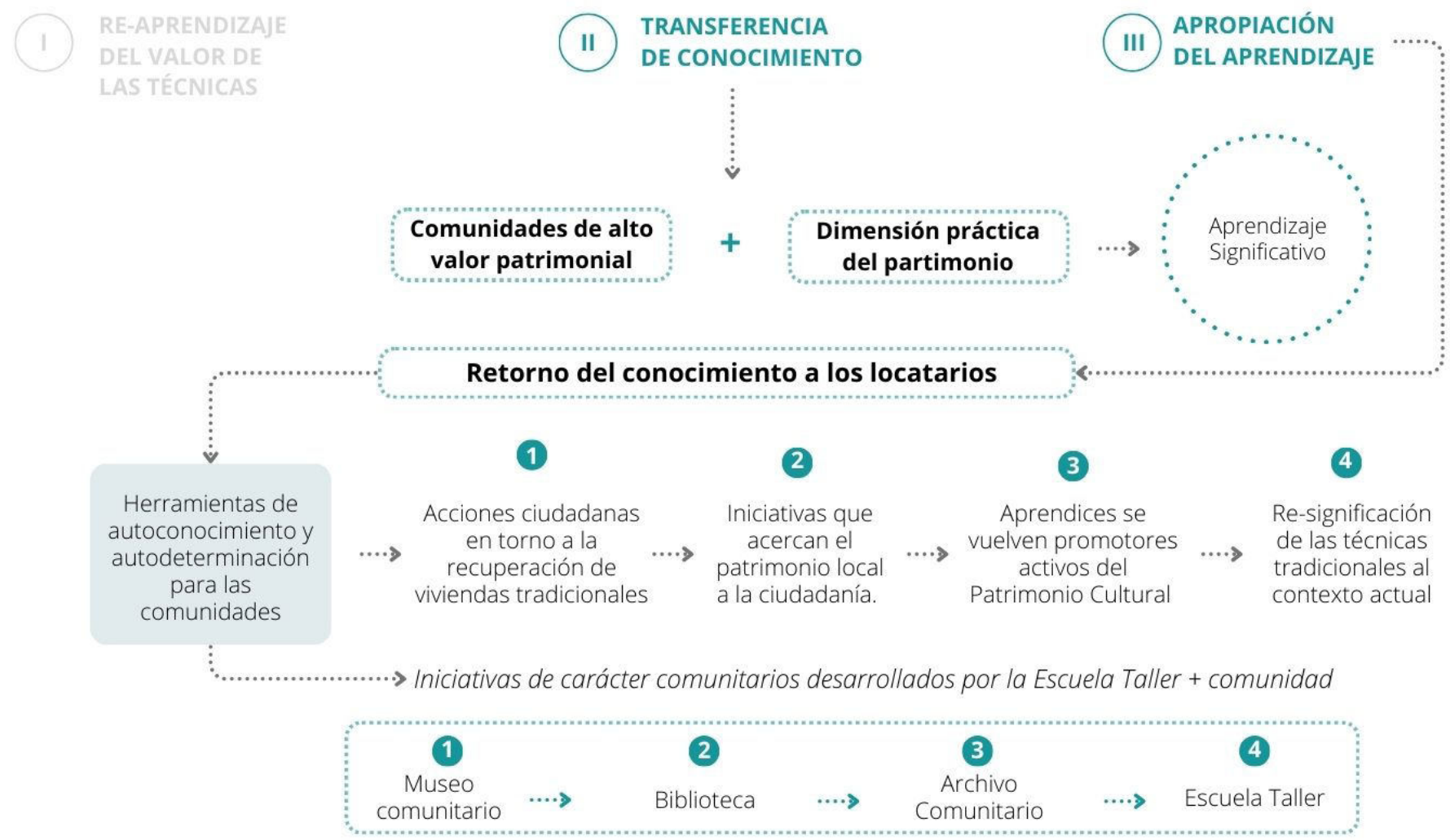
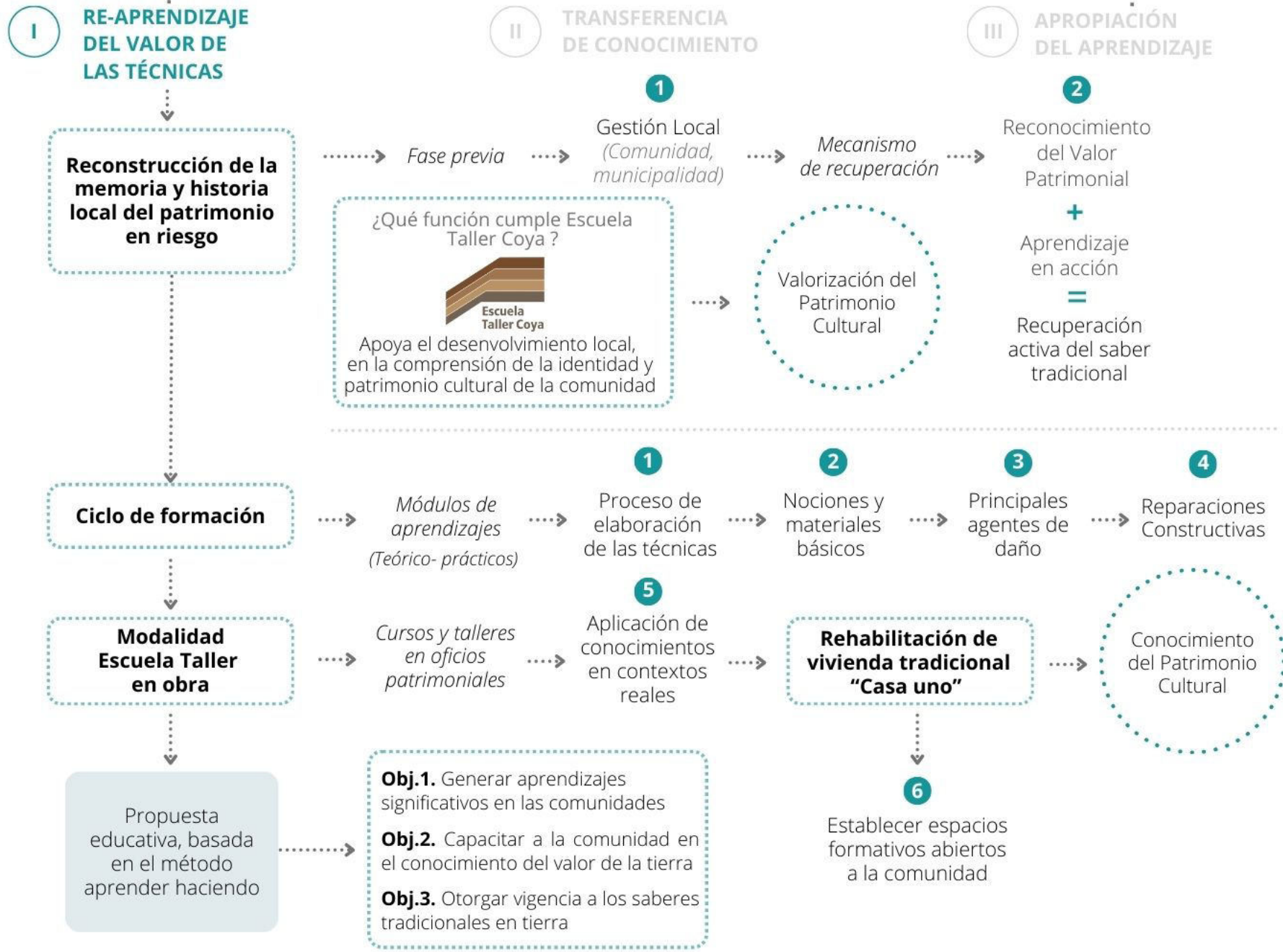
El programa se estructuró en base a modulo temáticos, que se dividen en nueve lecciones teóricas y lecciones prácticas. Las lecciones teóricas abordaron desde las nociones básicas para entender la construcción en tierra, hasta establecer propuestas y recomendaciones para su reparación. Por otro lado, las lecciones prácticas permitieron aplicar los conocimientos teóricos en la ejecución de la rehabilitación de la “Casa uno” en sus distintas partidas. Las lecciones tanto teóricas, como prácticas, fueron impartidas de manera interdisciplinaria por profesionales especializados en restauración, así como por un equipo de maestros especialistas.



Fig 10. Registro Fotográfico de la participación de la Escuela Taller Coya en el “II Seminario de Arquitectura Vernácula” (2018) Fuente: Sitio web de la Escuela Taller Coya.

Modelo re-aprendizaje activo del saber tradicional

Metodología integral de aprendizajes significativos



REPERCUSIÓN PATRIMONIAL



1 Rehabilitación vivienda patrimonial "Casa uno"



2 Recuperación de técnicas constructivas en tierra



3 Museo comunitario local



4 Archivo Comunitario Coya

Gracias al programa, se ha efectuado la rehabilitación de una de las primeras viviendas de inquilinos construida en adobe, conocida como "Casa uno", que se encontraba en total estado de abandono en el sector. Esta rehabilitación se llevó a cabo mediante ciclos formativos implementados por la Escuela Taller de Coya logrando recuperar técnicas constructivas como el adobe, la quincha y revestimientos en tierra. Por otro lado, la vivienda se transformó en el primer museo comunitario local como un espacio cultural para la comunidad. Además, se estableció el primer archivo local que documenta información histórica del poblado. Ambas iniciativas han permitido reforzar y difundir parte de la historia y la memoria de la identidad local, poniendo esta información a disposición de la comunidad.

REPERCUSIÓN SOCIAL



1 Vincular a la ciudadanía con el patrimonio



2 Equipo local capacitado



3 Alianza pública, privada y comunitaria



4 Autoconocimiento comunitario

Durante el desarrollo del programa, se capacitó un total de 20 participantes locales y de localidades cercanas con los conocimientos necesarios para mantener este espacio cultural comunitario. La rehabilitación de esta vivienda permitió también vincular a la ciudadanía con su patrimonio, mediante exposiciones y actividades culturales en el espacio rehabilitado, lo que contribuyó a un autoconocimiento comunitario y comprender lo importante de valorar y cuidar el patrimonio cultural local en Coya. Por otra parte, este proceso, estableció alianza público-privada-comunitaria entre la municipalidad local, los dueños de la vivienda y la comunidad para gestionar la rehabilitación del espacio.

REPERCUSIÓN MEDIÁTICA



1 Seminario de Arquitectura Vernácula



2 Parte de la Red Escuela Taller nacional

Un hito importante en este ámbito fue la incorporación de la Escuela Taller Coya en la Red de Escuelas Nacionales, lo que permitió compartir experiencias de aprendizaje con otros organismos. Además, la Escuela taller llevó a cabo el II Seminario de Arquitectura Vernácula. Este seminario abordó charlas y conversaciones entre profesionales del área sobre políticas públicas y acciones ciudadanas para promover la recuperación de la vivienda tradicional.

ADAPTABILIDAD DEL MODELO



1 Modelo educativo adaptativo

El modelo educativo ha demostrado una gran capacidad de adaptación, tanto en el ámbito formal como no formal. En el ámbito formal, se han implementado: 1) ciclos formativos dirigidos a adultos, 2) talleres de construcción creativa diseñados para infancias, así como 3) talleres específicos dirigidos a profesionales del área. Por otro, en el ámbito formal, se ha trabajado con 4) estudiantes de colegios locales, lo que refleja su capacidad para adaptarse a diferentes contextos educativos y llegar a un amplia gama de públicos.



3.5 MODELO REFERENTE MACROZONA CENTRO-SUR

3.5.1 Escuela de carpinteros tradicionales

Proyecto educativo en la Región de Los Lagos, año 2022

El proyecto educativo se lleva a cabo principalmente en la macrozona sur del país. Comenzó el año 2018 como una prueba piloto en Valdivia, Región de Los Lagos, donde se implementaron las primeras fases del proyecto como una iniciativa para ponerlo a prueba. Posteriormente, el proyecto se expandió a otras localidades de la Región de Los Ríos, y en el año 2022, se realiza la tercera versión del proyecto en la localidad de Ancud, en la provincia de Chiloé.

Las construcciones de madera están presentes en gran parte del sur de Chile. Estas edificaciones que datan de 1850 hasta 1950, poseen un carácter patrimonial importante que representa la identidad constructiva de la Región. El proyecto “Escuela de Carpinteros Tradicionales”, es una experiencia formativa que busca rescatar y poner en valor el oficio del carpintero tradicional, con el fin de salvaguardar las técnicas tradicionales a base de empalmes y ensambles con las que se construyeron diversas edificaciones patrimoniales del sur de Chile. Esta iniciativa, implementa un curso intensivo de carpintería que permite a los participantes nutrirse de conocimientos entorno al patrimonio constructivo en madera.

La iniciativa es impulsada por un equipo de arquitectas independientes Katerine Araya y Macarena Almonacid, profesionales con una vasta experiencia en restauraciones de iglesias patrimoniales de Chiloé (2016). Además, el proyecto cuenta con el financiamiento del FONDART Regional de Los Ríos (2021), ejecutado por el MINCAP. También cuenta con el respaldo de la Universidad Austral de Chile (UACH). A través de la Escuela de Arquitectura y Ciencias forestales.

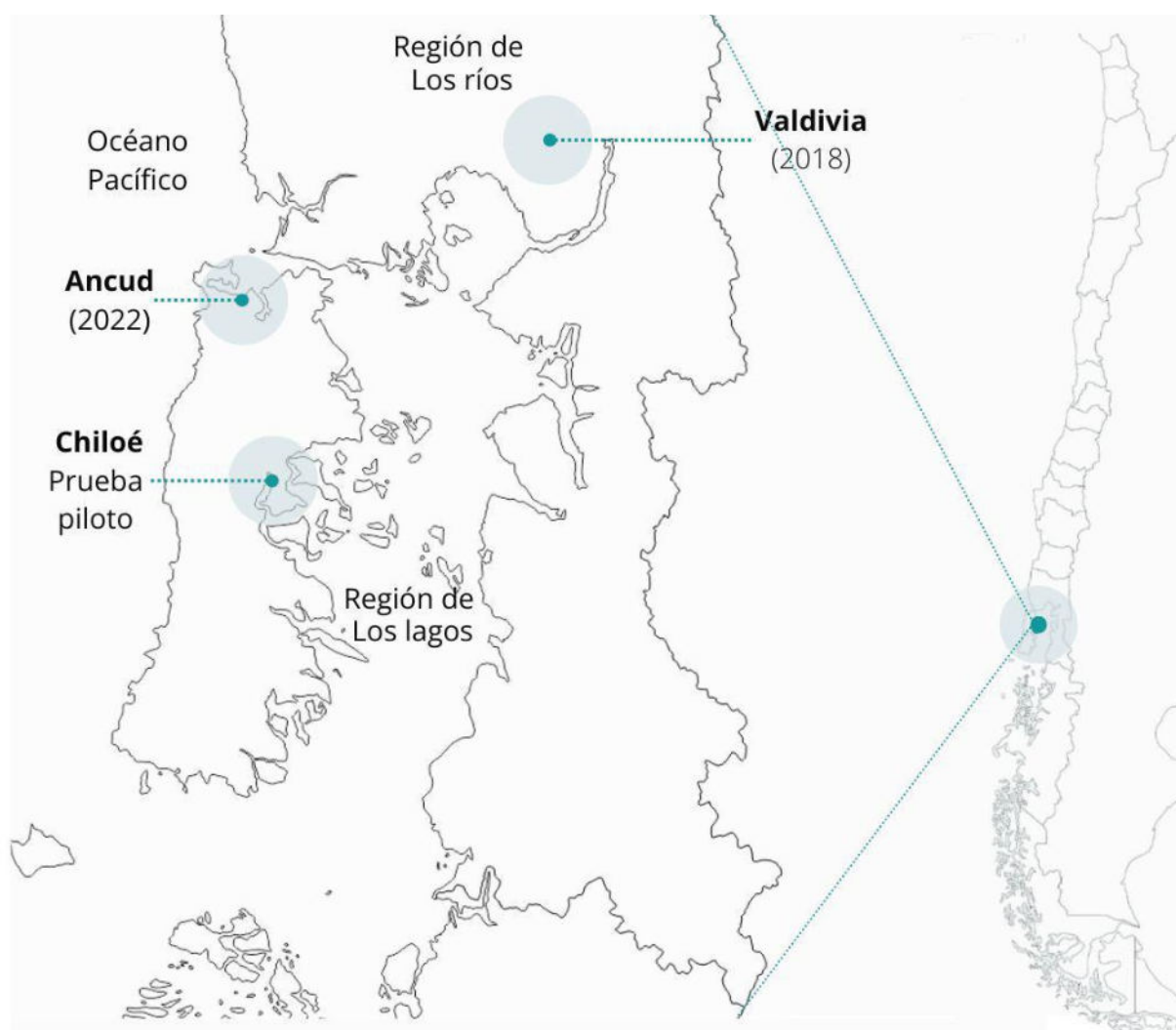


Fig 11. Fotografía de la Escuela de carpinteros tradicionales en tierra en la localidad de Chiloé, Año 2022 Fuente: Pagina web Concurso Corma 2020.

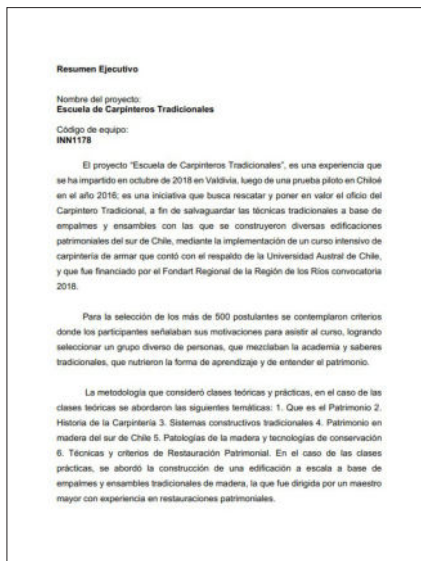


Fig 12. Resumen ejecutivo del Proyecto Escuela de Carpinteros para el concurso Semana de la madera 2020 (Fuente: Reportaje de Madera 21; año 2020)

Prototipo de experiencia educativa patrimonial replicable

El proyecto se ejecuta de acuerdo con el “Modelo de experiencia educativa replicable”, que consolida la idea de “rescatar y poner en valor el oficio del Carpintero tradicional, a fin de salvaguardar las técnicas tradicionales con las que se construyeron diversas edificaciones patrimoniales del sur de Chile” (Almonacid y Araya, 2020).

La propuesta educativa se basa en la implementación de un curso intensivo de carpintería tradicional a través de un modelo educativo replicable. Este enfoque permite que el programa sea escalable y adaptable a diversas necesidades y niveles educativos, brindando una formación integral en carpintería tradicional local.

Este modelo educativo tiene como propósitos, transmitir conocimientos del oficio de los antiguos carpinteros a las nuevas generaciones; por otra parte, capacitar a las personas en el ámbito del oficio de la carpintería; y, por último, gracias al conocimiento de estas técnicas generar una reconversión laboral hacia una disciplina arraigada al territorio.

El proceso de aprendizaje de la Escuela de Carpinteros comienza con una fase previa que se enfoca en abordar temáticas referidas al patrimonio cultural local. A partir de ahí, se procede a ejecutar ejercicios prácticos, guiados por un maestro mayor con alta experiencia en restauraciones patrimoniales. Estos ejercicios, permiten a los participantes aplicar los conocimientos adquiridos en una edificación de madera de alto valor patrimonial.

Además, el proyecto educativo incorpora salidas a terreno, donde los aprendices visitan inmuebles patrimoniales locales para aprender sobre el reconocimiento de especies madereras y la identificación de las patologías de la madera y su conservación en un contexto real.

Una vez finalizada la obra práctica de la experiencia se procede a difundir el aprendizaje obtenido por los participantes mediante una exposición abierta para dar a conocer los conocimientos de esta técnica a toda la comunidad.

El proyecto finaliza en un proceso de certificación del aprendizaje, en el que los participantes son certificados, con el respaldo de la Universidad Austral, como conedores en el ámbito técnico-constructivo, arquitectónico y patrimonial del oficio carpintero en el territorio. De esta manera, cada persona que participa de esta experiencia educativa está capacitada para realizar una correcta ejecución del oficio de la madera, a fin de contar con mano de obra calificada de este conocimiento.

El enfoque que estructura el proyecto educativo prioriza los siguientes criterios: la transmisión transgeneracional conocimientos, la inclusión de aprendices de diversas edades con o sin experiencia previas y la reconversión laboral del territorio vinculada a la temática del patrimonio. Estos son factores fundamentales para reinstalar los conocimientos tradicionales y valorizar de manera colectiva las prácticas constructivas transmitidas por generaciones.

3.5.2 Propuesta metodológica

La propuesta de actuación patrimonial se implementó a diferentes escalas de participación, incluyendo a la comunidad local, la comunidad educativa y los cultores locales. Esto se logró mediante cursos intensivos de carpintería de armar, con el objetivo de salvaguardar las técnicas tradicionales de carpintería utilizadas en la construcción de diversos inmuebles patrimoniales del sur del país. La convocatoria del programa se extendió a todo público, independientemente de la edad o la experiencia previa en el tema, lo que lo convierte en un modelo flexible e inclusivo.

El proyecto educativo adopta un enfoque teórico-práctico con el objetivo principal es profundizar en el conocimiento de las técnicas constructivas tradicionales en madera a través de cuatro módulos de aprendizajes. Estos módulos combinan cuatro lecciones teóricas y dos lecciones prácticas. A nivel teórico, los participantes adquieren nuevos conocimientos que ahonda en diversos temas como el concepto de patrimonio, la historia de la carpintería, los sistemas constructivos tradicionales y el patrimonio en madera del sur de Chile. Por otro lado, a nivel práctico, se tratan temas relacionados con las patologías de la madera, la tecnología de conservación y los criterios de restauración patrimonial. Estas lecciones prácticas permiten aplicar los conocimientos adquiridos en la práctica, ya sea mediante la construcción de un prototipo a escala de una vivienda construida en madera a base de empalmes y ensambles tradicionales de o en la ejecución de una rehabilitación a un inmueble patrimonial perteneciente a la Región.

Las lecciones del programa fueron impartidas de manera interdisciplinaria por profesionales académicos vinculados a universidades de la región, así como por un maestro mayor con experiencia en restauraciones patrimoniales. Este enfoque integral en la transferencia de conocimientos permite capacitar a personas en la correcta ejecución del oficio de la madera en el ámbito de la arquitectura, la construcción y el patrimonio. Además, contribuye a aumentar la mano de obra local capacitada, lo que podría fortalecer la economía y el desarrollo sostenible de la región.



Fig 13.
Registro Fotográfico Concurso de
Innovación Madera 21 SDLM 2020.
Fuente: Sitio web Madera 21

Prototipo de experiencia educativa patrimonial replicable

Metodología adaptable a diversos niveles educativos



REPERCUSIÓN PATRIMONIAL



1 Restauración de dos iglesias de Chiloe



2 Reaprender técnicas de ensambles y empalmes



3 Propuesta educativa patrimonial replicable



4 Contenidos patrimoniales en la educación formal

La implementación del proyecto “Escuela de carpinteros tradicionales” ha tenido un impacto significativo en términos de repercusión patrimonial. Gracias a este proyecto, se logró restaurar dos iglesias locales de la comuna de Chiloe. Además, no sólo contribuyó a preservar el patrimonio arquitectónico de la zona, sino que también permitió establecer un prototipo de modelo educativo replicable y escalable que ha sido aplicado en cuatro ocasiones dentro del territorio, adaptándose a las necesidades educativas y características específicas de las comunidades locales. Un aspecto destacado del programa es que ha proporcionado la oportunidad de reaprender técnicas de ensamblaje y empalme de la carpintería tradicional en la educación formal de los programas educativos de las universidades locales, lo que ha llevado a una valoración colectiva de los conocimientos tradicionales de la región.

REPERCUSIÓN SOCIAL



1 Reconversión laboral en el territorio



2 72 participantes locales capacitados



3 4 carpinteros locales certificados



4 Alianza con Universidades locales

Gracias a la implementación del programa se logró capacitar a un total de 72 personas a lo largo de los cuatro ciclos formativos implementados. Es importante destacar la alianza que se formó con la Universidad Austral de Chile, quienes brindaron el respaldo para establecer formalmente la certificación de las personas que participaron de estas experiencias formativas. En total, se certificaron cuatro carpinteros especializados y 68 participantes locales, lo que fomenta una reconversión laboral con un alto arraigo cultural en el territorio. Además, el desarrollo de mano de obra capacitada ha contribuido a planes de fomento productivo y el desarrollo sustentable del territorio.

REPERCUSIÓN MEDIÁTICA



1 Charla “Taller patrimonio y Restauoro”



2 2º Lugar Concurso de innovación 2020

Un hito importante del proyecto fue obtener el segundo lugar en el concurso de innovación de Madera21 realizado en la semana de la madera en el año 2020. Este reconocimiento destaca el “alto componente social” del programa en el uso de la madera en la arquitectura, la construcción y el patrimonio. Además, se realizaron charlas, exposiciones y entrevistas por las arquitectas a cargo del programa, donde se difundieron los procesos de restauración llevados a cabo.

ADAPTABILIDAD DEL MODELO



1 Modelo escalable en distintos niveles

El programa de estudios desarrollado en la “Escuela de carpinteros tradicionales” permite escalar el programa en distintos niveles de aprendizaje. Esto se logra mediante la profundización de los contenidos de las clases teóricas, complejizando los talleres prácticos, así como agregando prácticas en las mismas obras de restauración. Además, se han establecido diversos niveles de certificación que se adaptan al contexto en el que se lleva a cabo el programa

PARTE III: PROPUESTA DE INSTRUMENTO METODOLÓGICO

3.6 IDENTIFICACIÓN DE VARIANTES E INVARIANTES

A partir de los datos recolectados, y con el objetivo de establecer un instrumento de educación patrimonial que garantice cierta calidad en el diseño de las experiencias educativas, es crucial identificar las variantes e invariantes presentes en los modelos educativos de las experiencias nacionales revisadas. De esta manera, se busca sintetizar los parámetros necesarios para alcanzar cierta calidad educativa que contribuyan al resguardo sostenible de las memorias constructivas tradicionales.

A partir del análisis de las iniciativas evaluadas, se han identificado los siguientes hallazgos. Es común encontrar ciertas estructuras en los modelos estudiados que sugiere la existencia de parámetros fijos para garantizar una calidad educativa mínima. Por otro lado, la diversidad de metodologías y enfoques didácticos, evidencia la necesidad de evitar el desarrollo de un instrumento cerrado y lineal. Esto implica establecer ciertos parámetros flexibles que le brinde al instrumento la capacidad de adaptar las orientaciones metodológicas de los diseños educativos patrimoniales a diversos contextos de implementación.

Por otro lado, se han identificado ciertas variantes específicas dentro de algunos de los programas. Estas variables incorporan aspectos simbólicos arraigados a la cultura local dentro de sus metodologías. El enfoque de estos programas permite establecer parámetros específicos que favorecerá el desarrollo de un instrumento que incorpore requerimientos locales en sus estrategias educativas, adaptándose así a nuevos entornos educativos.

Para identificar las variantes e invariantes de los programas estudiados, se realiza un análisis entre los modelos referentes y los programas evaluados. El instrumento de análisis se desarrolla a partir de una diagrama de vínculos (fig. 25) que abarca tres líneas de estructuración: (1) se identifican los parámetros fijos que garantizan la calidad de los programas referentes, (2) se agrupan los parámetros flexibles determinados según los programas evaluados (3) e identifican los requerimientos específicos de los programas de carácter local. Estos enfoques enmarcarán la pauta para el diseño del instrumento propuesto por esta investigación.



Fig 14. Síntesis del proceso de análisis e identificación de las variantes e invariantes de los programas revisados. Créditos: Elaboración propia.

3.6.1 Invariantes: identificación de los parámetros fijos

El análisis de las invariantes se lleva a cabo mediante la comparación de los tres modelos referentes estudiados. Este método permite delimitar estratégicamente una parte de la muestra evaluada con el fin de seleccionar datos representativos de los programas de alta calidad dentro del conjunto. Estos datos seleccionados son fundamentales para identificar una estructura general en el instrumento, asegurando así cierta calidad en el diseño de los programas educativos.

Para identificar las invariantes presentes en los modelos estudiado, se definen seis elementos de comparación que permiten abstraer las principales cualidades y dimensiones que incorporan los programas educativos de calidad. Estos elementos son: la estructura de formulación, las propuestas de elaboración, las actuaciones patrimoniales, los entornos educativos, los actores relevantes, los propósitos formativos, la gestión de las propuestas y los ejes estratégicos. A partir de la interpretación de los datos comparativos, se establecen ocho parámetros fijos que deben cumplir los diseños educativos para garantizar cierta calidad educativa y hacer sostenibles los procesos educativos patrimoniales:

1. **Estructura de formulación:** la estructura de una propuesta formativa patrimonial se formula mediante tres principios fundamentales: la identificación de una necesidad de aprendizaje relacionada con una práctica constructiva, el reconocimiento por parte de la comunidad de su valor y la definición clara de un objetivo patrimonial. Estos principios son esenciales para formular una propuesta educativa sólida y significativa.

2. **Principios de elaboración:** la elaboración de una propuesta educativa se realiza bajo tres principios de elaboración que se fundamentan en las orientaciones propuestas por los autores Ibarra, Luneke y Ramírez (2015)⁵: transversalidad para involucrar diversos actores; flexibilidad educativa para ajustar la propuesta a distintos contextos educativos y pertinencia cultural para asegurar que la iniciativa sean significativas para las audiencias.

3. **Actuación patrimonial:** las actuaciones patrimoniales vinculada a los procesos de aprendizajes de tradiciones constructivas, alineados con los establecidos por el PNEyP (2013)⁶, deben asegurar que las experiencias educativas se aproximen a potenciar los aspectos emocionales y sensoriales del patrimonio constructivo a partir de la experiencia práctica, promover una participación social activa en todas las fases de los procesos de aprendizaje, considerar el contexto en el que se aplican y proporcionar la comprensión de conocimientos constructivos especializados.

4. **Entornos educativos:** es fundamental caracterizar los entornos de aprendizaje en los que se implementarán las propuestas educativas. Tomando en cuenta los ámbitos educativos definidos por el PNEyP (2013), cada programa debe determinar si se desarrollará en un contexto de aprendizaje formal, informal o no formal, con el fin de adaptar las actividades y estrategias educativas de manera adecuada al contexto educativo establecido.

5. Los autores entregan orientaciones técnicas para la elaboración de iniciativas comunales en materia de educación patrimonial y busca proveer a los municipios de elementos teóricos, conceptuales y metodológicos que guíen su trabajo en la formulación de iniciativas en educación patrimonial. (Ibarra, et al., 2015, p. 264).

6. El Plan Nacional de Educación y Patrimonio de España, Indica todas las líneas de actuación que se potenciarán en materia de interpretación de bienes culturales, deben responder a los objetivos expuestos, como garantes de la calidad educativa de las propuestas. (PNEyP, 2013, p.28).

5. **Agentes relevantes:** toda propuesta educativa debe considerar tres actores relevantes que desempeñan roles claves en la formulación e implementación de programas de educación en patrimonio: El agente impulsor, que es el individuo o grupo quien diseña o impulsa la idea de realizar un programa educativo; el aprendiz o educando, que es el sujeto que aprende y adquiere el conocimiento; y el mediador o educador, que es quien tiene la facultad de guiar o facilitar la transmisión de los contenidos.

6. **Propósitos formativos:** definir propósitos patrimoniales y educativos claros con orientaciones compartidas es esencial para guiar y regular los procesos educativos centrados en las prácticas constructivas tradicionales. Basándonos en el análisis de los objetivos planteados por los programas de referencia, podemos sintetizarlos en tres propósitos específicos: (1) reinstalar capacidades locales, (2) reaprender conocimientos tradicionales y (3) reconocer el valor patrimonial de las prácticas constructivas.

7. **Gestión y planificación:** la planificación previa de las propuestas educativas es esencial para garantizar su efectividad y éxitos en los procesos de aprendizaje. La gestión de estos procesos se sustentan en cuatro principios fundamentales: trabajo colaborativo, se debe involucrar la cooperación entre diversos actores involucrados, incluyendo organismos públicos a nivel nacional y local, miembros de la comunidad y agentes privados; alianza público-privada para gestionar la asignación de recursos humanos y económicos para llevar a cabo las propuestas; gobernanza local en la toma de decisiones en el diseño e implementación de las propuestas y “rentabilidad social, identitaria y cultural”⁶⁷ que garantice la repercusión de las propuestas en los contextos en que se implementan.

8. **Ejes estratégicos:** es fundamental vincular las oportunidades educativas de las propuestas con la capacidad de impulsar procesos sociales y económicos en los territorios. Este enfoque se alinea con lo que propone Jesús Fernández (2020) en su concepto de “innovación social”⁸, que enfatiza crear oportunidades a partir del aprovechamiento de sus recursos culturales. De acuerdo con este planteamiento, se establecen tres lineamientos estratégicos para desarrollar diseños educativos de calidad en el ámbito de las prácticas constructivas tradicionales:

- **Eje educación + oficios**, que pone en valor el patrimonio constructivo a través de la formación en oficios con valor patrimonial;

- **Eje educación + empleo**, que se centra en la formación de las audiencias locales en oficios constructivos para obtener una reconversión laboral que contribuya al desarrollo local;

- **Eje patrimonio + certificación**, que crea redes institucionales para la certificar los aprendizajes obtenidos por los aprendices.

7. Este concepto, inducido en el Plan nacional de Educación y Patrimonio de España (2015), destaca la importancia de evaluar el impacto social, identitario y cultural de la propuesta educativa más allá de los aspectos económicos. Implica considerar cómo contribuirá al desarrollo y fortalecimiento de la comunidad, su identidad cultural y su sentido de pertenencia.

8. Este concepto se refiere a “un conjunto de nuevas soluciones que las propias comunidades de afectados impulsan para cubrir sus necesidades. inducido en el artículo de Jesús Fernández (2020) “Ecosistemas de innovación social patrimonial. Definición y estudio de casos”.

3.6.2 Variantes: identificación de los parámetros flexibles

La definición de las variantes educativas se lleva a cabo mediante el análisis comparativo de los 33 programas incluidos en la evaluación. Se evalúan cinco elementos comparativos:

- (1) Métodos de enseñanza-aprendizaje
- (2) Estrategias asociadas
- (3) Enfoque didáctico en torno al patrimonio
- (4) Nivel de aprendizaje
- (5) Recursos didácticos utilizados.

A partir de esto, se identifican ocho parámetros flexibles que sistematizan enfoques y metodologías que no se limitan a homologar los diseños metodológicos, sino que, varían sus posibilidades para establecer una propuesta de “modelo ideal” que se adecúe a las necesidades específicas de cada contexto educativo.

1. Métodos: los programas de alta calidad se basan principalmente en métodos de aprendizaje experiencial. Este enfoque se fundamenta teóricamente en lo que expone Fontal (2008), según los principios didácticos, el uso de la experiencia es un motor fundamental para el aprendizaje. Para establecer una clasificación metodológica, se tomaron como referencia los autores nacionales Cristian Sepúlveda-Ibarra y Marilyn Cádiz Altamirano (2022), así como los autores Ibarra, Luneke y Ramírez (2015) y Mileto, Vegas y García (2016)⁹. De acuerdo a sus propuestas metodológicas, se establecieron seis metodologías para el desarrollo de programas de educación patrimonial en éste ámbito.

- Metodología de estudio de casos
- Metodología basada en problemas
- Metodología “aprender haciendo”
- Metodología basada en proyectos
- Metodología aprendizaje participativo
- Metodología aprendizaje acción

2. Interacción: para desarrollar una propuesta educativa didáctica, es crucial comprender la interacción entre la educación y el patrimonio, ya que influye en la forma en que las audiencias interpretan los bienes patrimoniales. Según el análisis de los programas evaluados, los enfoques relacionales propuestos por Domingo, Fontal, y Ballesteros (2013)¹⁰ proporcionan una base sólida para abordar esta interacción presente en los programas de calidad, definiendo cuatro enfoques que relacionan al patrimonio en función de la educación.

3. Enfoques educativos: para caracterizar las prácticas educativas, es fundamental establecer los enfoques educativos en torno al patrimonio que se llevarán a cabo en los programas. A partir de lo planteado por Fontal (2020) se toman como referencia los seis enfoques didácticos basados en los bienes patrimoniales establecidos por la autora¹¹. Estos enfoques educativos se convertirán en objetivos de enseñanza y aprendizaje que estructurarán las actividades propuestas para la implementación de programas patrimoniales.

9. Propuesta metodológicas de los autores: Sepúlveda- Ibarra y Cádiz, “Didácticas para la educación del patrimonio cultural inmaterial”. Ibarra, Luneke, y Ramírez, “Orientaciones técnicas para el desarrollo de programas en educación patrimonial en el ámbito local”. Mileto, Vegas y García, “Actividades de educación y sensibilización en patrimonio y arquitectura de tierra”.

10. A partir de este planteamiento, emanan cuatro enfoques teóricos – Educación con el patrimonio, Educación del patrimonio, Educación para el patrimonio Educación desde y hacia el patrimonio-, los cuáles son recogidos y definidos por el Plan nacional de educación y patrimonio de España (Domingo et al., 2013, citado por Fontal 2016, p13.).

11. Se proponen seis enfoques educativos basados en los bienes como es el modelo transmisivo, pasando por el comunicativo, interpretativo, simbólico o identitario que van transitando hacia las personas y sus formas de interacción hasta llegar a un enfoque centrado en el establecimiento de nodos y vínculos, como es el comunitario. Clasificación, dentro del libro “Cómo educar en el Patrimonio. Guía Práctica para el desarrollo de actividades de educación patrimonial”. Dirección General de Patrimonio Cultural de la Consejería de Cultura y Turismo de la Comunidad de Madrid, 2020.

4. **Estrategias didácticas:** para determinar las estrategias más adecuadas, es importante tener en cuenta ciertos factores clave. Según lo establecido por Ana Sánchez y Olaia Fontal (2020)¹², las estrategias deben ajustarse a la diversidad de audiencias, respondiendo a sus necesidades, intereses y particularidades de cada contexto educativo para que se conviertan en experiencias de aprendizaje significativas. Además, deben ser coherentes con los propósitos patrimoniales y educativos establecidos por cada programa. De acuerdo con el análisis de los programas de calidad evaluados, las estrategias pueden clasificarse en cinco líneas educativas:

- Estrategias participativas con la comunidad,
- Estrategias que involucren módulos formativos,
- Estrategias que desarrollen proyectos de intervención,
- Estrategias en la modalidad de aprendizaje-trabajo
- Estrategias educativas de aprendizaje integrado a la realidad.

5. **Nivel formativo:** permiten ajustar las experiencias educativas a diferentes escalas formativas, de acuerdo con la audiencia objetivo. El nivel de aprendizaje se determina de acuerdo con la profundización de los contenidos abordados, la complejidad del diseño de las actividades educativas y los recursos didácticos utilizados por las iniciativas. Según el análisis de los programas de calidad, se han identificado cuatro niveles formativos para ajustar cada propuesta educativa.

- Formación inicial
- Formación local
- Formación escolar
- Formación avanzada

6. **Recursos didácticos:** se consideran elemento esencial para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Según lo establecido por el PNEyP (2015), estos recursos buscan desarrollar habilidades cognitivas, procedimentales y/o actitudinales relacionadas con el patrimonio. En el contexto del aprendizaje de prácticas constructivas tradicionales, los recursos didácticos más adecuados deben tener un enfoque práctico y sensorial, y se determinan según las edades de las audiencias, sus niveles de competencias educativas y los contextos de aprendizaje. De acuerdo con el análisis, se han determinado seis recursos didácticos que facilitan el aprendizaje de prácticas constructivas tradicionales.

- Lecciones teóricas
- Lecciones prácticas
- Guías didácticas
- Recursos virtuales
- Prototipos constructivos
- Visitas pedagógicas

7. **Tipo de actuación:** los programas educativos en el ámbito constructivo fomentan experiencias educativas de carácter teórico-práctico. Los tipos de actividades involucradas en el aprendizaje de técnicas constructivas tradicionales son variados. Sin embargo, de acuerdo con los programas revisados, se establecen seis tipos de actividades.

- Talleres participativos
- Talleres en obra
- Escuelas-taller
- Workshops
- Cursos de capacitación

12. *Idem*. Clasificación, dentro del libro "Cómo educar en el Patrimonio. Guía Práctica para el desarrollo de actividades de educación patrimonial". Dirección General de Patrimonio Cultural de la Consejería de Cultura y Turismo de la Comunidad de Madrid, 2020

3.6.3 Variantes específicas: identificación de los parámetros específicos

Se ha identificado un grupo de iniciativas particulares que se centran en establecer vínculos simbólicos entre las personas, sus tradiciones y su entorno construido.

Los enfoques metodológicos de estas iniciativas son destacados, ya que buscan profundizar los procesos educativos del patrimonio, reconociendo contextos educativos particulares que promueven un aprendizaje significativo sobre las culturales constructivas tradicionales.

Esta subdivisión de programas introducen nuevas variables que establecen parámetros específicos dentro del instrumento propuesto.

Según lo expuesto por Fontal (2012), la dimensión identitaria, emotiva y simbólica a menudo no son consideradas en la didáctica del patrimonio.

En este contexto, la autora nacional Carolina Aroca (2017) sugiere la implementación de una “didáctica globalizadora”¹³ como elemento fundamental en los procesos de enseñanza. Dichos aspectos comparativos mencionados, están definidos por el análisis de los siguientes parámetros:

- (1) Los agentes de aprendizaje involucrados (docente y discente),
- (2) Las condiciones simbólicas integradas al aprendizaje (contenido),
- (3) Las estrategias utilizadas para un aprendizaje significativo (didáctica)
- (4) Los espacios formativos en los que se llevan a cabo (contexto).

1. Mediadores de aprendizaje: son agentes portadores de conocimientos tradicionales, quienes poseen cierta expertiz en la elaboración de las prácticas constructivas tradicionales. Estos agentes, utilizan la memoria material, corporal y territorial para transmitir conocimientos de manera efectiva a las audiencias principalmente a través de una transmisión intergeneracional, donde se establece una estrecha comunicación e interacción con los aprendices o educandos, formando “redes afectivas”¹⁴.

2. Contenidos significativos: abordan contenidos de carácter identitario y simbólicos vinculados a las tradiciones constructivas. Estos contenidos se centran en tres aspectos, que coinciden con los componentes significativos analizados por García, Silva y Olivar (2017)¹⁵ para desarrollar procesos de aprendizaje. Por lo tanto, resulta crucial establecer contenidos educativos que promuevan un enfoque relacional (Fontal et al., 2015), fomentando la incorporación de costumbres, tradiciones y/o ritos locales, relacionándolos con la contemporaneidad de los procesos formativos.

13. Concepto que corresponde a una didáctica que se enfoca en el desarrollo de la identidad, pertenencia y diferenciación, que permite a los aprendices desarrollar relaciones culturales, generar lazos simbólicos y significativos, desarrollando habilidades de indagación y curiosidad (Aroca, 2007).

14. Concepto introducido por los autores García, Silva y Olivar (2017). El término “redes de afecto” hace referencia a la idea de desarrollar acciones significativas que permitan actualizar la participación de los sentidos. Estas redes posibilitan experiencias más significativas al sumergir a la persona en el territorio de manera íntegra. Como resultado, el proceso de vinculación entre la persona y el territorio se vuelve más efectivo (García, et. al, 2017, p.105).

15. Los autores establecen que los contenidos significativos deben despertar afectos, detonar emociones y activar los sentidos. García, Silva y Olivar (2017). “La Educación Patrimonial en el contexto no formal de São Paulo (Brasil). Plataforma Paranapiacaba: memoria y experimentación”

3. **Contextualización del entorno:** la forma en que el sujeto se vincula con el entorno fomenta una comprensión integral del patrimonio. Este planteamiento se fundamenta con lo que plantea Fontal (2003) en el que establece que “el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que estas significan para él; estos significados derivan o surgen como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con un ser igual a él, un objeto o entorno” (Fontal, 2003, citado por García, et al., 2017). En este sentido, los procesos de aprendizaje significativos, involucran tres dimensiones del entorno:

- **La dimensión sociocultural en el aprendizaje,** que incorpora los aspectos espirituales y simbólicos del territorio.
- **La dimensión natural en el aprendizaje,** relacionada al entorno natural y los recursos del territorio con los que se elaboran los procesos constructivos.
- **La dimensión arquitectónica en el aprendizaje,** relacionada al ámbito construido del entorno.

4. **Espacios formativos:** las condiciones de los espacios formativos en los que se llevan a cabo estos programas buscan rescatar las particularidades de cada contexto educativo. Existen tres aspectos que contribuyen a la producción de espacios educativos significativos:

- **Integrar la oralidad** a través de la figura del cultor como medio de transmisión de conocimientos.
- **Establecer una conexión emocional** entre el sujeto que aprende y el patrimonio
- **Desarrollar procesos de aprendizajes in situ,** donde los territorios en sí mismo son considerados como espacios educativos de producción de conocimiento.

5. **Modelo didáctico:** las estrategias didácticas desarrolladas por este tipo de programas se basan en la idea de establecer un modelo didáctico globalizador (Aroca, 2017). Esto implica la disposición de estrategias pedagógicas que permitan involucrar al aprendiz o educando con el patrimonio mediante sus vivencias personales. Según Aroca, para desarrollar una didáctica globalizadora se requiere buscar aspectos relevantes de la comunidad en la que interactúa el aprendiz, destacando sus expectativas y tareas que sean más significativas para esa realidad y contexto específico para garantizar la pertinencia y efectividad del aprendizaje.

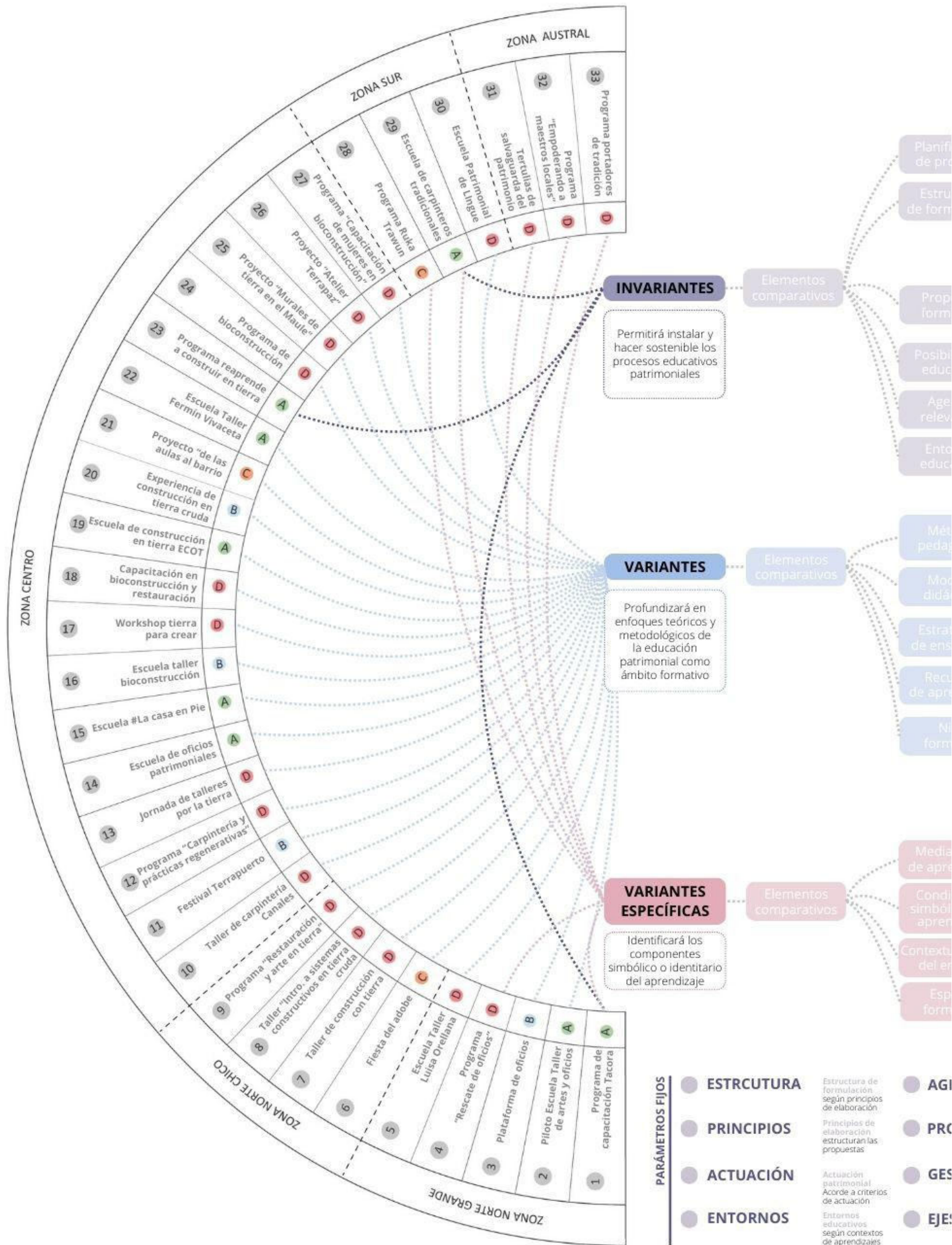
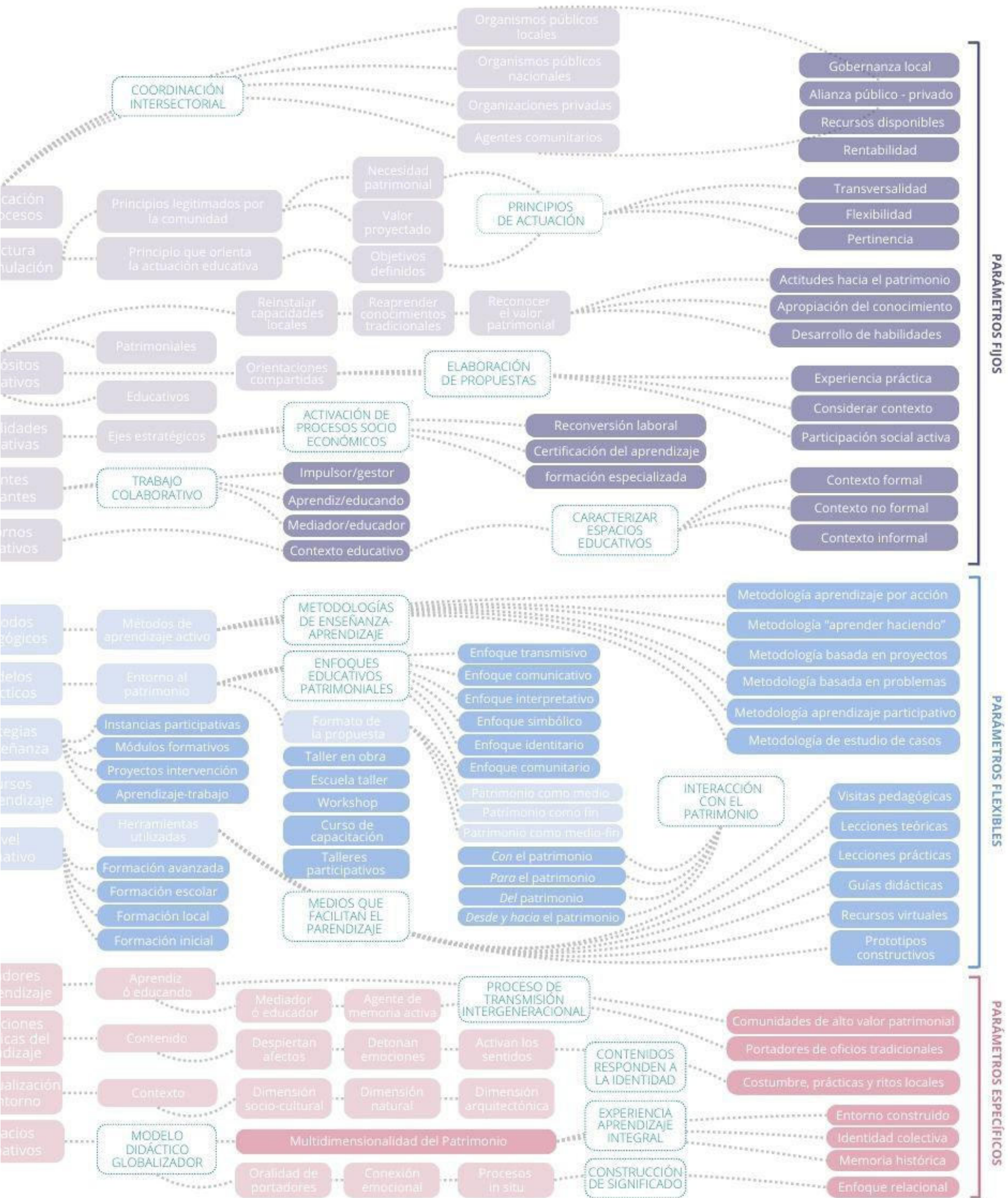


Fig 15. Esquema de análisis de las variantes, invariantes y variantes específicas. Créditos: Elaboración propia.



AGENTES
Trabajo multidisciplinario de agentes clave en los procesos

OBJETIVOS
Patrimoniales y educativos con orientaciones compartidas

ACTIVACIÓN
Planificación de propuestas a través de trabajo intersectorial

ESCALAS
Ejes estratégicos activación de procesos sociales y económicos

- PARÁMETROS FLEXIBLES**
- MÉTODOS**
Metodologías basadas en un aprendizaje experiencial
 - INTERACCIÓN**
Interacción patrimonial en función a la educación
 - ACTIVIDADES**
Actividades educativas implementadas de carácter práctico
 - ESCALA**
Escala de aprendizaje adaptada a diversos niveles educativos

- PARÁMETROS ESPECÍFICOS**
- ENFOQUES**
Enfoques educativos según concepción del patrimonio
 - ESTRATEGIAS**
Estrategias didácticas activas integradas a la realidad
 - RECURSOS**
Recursos didácticos con enfoque práctico y sensorial
 - MODELOS**
Modelos didácticos basados en los enfoques educativos

- PARÁMETROS ESPECÍFICOS**
- MEDIADODRES**
Mediadores de aprendizaje agentes activos de la memoria
 - CONTENIDOS**
Contenidos significativos responden a la identidad local
 - ESPACIOS**
Espacios formativos de aprendizaje integral
 - DIDÁCTICA**
Modelo didáctico de carácter globalizador y significativo

3.6.4 Nudo problemáticos

El análisis comparativo de las experiencias educativas de calidad y la literatura revisada con respecto a las orientaciones didácticas de las propuestas de educación patrimonial, dan cuenta que existen algunos aspectos problemáticos presentes en los programas educativos evaluados. Con la finalidad de favorecer el diseño del instrumento adaptativo, se identifican y describen los nudos problemáticos que este instrumento abordará y se hará cargo.

- **Sistema de evaluación**

Los programas carecen de un sistema de evaluación que mida los aprendizajes obtenidos por los aprendices en los procesos educativos. De acuerdo con el análisis, sólo un 21% de las iniciativas educativas han incorporado un sistema de evaluación o certificación del aprendizaje. De esta manera, se reconoce una falta de herramientas técnicas o instrumentos que permitan evaluar los aprendizajes obtenidos de las propuestas educativas en el ámbito del patrimonio constructivo.

Según expone el PNEyP, la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje es un elemento fundamental que garantiza la efectividad de las didácticas propuestas en cada contexto educativo. En este sentido, la propuesta instrumental de esta investigación considera un sistema de evaluación que incorpore tres líneas evaluativas: una evaluación técnica, para establecer niveles de certificación de aprendizaje, una evaluación social, que mida el aprendizaje significativo obtenido por los aprendices y una evaluación de la implementación que permita mejorar la propuesta.

- **Reconocimiento de la diversidad de públicos**

A pesar de que la educación patrimonial se ha extendido a un amplio espectro de audiencias, localizaciones o culturas, existe una tendencia de las iniciativas a homogenizar los diseños educativos para un “público general” sin especificar el público objetivo al que se dirigen. Esto, limita a las metodologías educativas que no reconocen una diversidad social.

El público objetivo responde a realidades muy diversas, como señala el PNEyP (2015), la diversificación de públicos busca nuevos modos relacionales, interculturales, intergeneracionales, multiculturales, etc. El instrumento propone incorporar principios de inclusión de audiencias, evitando diseñar metodologías homogéneas. Más bien, se propone que el instrumento integre nuevos enfoques relacionales entre los participantes, en línea con las indicaciones del PNEyP.

- **El patrimonio constructivo como medio de procesos socioeconómicos**

Las nuevas perspectivas respecto a la conservación del patrimonio local han trascendido a ver el patrimonio como una oportunidad de desarrollo para los territorios. En este sentido, el instrumento propone establecer nuevas vías que permitan fomentar estos ámbitos a través del aprendizaje constructivo patrimonial. Para ello, se sugiere respaldar los procesos educativos mediante alianzas colaborativas con instituciones como universidades, centros de formación, escuelas técnicas, etc. para certificar los conocimientos obtenidos y se transformen en posibilidades económicas para los participantes y el territorio. Así se busca que el patrimonio pueda generar rentabilidad social, identitaria y cultural (PNEyP, 2015).

3.7 INSTRUMENTO METODOLÓGICO

El instrumento metodológico diseñado en esta tesis no pretenden ser un manual, receta o guía estricta y acabada sobre como elaborar una experiencia educativa patrimonial entorno al aprendizaje de prácticas constructivas tradicionales. Más bien, plantea ser un instrumento que diseña experiencias de educación patrimonial de calidad en el ámbito del patrimonio constructivo tradicional que se adapte a las circunstancias particulares de cada caso.

Un instrumento metodológico es un recurso compuesto por un conjunto de herramientas que se orienta mediante fases para lograr un resultado. En este caso, este instrumento educativo adaptativo se estructura por cinco fases conformadas por un conjunto de ocho herramientas que lo complementan. La oportunidad de diseñar un instrumento metodológico, bajo la forma de un diagrama interactivo, permita proporcionar las pautas metodológicas y las directrices de trabajo necesarias para el desarrollo de experiencias educativas adaptadas a los diferentes contextos de aprendizaje.

Los diagramas interactivos son un recurso que permiten sistematizar de manera dinámica y fácil cada paso del manejo de las herramientas educativas propuestas por el instrumento. El formato interactivo facilita la funcionalidad del instrumento permitiendo que sea utilizado por diversos usuarios en diversos contextos educativos, en el que mediante una superposición de contenido visual guían a los usuarios para realizar acciones u obtener información respecto a ¿cómo educar en prácticas constructivas tradicionales?

Este diagrama interactivo se elabora a partir de los planteamientos derivados del instrumento “Cómo educar en el patrimonio. Guía práctica para el desarrollo de actividades de educación patrimonial” (2020). Esta guía práctica desarrollada en Madrid incluye perspectivas fundamentales para convertirse en una hoja de ruta en el desarrollo del instrumento propuesto en esta tesis.

Los planteamientos derivados del documento exponen que los proyectos destacados en educación patrimonial suelen desarrollarse bajo la lógica del efecto rizoma, es decir, un mismo elemento se va renovando constantemente y van surgiendo nuevas relaciones en el aprendizaje que van generando múltiples posibilidades para la educación patrimonial, tanto en sus líneas de acción como en el tipo de vínculos que se pretende establecer con el patrimonio.

Considerando el planteamiento de esta metáfora descrita, se plantea elaborar un instrumento que permita trazar estrategias adecuadas para transferir los aprendizajes del patrimonio constructivo tradicional adaptada a diversas audiencias que conforman la comunidad. Para esto, se recorren diferentes vías y ramales creando diferentes niveles de comprensión y profundización que marquen la ruta estratégica que encamina a concretar experiencias educativas adecuadas a cada circunstancia.



Fig. 16 Portada de la guía práctica “Como educar en el patrimonio”. (Fontal et al. 2020).



Fig. 17 Capítulo ¿somos sensibles al patrimonio? del libro “Como educar en el patrimonio”. (Fontal et al. 2020).



Fig. 18 Capítulo ¿Cómo lo hacen los otros? del libro “Como educar en el patrimonio” (Fontal et al. 2020).

3.7.1 Estructura del instrumento

El diagrama interactivo diseñado en esta investigación responde a la gran pregunta: ¿Cómo educar en memorias constructivas tradicionales? Para estructurar este instrumento se establecen cinco fases que guían todas las acciones desarrolladas definidas como: fase de diagnóstico, fase de caracterización de la experiencia, fase de adaptabilidad de la propuesta, fase de seguimiento de la implementación y fase de evaluación del aprendizaje.



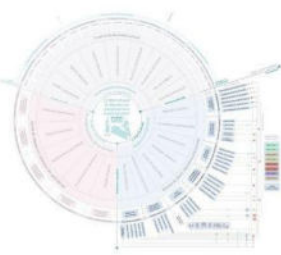

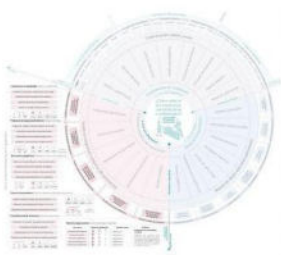

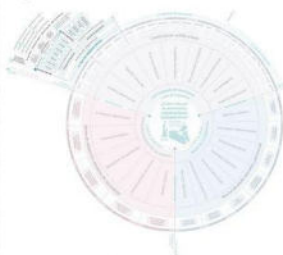

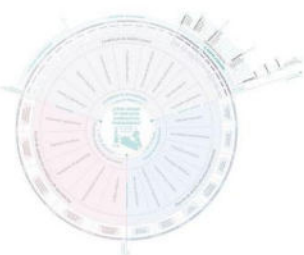

La sucesión de estas fases se traza bajo tres factores “x” de estructuración, “y” de adaptación y “z” de implementación, estos componentes orientan el ciclo de diseño de las experiencias educativas.

Para complementar la estructura del instrumento se proponen ocho herramientas complementarias. Estas herramientas facilitan las acciones establecidas en cada fase de la secuencia metodológica.

En cuanto al desafío de propiciar una estructura adaptativa, se establece una escala que ajusta los parámetros de diseño educativo a cada caso en particular. La idea es que el instrumento explore un abanico de posibilidades, vías y ramales de diseño educativo que se ajuste a cada experiencia de aprendizaje.

El instrumento se estructura de forma interactiva bajo extensiones especializadas del programa Power Point donde se sistematiza cada una de las fases que lo componen con sus respectivas herramientas. La interactividad del instrumento permite que las definiciones, orientaciones y recorridos de diseño sean funcionales y entendibles para una diversidad de público y contexto formativos. Este recurso facilita el diseño de las experiencias educativas patrimoniales en torno a las prácticas constructivas tradicionales, ampliando así, el alcance de su aplicación.

Tabla 4. Síntesis de las fases del instrumento metodológico adaptativo de educación patrimonial. Créditos: Elaboración propia.

INSTRUMENTO ADAPTATIVO DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL PARA LA CONSERVACIÓN DE MEMORIAS CONSTRUCTIVAS TRADICIONALES					
FASES DEL INSTRUMENTO	01 FASE DE DIAGNÓSTICO	02 FASE DE DISEÑO DE LA EXPERIENCIA	03 FASE DE ADAPTACIÓN	04 FASE DE IMPLEMENTACIÓN	05 FASE DE EVALUACIÓN
	¿Cuáles son las condiciones?	¿Cómo se diseña?	¿Se adapta al contexto?	¿Es posible llevar a cabo?	¿Cuáles fueron los resultados?
ACCIONES DEL INSTRUMENTO	Proceso de levantamiento Diagnóstico de las condiciones de los entornos de aprendizaje en los que se implementará la experiencia.	Proceso de caracterización Diseño de la experiencia educativa patrimonial, acorde a la audiencia y a los objetivos propuestos.	Procesos de adaptación Simbólica del aprendizaje del modelo didáctico diseñado acorde a las condiciones de implementación de la propuesta.	Proceso de seguimiento De la implementación educativa, de manera de supervisar su correcta ejecución durante el desarrollo de la experiencia.	Proceso de evaluación posteriormente a la implementación de la experiencia, se requiere analizar la efectividad de la propuesta educativa diseñada.
HERRAMIENTAS ASOCIADAS	Herramientas de inducción <ul style="list-style-type: none"> Esquema de componentes, parámetros e indicadores de análisis. Cuadrícula de análisis previo 	Herramientas de caracterización <ul style="list-style-type: none"> Rizoma de diseño educativo patrimonial Guion metodológico 	Herramientas de adaptación <ul style="list-style-type: none"> Escala de adaptación simbólica del aprendizaje Panel de adaptaciones 	Sistema de seguimiento <ul style="list-style-type: none"> Secuencia conductual del aprendizaje Ficha de seguimiento de la experiencia 	Sistema de evaluación <ul style="list-style-type: none"> Pauta de evaluación de la implementación de la propuesta educativa
DESCRIPCIÓN HERRAMIENTAS	<p>1. Sistematiza los componentes básicos para desarrollar un proceso educativo patrimonial de calidad.</p>  <p>2. Identifica los componentes de estructuración para llevar a cabo el proceso educativo patrimonial.</p> 	<p>3. Define los focos, vías y ramales de actuación de un amplio espectro de posibilidades, para diseñar el proceso educativo.</p>  <p>4. Sintetiza la propuesta educativa con las metodologías, recursos didácticos y modelos referentes utilizados.</p> 	<p>5. Contextualiza la propuesta educativa como un proceso de aprendizaje significativo de las memorias constructivas.</p>  <p>6. Interpreta la adaptación de aprendizaje significativo como un proceso de aprendizaje complejo.</p> 	<p>7. Analiza los niveles de sensibilización hacia el patrimonio obtenido por parte de los aprendices.</p>  <p>8. Registra las observaciones y el reporte obtenido por los supervisores durante el desarrollo de la experiencia.</p> 	<p>9. Mide el nivel de aprendizaje obtenido por los aprendices de acuerdo a la profundidad de conocimientos entregados.</p>  <p>10. Evalúa la efectividad técnica, estratégica, pedagógica y patrimonial lograda con la implementación de la experiencia formativa.</p> 

Fases del instrumento

A continuación, se detallará cada una de las fases propuestas por el instrumento adaptativo y cada una de las herramientas asociadas a cada una de ellas, con el fin de dar una correcta aplicación a las acciones necesarias para diseñar experiencias educativas de calidad en torno a las memorias constructivas tradicionales.

I. Fase de diagnóstico ¿cuáles son las condiciones?

En esta primera etapa se realiza un levantamiento de las condiciones del contexto educativo en el que se implementará la experiencia. En general, se trata de caracterizar el caso. Principalmente, en esta instancia introductoria, se reconocen las condiciones necesarias para establecer una experiencia educativa de calidad en el ámbito del patrimonio constructivo. El instrumento reconoce los componentes básicos requeridos para establecer procesos educativos patrimoniales, los cuales se sintetizan en ocho principios de estructuración:

- **Principios de coordinación:** se establecen las alianzas público-privada, los recursos y la rentabilidad de la propuesta.
- **Principios de colaboración:** se define al impulsor de la iniciativa, el mediador de aprendizaje y quienes serán los aprendices.
- **Principios de caracterización:** se identifica el contexto del espacio educativo; formal, no formal o informal.
- **Principios formativos:** se establecen los propósitos formativos: reconocer, reaprender o reinstalar los conocimientos constructivos.
- **Principios de formulación:** se reconoce cual es la necesidad de aprendizaje, el valor de la práctica por parte de la comunidad, y el objetivo patrimonial por el que se orienta la actuación.
- **Principios de actuación:** se definen los principios de transversalidad, flexibilidad y pertinencia en la acción educativa.
- **Principios de activación:** se identifican los procesos socioeconómicos asociados: reconversión laboral, certificación del aprendizaje y/o formación en oficio.
- **Principios de elaboración:** se reconocen los factores prácticos, contextuales, sociales y formativos.

Herramientas de inducción

Herramienta N°1 - Esquema de componentes básicos

Se trata de un recurso gráfico que sistematiza 20 componentes, parámetros e indicadores de estructuración de una experiencia educativa patrimonial en el ámbito del aprendizaje de prácticas constructivas tradicionales. La elaboración de este documento gráfico podría funcionar como un inventario participativo que permite identificar los componentes básicos que debe incorporar una experiencia educativa para garantizar su calidad.

Herramienta N°2 - Cuadrícula de análisis previo

Se trata de una ficha de diagnóstico que sistematiza la información de los ocho principios de estructuración de la experiencia. Esta ficha tiene como función comprender el contexto y las condiciones específicas de cada contexto educativo. La creación de este instrumento fue pensado coordinar el trabajo entre educadores, mediadores, gestores culturales y miembros de la comunidad en la estructuración de los antecedentes del contexto formativo.

II. Fase de diseño de la experiencia ¿cómo se diseña?

Esta etapa del instrumento se encarga de establecer los criterios de diseño para definir el carácter de la propuesta educativa. En esta fase, el diseño educativo se contextualiza como campo formativo en torno a diversos parámetros definidos por “focos”, “vías” y “ramales” que permiten caracterizar la experiencia educativa patrimonial de acuerdo con las condiciones de implementación. Por lo tanto, se definen siete parámetros de diseño de los procesos educativos:

- **Clasificación metodológica:** se establecen seis métodos pedagógicos.
- **Formato de la propuesta:** se establecen cinco formatos pedagógico
- **Enfoques educativos:** se establecen seis modelos didácticos
- **Estrategias de aprendizaje:** se establecen cinco actuaciones estratégicas
- **Nivel formativo:** se establecen cuatro escalas formativas
- **Interacción educación-patrimonio:** se establecen cuatro vías de interacción educativa-patrimonial.
- **Medios de aprendizaje:** se establecen seis recursos complementarios de aprendizaje

Las vías de caracterización constituyen una serie de ramificaciones entre los parámetros, creando un mapa de interacciones que facilita la caracterización del diseño de la propuesta educativa.

Herramientas de caracterización

Se elaboran dos herramientas de caracterización para configurar el diseño de las experiencias patrimoniales. Para su elaboración, se exploraron diversas interconexiones entre los parámetros de caracterización, lo que permitió formular posibles rutas de diseño. Las herramientas sistematiza información compleja de diseño utilizando elementos gráficos que guían los pasos para establecer el carácter de la propuesta.

Herramienta N°3 - Rizoma de diseño educativo patrimonial

Corresponde a un esquema que sistematiza todas las posibles rutas de diseño para desarrollar un proceso educativo. Este material expone de forma gráfica todas las vías y ramales de diseño disponibles. La selección adecuada depende de los factores de caracterización que son definidos de manera colaborativa por el agente impulsor y el mediador o educador previamente identificados.

Herramienta N°4 - Guion metodológico

una vez definida la propuesta de diseño, se elabora un guion metodológico que corresponda a la hoja de ruta que sistematiza el diseño propuesto. Este guion, funciona como una herramienta de coordinación que orienta a los educadores, mediadores, aprendices e impulsores a implementar la experiencia educativa. Cabe destacar que, el guion incorpora referentes de diseño. Donde se exponen los mapas de interacciones de los ocho modelos educativos nacionales mejores evaluados por el método OEPE. Estos prototipos permiten que los usuarios se aproximen a casos nacionales exitosos de implementación, como referencia para las nuevas propuestas educativas.

III. Fase de adaptación de la propuesta ¿se adapta al contexto?

Esta etapa el instrumento propone adaptar las actuaciones de las propuestas de manera que se ajusten a las condiciones simbólicas de los contextos y se conviertan en estructuras de aprendizaje significativas para los participantes. Se han establecido cinco parámetros de aprendizaje específicos que permiten adecuar las experiencias educativas a las particularidades simbólicas de cada contexto:

- **Contenidos significativos:** se vinculan temas de carácter simbólico.
- **Espacios formativos identitarios:** los contextos de aprendizajes integran factores identitarios.
 - **Mediadores de aprendizaje:** los portadores de conocimientos potencian establecer vínculos con las audiencias locales.
 - **Contextualización de entornos simbólicos:** se reconocen los elementos identitarios del entorno.
 - **Modelo didáctico globalizador:** la estrategia pedagógica promueve un enfoque significativo.

Herramientas de adaptación

El instrumento propone dos herramientas de adaptación simbólica que reajustan el guion metodológico propuesto de manera que se adapte a las condiciones simbólicas de cada contexto educativo. La particularidad de estas herramientas radica en que son complementarias, es decir trabajan de manera colaborativa. Por lo tanto, requieren la participación de todos los miembros y los agentes educativos involucrados para reajustar en la propuesta de diseño.

Herramienta N°5 - Escala de adaptación simbólica del aprendizaje

Se definieron cinco dimensiones de adaptación que reajustan el diseño de una experiencia de aprendizaje compleja: (1) procedimiento de mediación del aprendizaje, (2) proceso interpretativo, (3) transmisión significativa, (4) producción de espacios identitarios y (5) construcción de significados. Cada una de estas dimensiones cuentan con una escala de adaptación de cuatro puntos que permiten medir el nivel de modificación que cada experiencia necesita para convertirse en una experiencia de aprendizaje significativa. Cada dimensión cuenta con un apartado que especifica los distintos agentes involucrados en cada dimensión de adaptación, por lo que, se adicionan herramientas de apoyo, como fichas colaborativas que permiten facilitar el trabajo entre los distintos agentes.

Herramienta N°6 - Panel de adaptaciones

Se configura una tabla de modificaciones que determina el tipo de ajuste establecido en cada una de las dimensiones del diseño metodológico. Estos ajustes establecen las directrices para desarrollar un guion metodológico adaptado. El panel de adaptaciones establece una estructura metodológica compleja que implica realizar modificaciones de ejecución para adaptar el diseño metodológico y alcanzar un aprendizaje simbólico.

IV. Fase de implementación ¿es posible llevar a cabo?

En esta fase, se procede a la implementación de la experiencia. Para garantizar que se lleve a cabo según lo previsto, es crucial establecer un proceso de supervisión de su desarrollo. Por lo tanto, el objetivo principal de esta etapa es contar con herramientas de seguimiento que permitan examinar la correcta implementación de las metodologías propuestas. El instrumento establece dos principios que respaldan una adecuada implementación:

- **Principios de seguimiento:** se establecen líneas de acción para supervisar la correcta implementación de un diseño educativo en un contexto real.
- **Principios de mediación del aprendizaje:** este principio establece examinar el grado de sensibilización hacia el patrimonio constructivo logrado por parte de los aprendices durante la ejecución de la experiencia educativa.

Sistema de seguimiento

Se elabora un sistema de seguimiento, que se elaboran a partir de dos herramientas de reporte orientadas a supervisar el desarrollo metodológico de las propuestas de diseño y certificar una adecuada transmisión de conocimientos a los aprendices. Estas herramientas pueden ser utilizadas por observadores externos, encargados de determinar el nivel de ejecución y desarrollo de la propuesta metodológica.

Herramienta N°7 – Guía de seguimiento

Guía que permite registrar las observaciones realizadas durante la implementación de las experiencias educativas. Esta herramienta consta de tres momentos de supervisión: al inicio de la experiencia, durante el desarrollo de las actuaciones educativas y al final de la experiencia para evaluar los resultados de aprendizaje obtenidos.

Herramienta N°8 – Secuencia conductual del aprendizaje:

Secuencia que determina el grado de sensibilización que logra obtener el aprendiz durante el proceso de aprendizaje. Esta secuencia conductual reporta los conocimientos y percepciones adquiridas por los participantes antes, durante y después de la implementación de los procesos de aprendizaje.

Certificación del aprendizaje:

De acuerdo con el análisis de la secuencia conductual de aprendizaje, se establecen parámetros de evaluación para determinar una certificación del aprendizaje obtenido por las audiencias a través de la experiencia. Se clasifican en cuatro niveles: aprendizaje inicial, aprendizaje calificado, aprendizaje avanzado y aprendizaje especializado. Estos niveles varían según la profundización de los contenidos entregados, el conocimiento adquirido por los participantes, la especialización de los educadores y la contribución de las instituciones especializadas involucradas.

V. Fase de evaluación ¿cuáles fueron los resultados?

Esta etapa es la última fase del instrumento y se centra en la evaluación de la implementación de la experiencia educativa. En esta instancia de cierre, se examinan los aspectos técnicos, metodológicos, pedagógicos y patrimoniales de la propuesta de diseño y proporciona una retroalimentación para mejorar aspectos del proceso de aprendizaje. Además, en esta fase, se evalúa el impacto social, territorial y patrimonial que generó la implementación de la experiencia educativa.

- **Evaluación técnica:** se evalúan los componentes metodológicos que contribuyen a los resultados de aprendizaje esperados por los participantes y a la aplicabilidad de los contenidos propuestos en contextos prácticos y reales.
- **Evaluación social:** se evalúa la percepción de los participantes sobre la relevancia y el significado de la experiencia educativa en relación con su vínculo con el patrimonio constructivo tradicional.
- **Evaluación metodológica:** se evalúa la eficacia de los métodos pedagógicos, las herramientas y recursos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **Evaluación patrimonial:** se centra en medir el impacto de la experiencia en la preservación, valoración y comprensión de las prácticas constructivas tradicionales en los territorios.

Herramienta N°10 – Sistema de evaluación

Se establece un mecanismo de evaluación para medir la efectividad de la propuesta educativa implementada. Este proceso evaluativo se enfoca en evaluar cuatro dimensiones: una evaluación técnica, una evaluación social, una evaluación didáctica y una evaluación patrimonial. Por otra parte, se incluye la evaluación de las posibles proyecciones de la experiencia educativa propuesta con el fin de nuevos ambientes educativos de implementación.

R úbrica de evaluación y proyecciones

Esta herramienta se trata de una pauta integrada por cuatro ítems de evaluación que miden: los resultados de aprendizaje obtenidos por los aprendices, los componentes técnicos que contribuyeron a la experiencia, la efectividad de las estrategias didácticas implementadas y el análisis de las proyecciones de la propuesta. La evaluación se basa en tres estándares de evaluación: alto, medio o bajo, que miden el nivel alcanzado por cada ítem mencionado en la pauta de evaluación.

Esquema de coevaluación

Esta herramienta se enfoca en analizar los parámetros de impacto social, territorial y patrimonial que se generó la experiencia educativa en el contexto de implementación. Este esquema de análisis promueve una participación horizontal entre quienes gestionan la propuesta y quienes participaron de ella, de manera de exponer diferentes percepciones con respecto a la experiencia implementada.

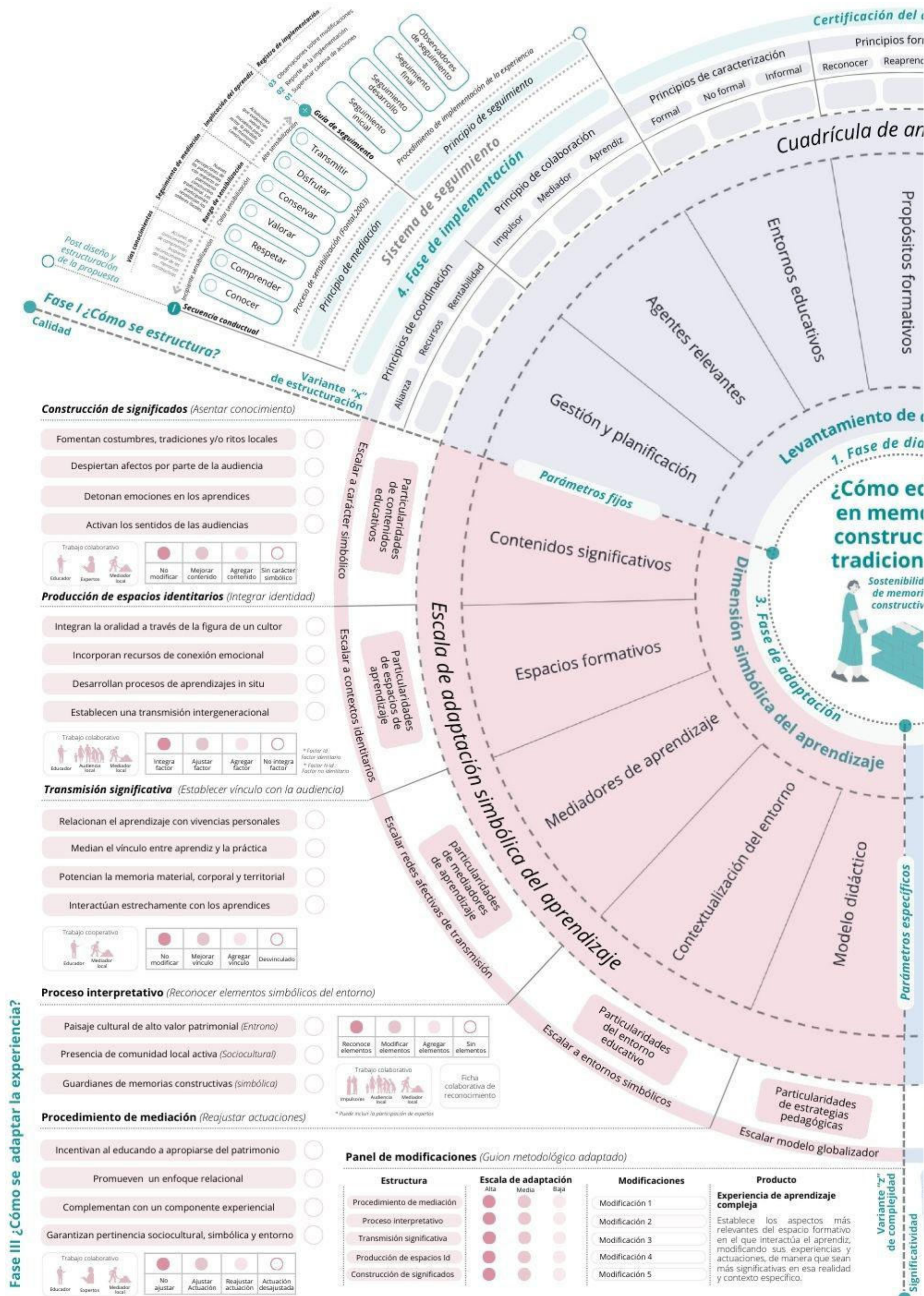
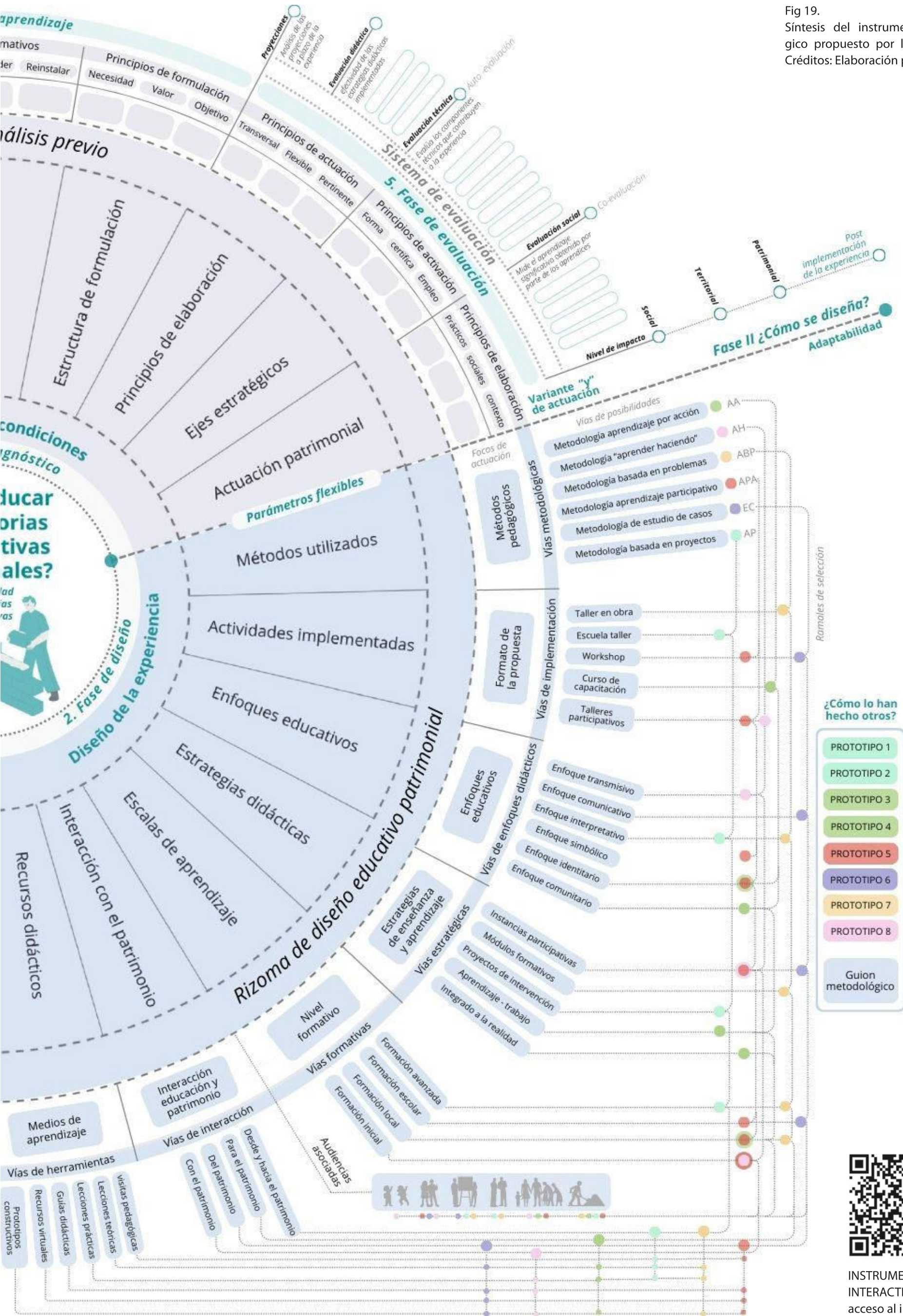


Fig 19.
Síntesis del instrumento metodológico propuesto por la investigación.
Créditos: Elaboración propia



INSTRUMENTO INTERACTIVO. Código de acceso al instrumento metodológico interactivo

CAPÍTULO 4: APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO METODOLÓGICO

Proceso de aplicación a casos concretos

El siguiente capítulo, tiene como objetivo exponer la aplicación del instrumento metodológico planteado en esta investigación, que se llevó a cabo en tres lugares estratégicos.

Los tres casos pilotos, permitiendo testear la adaptabilidad del instrumento en la creación de experiencias constructivas de aprendizaje en diversos entornos (norte, centro, centro-sur). Estos casos se caracterizan por estar insertos en contextos educativos simbólico, con una preservación histórica de prácticas constructivas tradicionales, y la presencia de cultores locales que aún almacenan memorias constructivas. Los tres lineamientos de implementación de estos casos pilotos son los siguientes:

- i. Caso de implementación adicionada a un proyecto se salvaguarda de una práctica constructiva: Se trata de una prueba piloto, donde se integró el diseño de una experiencia educativa para evaluar la efectividad del instrumento en un proyecto ya existente centrado en la preservación del patrimonio constructivo.
- ii. Caso de implementación impulsado por esta investigación: La prueba piloto fue elaborada desde cero por el instrumento planteado en esta investigación, permitiendo tener un control total sobre el diseño, implementación y evaluación de la experiencia educativa.
- iii. Caso de implementación independiente: Esta prueba piloto se enfoca en un contexto donde no había una estructura educativa definida, lo que permitió rediseñar parte de la experiencia para complementar la propuesta de aprendizaje planteada.





Fig. 1.
Registro fotográfico de la elaboración de la caruna de forma tradicional.
Fuente: Programa de TV "Lugares que hablan" capítulo 11 temporada 2018.

4.1 PRIMER CASO DE APLICACIÓN: CASO PUTRE

La primera prueba de implementación del instrumento se desprende de una instancia participativa dentro del proyecto de investigación "Caruna, rescate tecnológico de los saberes vernáculos sostenibles para el aislamiento térmico en la arquitectura andina de Arica y Parinacota" (Alfaro et al., 2022), financiado por Fondo del Patrimonio Cultural el año 2021. El proyecto se sostiene en una acción investigativa que dentro de sus objetivos principales busca la difusión y reintegración de este saber constructivo tradicional que se encuentra en un inminente riesgo de desaparecer.

La memoria constructiva de la caruna

La caruna o karuna es un sistema constructivo ancestral que se conforma de un cielo de barro y paja brava que sirve como un aislante natural de las techumbres de las viviendas andinas (Alfaro et al., 2022). La elaboración de este sistema se desarrolla de manera colaborativa con los habitantes de los poblados cercanos, respetando los ritos y aspectos simbólicos de la cosmovisión andina (Alvarado, et al., 2023)¹.

Este conocimiento constructivo fue reactivado por uno de los cultores locales, quien recordaba el proceso de elaboración de este sistema. Según su relato, este sistema tradicionalmente se elaboraba con materiales del entorno como tierra, paja brava y agua. Para preparar la mezcla, se extendía el barro sobre el suelo y se esparcía sobre él una capa uniforme de paja brava. Luego, se apisonaba la mezcla mediante un baile ritual realizado por la pareja que habitaría la vivienda, esto simbolizaba una bendición para el nuevo hogar. Posteriormente, se dejaba secar hasta obtener una plancha uniforme y flexible de barro y paja, la cual se cortaba en secciones y se enrollaba en un palo de madera para ser trasladada por los miembros de la comunidad hasta la techumbre de la vivienda. Extracto del relato del cultor local Pablo Villalobos, donde se refiere al proceso de la elaboración de la caruna:

"... Se hace el barro, tiene que ser especial y se prepara con porciones. La paja tiene una técnica, hay que sacarla y espolvorear. Y una vez que uno ya tiene todo listo recién se tira la mezcla. Después con la mezcla se pone una manta porque si no se pega en los pies y ahí se inicia el baile. Luego se enrolla en un palo para subirlo al techo".

P. Villalobos, entrevista personal, 29 de noviembre de 2022.

En su relato el cultor menciona que este conocimiento lo adquirió cuando era pequeño observando a sus abuelos y familiares mayores quienes elaboraban comunitariamente esta práctica en la construcción de viviendas y que desde su propia experiencia ha permanecido en su memoria con el paso del tiempo. En la actualidad, la caruna, sufre la discontinuidad de su transmisión por la distancia que existe entre los cultores y las nuevas generaciones, sumado al despoblamiento rural y la introducción de nuevos materiales industriales al territorio.

"... Yo pienso que la ciencia avanza y se van perdiendo los saberes ancestrales, los tiempos de los más antiguos, en todas partes casi está pasando, ya no hay. Más modernas las casas quieres, las casas quieren más lujos, casi no se valoran, pero recuperando, así como ahora estamos así, y hay otros que quieren más, yo creo que se puede recuperar eso. Yo tengo ese pensamiento de difundir, de enseñar, esa es mi idea, quisiera que mi caruna se recupere de los tiempos antiguos, es saludable, no es malo tampoco".

Pablo Villalobos, entrevista de campo, 28 de julio de 2022.

1. En la lógica de la cosmovisión andina, todo proceso constructivo debe responder a los principios de complementariedad y reciprocidad con la naturaleza y lo sobrenatural. la complementariedad de estas dos fuerzas es la que dirige todo proceso constructivo de las viviendas andinas, desde su posicionamiento hasta la inauguración del nuevo hogar (Alvarado, et al., 2023).

¿Localización de la implementación

La implementación del instrumento se desarrolla en torno al proyecto “caruna”. El contexto de investigación se enfoca en los poblados altoandinos a más de 3000 m.s.n.m., conformados por caseríos o estancias cercanas. Por lo general, estos poblados presentan condiciones climáticas desafiantes, se encuentran aislados de los centros urbanos y tiene pocos habitantes.

A partir de la información relevada del relato de los cultores y los habitantes locales respecto a la presencia de este saber ancestral en el territorio, se elaboró un trazado de localidades importantes para la investigación. Este trazado definió un área de investigación y marcó puntos estratégicos para la recopilación de antecedentes de este saber constructivo.

Esta primera aproximación al territorio permitió determinar el área de implementación del instrumento propuesto. Inicialmente, se evaluaron posibles poblados con condiciones educativas adecuadas para diseñar una experiencia de aprendizaje en comunidad. A partir de las condiciones educativas presentes en cada localidad, se identificaron los potenciales espacios formativos de implementación.

Según este primer diagnóstico, se seleccionó la localidad de Putre como un poblado central y estratégico entre las estancias y caseríos del territorio altiplánico para la implementación de la primera prueba piloto del instrumento. El resultado se debe principalmente a la presencia del Liceo Técnico Profesional Granaderos de Putre, establecimiento educacional local que recibe una gran cantidad de jóvenes andinos para su formación técnica, proporciona una plataforma ideal para la implementación del instrumento.

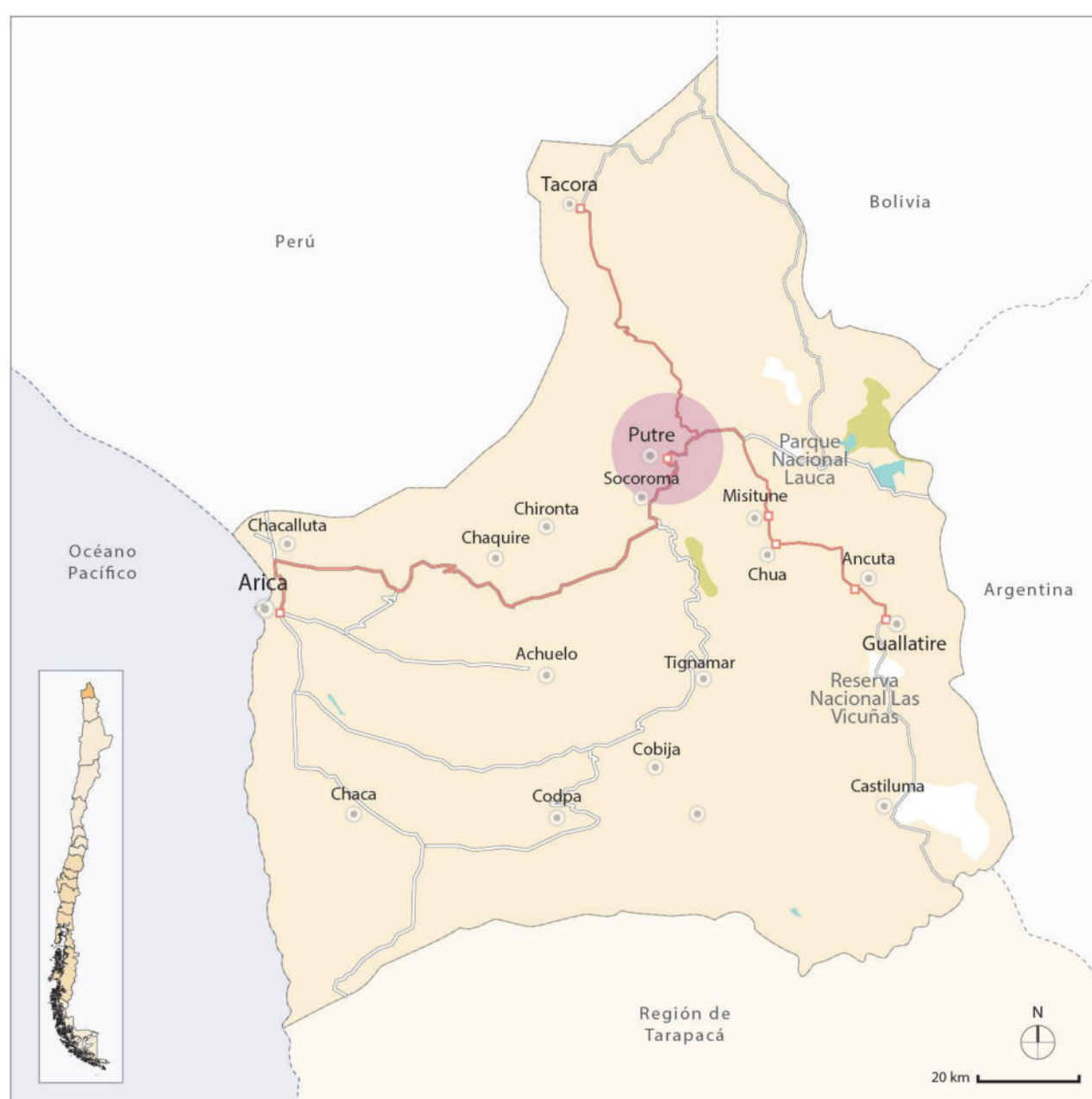


Fig 2. Área de implementación de la primera prueba piloto en la Región de Arica y Parinacota. Créditos: Elaboración propia.

Paso 1: diagnóstico de las condiciones del contexto formativo

Esta instancia de diagnóstico de los antecedentes se elabora de manera colaborativa entre el equipo de profesionales a cargo del proyecto de investigación, en conjunto con miembros de la comunidad educativa local y organizaciones territoriales que colaboraron con la investigación.

La recopilación de los antecedentes de las condiciones del entorno, fueron registrados utilizando la cuadrícula de diagnóstico, que permitió levantar las condiciones del contexto educativo presente en la localidad de Putre .

De acuerdo con los principios de planificación y gestión de la propuesta, se establecieron alianzas estratégicas con organizaciones territoriales, como Fundación Altiplano. Esta organización sin fines de lucro ha trabajado de manera sostenida con las comunidades andinas, lo que facilita la vinculación del proyecto con miembros de la comunidad de Putre. Por otra parte, el proyecto cuenta con la colaboración del director del Liceo Técnico Profesional Granaderos de Putre con quien se gestiona la implementación de la propuesta educativa.

El financiamiento de la actividad proviene de los recursos asignados al proyecto por el Fondo del Patrimonio Cultural en el año 2021. El proyecto contempla en su pauta de trabajo dos actividades educativas con la comunidad al inicio y al cierre del proyecto, las cuales son financiadas por un porcentaje de los recursos asignados.

La rentabilidad de la propuesta se evalúa desde una perspectiva social y patrimonial. Desde lo patrimonial, la experiencia despierta el interés de los jóvenes en la conservación de su identidad constructiva territorial, iniciando un proceso de sensibilización en torno a esta práctica. Desde lo social, se crean y desarrollan nuevos espacios formativos dentro del liceo, incrementando las competencias y habilidades técnicas de los estudiantes en relación con el conocimiento constructivo local.

Los ejes estratégicos se centran en el reconocimiento de la participación de las audiencias en esta instancia de aprendizaje. El impacto social de su participación en este proceso educativo permite que la comunidad comprenda la importancia de revalorizar sus prácticas, lo que facilita que se involucren en otras acciones de resguardo planteados por el proyecto. Un ejemplo de esto es conseguir el apoyo de las comunidades locales en el proceso de ingreso de la caruna en el Registro de Patrimonio Cultural Inmaterial del SIGPA.

Según los propósitos formativos establecidos en la investigación, la incorporación de una actividad formativa, la cual el proyecto denomina “Hito de devolución”, tiene como objetivo reintegrar el conocimiento de la caruna en la comunidad.

En cuanto a los agentes relevantes y su nivel de participación en la experiencia, se identifican varios grupos claves. En primer lugar, se reconoce un equipo de impulsores conformados por el responsable del proyecto, el coordinador de terreno y el equipo de investigadores quienes son los encargados de planificar y gestionar la implementación de la experiencia. Respecto al grupo de educadores y/o mediadores de aprendizaje, se asocia a un equipo de profesionales en conjunto con dos maestros locales conocedores de la práctica quienes cumplen el rol de transmitir los conocimientos.

Referente a los aprendices o educandos, la audiencia objetivo corresponde a los estudiantes de tercero medio del Liceo de Putre, quienes reciben las enseñanzas constructivas transmitidas en la experiencia. Esta instancia educativa busca que los estudiantes se familiaricen con el material y la elaboración de la técnica, permitiéndoles así una primera aproximación a este saber ancestral.

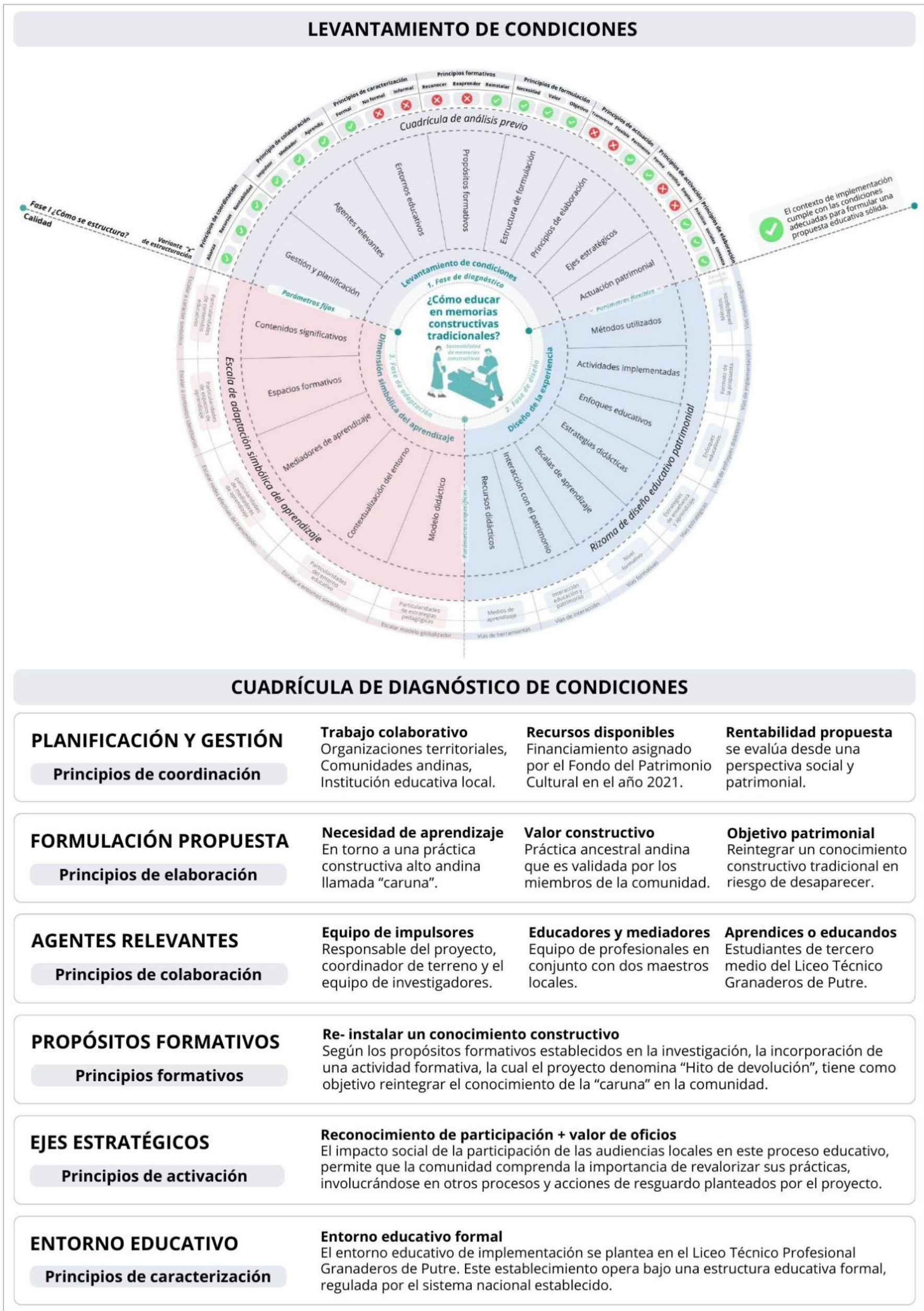


Fig 3. Síntesis de la recopilación de antecedentes en la cuadrícula de diagnóstico para el "Caso Putre". Elaboración propia.

Paso 2: diseño metodológico de la experiencia de aprendizaje

El proceso de diseño de la propuesta educativa en torno al “hito de devolución” del proyecto se elabora de acuerdo con los focos de diseño establecidos por la segunda fase del instrumento. Esta segunda etapa, establece la ruta metodológica de la propuesta, definiendo el formato de implementación, la estrategia de enseñanza-aprendizaje, los enfoques formativos, los recursos didácticos y las actividades que incorporará esta instancia educativa.

En base a los parámetros metodológicos, el guion de la propuesta establece como estrategia didáctica una instancia participativa con la comunidad para la enseñanza y aprendizaje de la práctica constructiva tradicional caruna. Esta vía educativa apunta a un enfoque transmisivo y comunitario, centrándose en un proceso de transferencia de conocimientos constructivos que se trabaja de forma colaborativa con la comunidad.

Los participantes de esta instancia corresponden a estudiantes de tercero medio del Liceo Granaderos de Putre, sin conocimiento previo, por lo tanto, los niveles formativos se ajustan a una escala de formación escolar. Las actividades educativas se limitan a un nivel de formación básica, abordando contenidos conceptuales, históricos y técnicos de la práctica constructiva, coherentes con la estructura curricular establecida por la escuela.

Según las condiciones del contexto formativo, se establece que el formato de actuación adecuado es un taller teórico-práctico. Este formato incorpora dinámicas de aprendizaje basadas en la metodología del “aprender haciendo”, un método de aprendizaje que fomenta que los estudiantes mediante lecciones prácticas desarrollen sus habilidades y capacidades constructivas mediante el contacto directo con la técnica.

En cuanto a los recursos didácticos utilizados en este taller, se incorpora una maqueta a escala de una vivienda andina como herramienta complementaria a la lección práctica impartida por los cultores locales. Este recurso permite que los estudiantes comprendan el proceso constructivo completo de la caruna desde la preparación de la mezcla hasta el posicionamiento de la plancha de barro en las techumbres.



Fig 4.
Registro del taller teórico-práctico dirigido a los estudiantes de Putre. Créditos: Registro del proyecto.

Paso 3: adaptación simbólica del aprendizaje

En la cultura andina, los procesos constructivos tradicionales involucraban costumbres, tradiciones y/o ritos locales propios de su cosmovisión, los cuales son reconocidos colectivamente por la propia comunidad. Es relevante que la metodología se adapte a las condiciones identitarias del contexto formativo, valorando los elementos identitarios y simbólicos de su cultura.

Los temas abordados en la instancia formativa, integran una mirada simbólica del proceso de elaboración de la caruna. Durante la elaboración de esta práctica, se realizaban bailes y rituales de agradecimiento a la madre tierra que bendecían la construcción. Este ámbito simbólico se aborda dentro del ítem “saber técnico y lectura del territorio” establecido dentro de los contenidos del taller.

De acuerdo con la escala de adaptación identitaria, se incorpora la participación de dos cultores locales con conocimientos constructivos en torno a la caruna y la participación de un arquitecto, miembro de la comunidad andina. Ambos agentes adoptan un rol pedagógico para transmitir sus conocimientos constructivos vinculándolos a su propia cultura.

Los esfuerzos se centran en reactivar los espacios de transmisión y establecer vínculos afectivos entre la audiencia y la práctica constructiva. La propuesta metodológica define una cadena de dimensiones para garantizar una transmisión significativa de los conocimientos constructivos.

- **Dimensión transmisiva cultor-investigador:** permite que el investigador como observador externo, conozca el proceso de elaboración de la caruna a través de las enseñanzas del cultor.
- **Dimensión transmisiva investigador-estudiantes:** el investigador es quien transmite sus conocimientos técnicos adquiridos hacia los estudiantes locales.
- **Dimensión transmisiva cultor-estudiantes:** los cultores, en su rol transmisor, transmiten su conocimiento material, corporal y territorial de la caruna hacia los jóvenes andinos.



Fig 5.
Registro del taller teórico-práctico dirigido a los estudiantes de Putre. Crédito: Registros del proyecto.

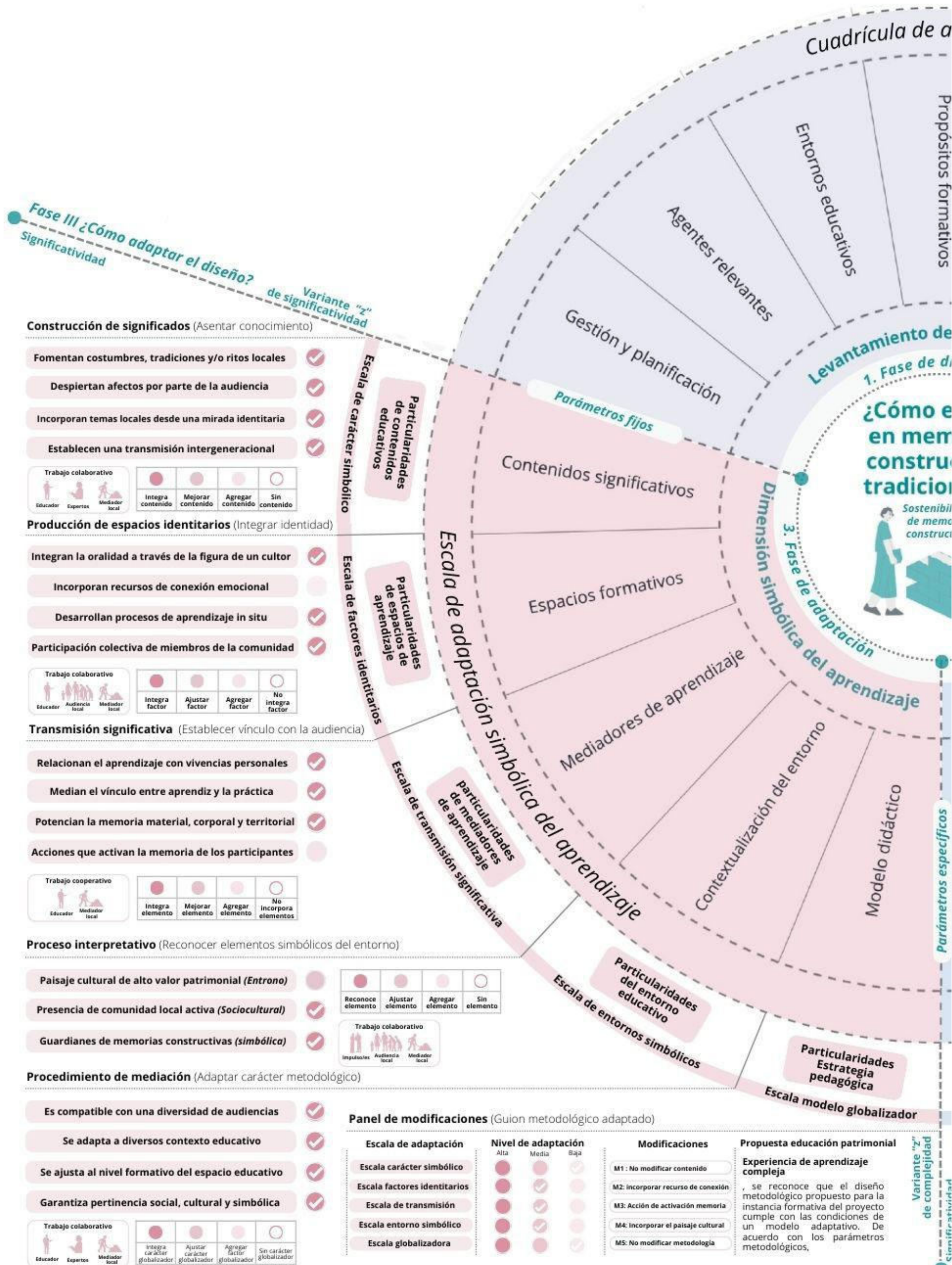
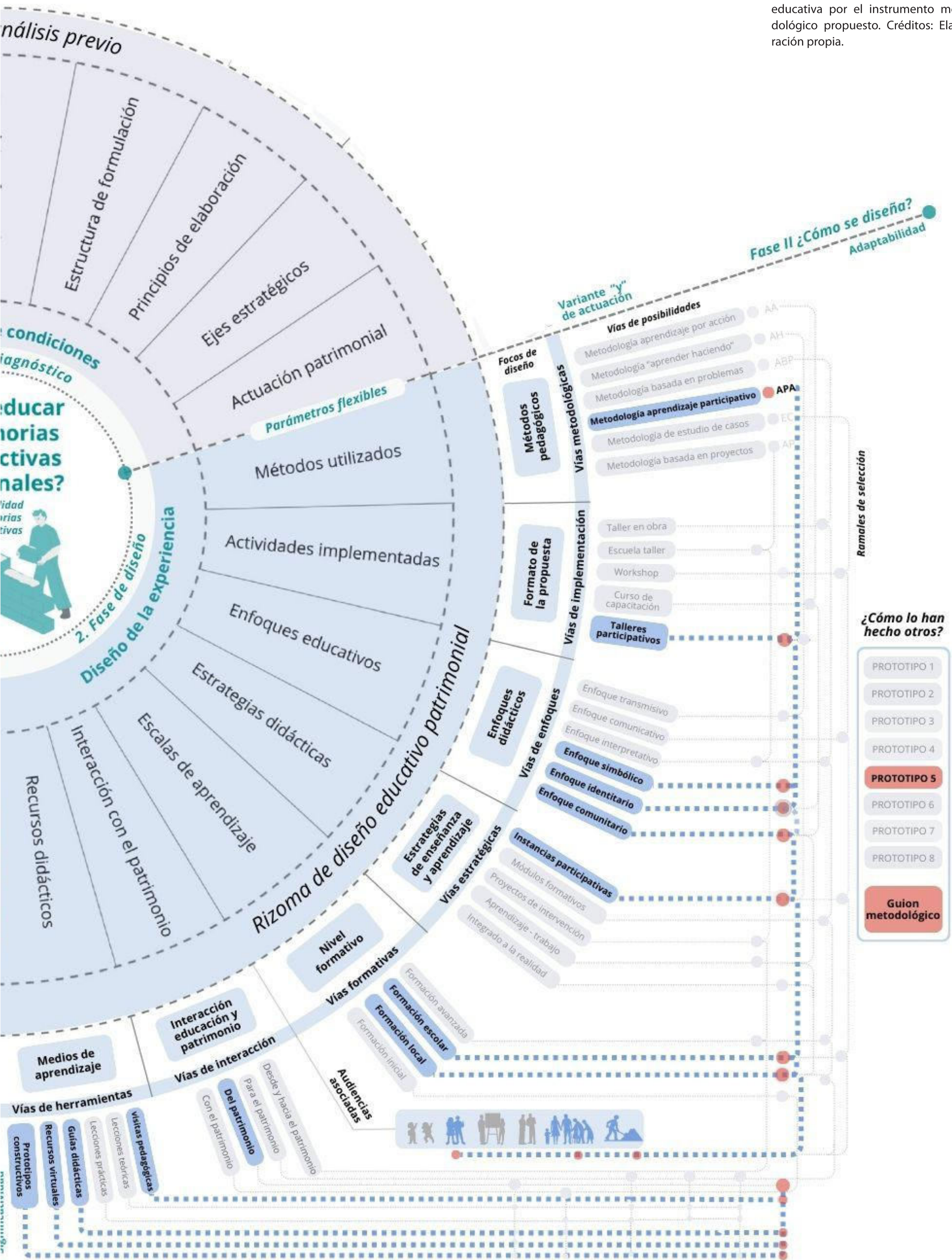
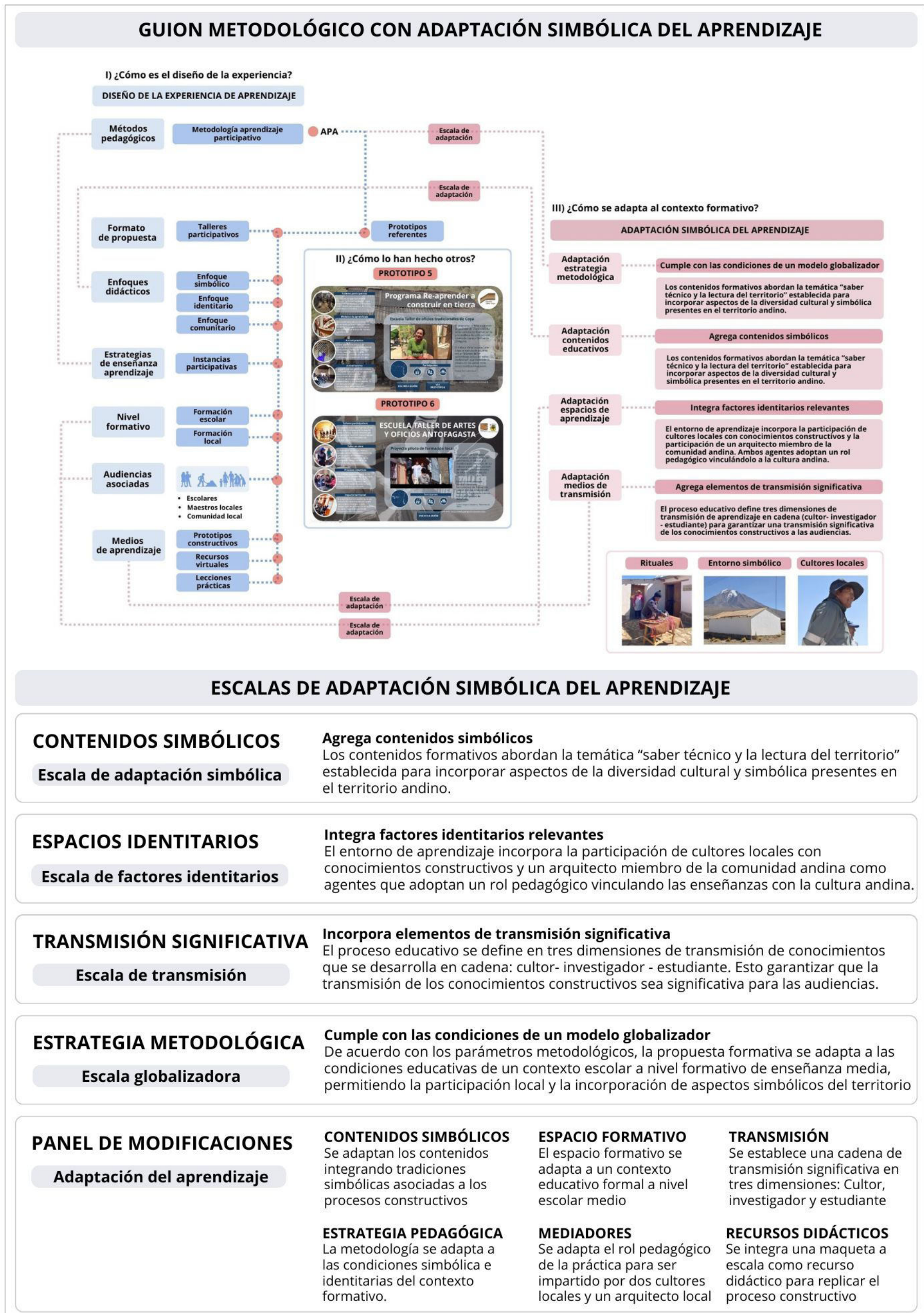


Fig 6. Proceso de diseño de la experiencia educativa por el instrumento metodológico propuesto. Créditos: Elaboración propia.





ESCALAS DE ADAPTACIÓN SIMBÓLICA DEL APRENDIZAJE

PANEL DE MODIFICACIONES

Adaptación del aprendizaje

<p>CONTENIDOS SIMBÓLICOS</p> <p>Se adaptan los contenidos integrando tradiciones simbólicas asociadas a los procesos constructivos</p>	<p>ESPACIO FORMATIVO</p> <p>El espacio formativo se adapta a un contexto educativo formal a nivel escolar medio</p>	<p>TRANSMISIÓN</p> <p>Se establece una cadena de transmisión significativa en tres dimensiones: Cultor, investigador y estudiante</p>
<p>ESTRATEGIA PEDAGÓGICA</p> <p>La metodología se adapta a las condiciones simbólica e identitarias del contexto formativo.</p>	<p>MEDIADORES</p> <p>Se adapta el rol pedagógico de la práctica para ser impartido por dos cultores locales y un arquitecto local</p>	<p>RECURSOS DIDÁCTICOS</p> <p>Se integra una maqueta a escala como recurso didáctico para replicar el proceso constructivo</p>

Fig 7. Guión metodológico con adaptación simbólica del aprendizaje para el "Caso Putre". Elaboración propia.

Paso 4: implementación del hito de devolución del saber

En primera instancia el equipo de investigación establece una pauta de trabajo que estructura el “Hito de devolución del saber” del proyecto. El guión establece las actividades, los equipos de trabajo designados, la recepción de materiales y los recursos didácticos con los que se dispondrán en el taller. La actividad inicia con una charla y un video educativo que contextualiza el estudio exponiendo los resultados preliminares de la investigación, para luego entregar a información técnica y constructiva de la caruna.

Posteriormente, se imparte una actividad práctica dictada por dos cultores locales en conjunto con el arquitecto local, quienes, en forma representativa, elaboran la técnica con la ayuda de una maqueta a escala. En esta instancia educativa se integra la celebración de una Pawa que corresponde a una tradicional bendición andina de cualquier proceso de construcción que integre elementos del territorio. En este ritual andino participan todos los estudiantes y es dirigido por uno de los cultores locales.

Para la supervisión de las actividades se realiza mediante la guía de seguimiento propuesta por el instrumento. El reporte del seguimiento y las observaciones de la actividad están a cargo de la sicóloga del proyecto, quien es la encargada de registrar las constancias de participación, el listado de asistencia y el registro tanto fotográfico como audiovisual de cada una de las instancias del taller.

Durante la actividad, la sicóloga como “observadora externa” realiza el seguimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes. En esta instancia, se recopila información en dos momentos de la experiencia: previo al taller mediante una encuesta de “interés y valoración de la práctica” al alumnado y posterior al taller respecto a “los conocimientos específicos de la técnica”. Al final del taller se registra el testimonio de cuatro representantes del alumnado mediante una entrevista semi estructurada sobre sus percepciones de la actividad y el aprendizaje adquirido de esta práctica constructiva.



Fig 8.
Implementación del taller teórico para los estudiantes del Liceo de Putre. Crédito: Registros del proyecto.



Fig 9.
Charla del equipo de investigadores a los estudiantes del Liceo. Créditos: Registro personal.



Fig 10.
Explicación y entrega de cartillas de construcción. Créditos: Registro personal.



Fig 11.
Explicación de la maqueta y lo que se realizará en el taller práctico. Crédito: Registros del proyecto de investigación.



Fig 12.
Proceso de instalación de la *Caruna* sobre la maqueta. Crédito: Registros del proyecto de investigación.



Fig 13.
Exposición práctica del proceso de elaboración técnica de la *Caruna*, realizada por los cultores y el arquitecto local. Crédito: Registros del proyecto de investigación.



Fig 14.
Relatos de las memorias cosntructivas de los cultores locales Pablo Villalobos y Mario Cutipa. Créditos: Registros del proyecto.



Fig 15.
Los participantes toman contacto con la mezcla con tierra con las que se elabora la *Caruna*. Créditos: Registros del proyecto.



Fig 16.
Encuesta de evaluación aplicada a los posterior al taller práctico. Créditos: Registro personal.



Fig 17.
Entrega de diplomas de reconocimiento a los estudiantes que participaron del taller práctico. Crédito: Registros del proyecto.



4.2 SEGUNDO CASO DE APLICACIÓN: CASO MARCHIGÜE

La segunda prueba de implementación, evalúa la capacidad del instrumento metodológico para diseñar una instancia educativa local desde cero, utilizando los estándares de diseño planteados por el instrumento. Este diseño educativo se desarrolla bajo el marco investigativo de esta tesis y se sostiene en un trabajo colaborativo entre la Universidad Federico Santa María y agentes locales que colaboraron en la gestión, coordinación y desarrollo de la experiencia educativa local.

La implementación se plantea en la localidad de Marchigüe, donde recientemente Margarita Cáceres, arquitecta local, ha desarrollado un “Levantamiento arquitectónico de la vivienda vernácula en Marchigüe” (Cáceres, 2022). En esta publicación revela no sólo las características constructivas de las viviendas locales, sino también el valor cultural y patrimonial que representa la práctica del adobe en el territorio.

A partir de esta primera aproximación investigativa, es evidente el estado de obsolescencia en el que se encuentra esta práctica constructiva, justificando la necesidad de una intervención educativa que promueva el conocimiento y conservación de esta memoria constructiva local.

La memoria constructiva del adobe

Históricamente, la localidad de Marchigüe ha sido un centro importante de conocimiento y elaboración de adobe. De acuerdo con la información revelada en el libro “La casa del Secano” (2022), la mayoría de las viviendas vernáculas de esta localidad han sido construidas con mampostería de adobe que se elabora con tierra arcillosa extraída del mismo territorio, según la calidad del suelo. Actualmente aún es posible identificar algunas de estas viviendas en la localidad.

La práctica constructiva del adobe se ha transformado en parte de la cultura constructiva de Marchigüe. Sin embargo, antes los últimos sismos ocurridos, la falta de mantención, intervenciones inadecuadas y la vulnerabilidad en el que se encuentran las viviendas, han estigmatizado estas formas de construir y con esto se ha interrumpido la transmisión constructiva de este conocimiento constructivo a las nuevas generaciones.

El resguardo de este patrimonio constructivo ha estado en manos de los maestros locales de la zona, quienes mediante sus relatos y testimonio han mantenido viva esta práctica constructiva en la localidad.

Como parte de los antecedentes de esta investigación, se realiza una primera aproximación a las memorias constructivas locales a través de una entrevista a uno de los maestros adoberos locales. En esta instancia, se documenta su relato, rescatando parte de sus memorias constructivas sobre el proceso de elaboración del adobe y su historia en la localidad:

“Aprendí solamente mirando, solo observando a los mayores cuando hacían trabajos de amigos, aprendí por ahí por los 18 o 20 años o antes puede haber sido. Trabajaba con más compañeros, logramos llegar hacer más o menos hasta 250 adobes cada uno, se hacían diario (...) Se moja bien el suelo y la tierra y después se movía (la mezcla) con bueyes, con arado y luego se mojaba de nuevo y se empezaba a mover con bestias, con caballos, se daba vuelta hasta que quedara un barrito clarito la tierra bien húmeda. Ahora no se construye mucho con adobe, después del terremoto se dejó de construir con adobe porque dijeron que el adobe era muy frágil, que era fácil que las casas se cayeran o quedaran en malas condiciones...”

Raúl Silva, entrevista personal, 3 de febrero de 2024.



Fig. 18
Portada del libro “La casa del Secano” (2020) de la arquitecta local Margarita Cáceres. La investigación rescata “el patrimonio construido en riesgo correspondiente a la vivienda vernácula en las localidades de Marchigüe, analiza la arquitectura considerando factores climáticos, técnicas constructivas, la cultura social y comunitaria en torno a ella en casos de estudios específicos” (Cáceres, p. 15, 2022). Libro disponible en: <https://www.pangeafundacion.com/libro/>

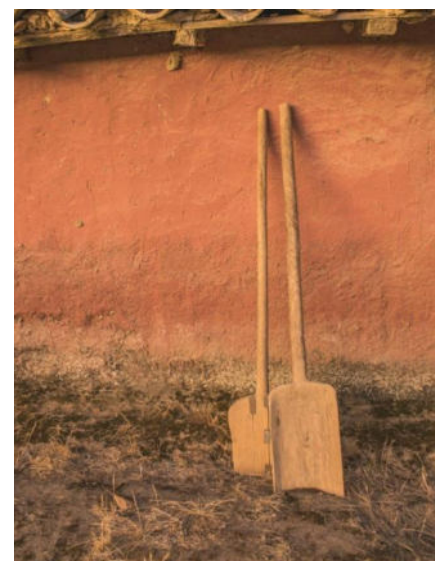


Fig. 19
Herramientas que aún se conservan para aventar el trigo en las mezclas de adobe. Fuente: Registro fotográficos del libro “La casa del Secano” (2020).

Localización de la implementación

La segunda prueba de implementación se desarrolla en Marchigüe, pequeña localidad ubicada en la sexta región del país. Desde los aspectos territoriales, el contexto de la localidad se caracteriza por ser un área rural aislada de lo urbano, que se constituye principalmente por fundos y haciendas dedicadas al uso de viñedos, actividad agrícola y ganadera.

En términos arquitectónicos, la configuración del paisaje cultural de Marchigüe “se construye y se destruye” en torno al adobe. Las viviendas tradicionales constituyen una tipología constructiva propia de Marchigüe que incorpora ciertos elementos distintivos como ventanillas, corredores y recintos de acopio, que responden a la necesidad de combatir las condiciones climáticas de un ecosistema de secano costero que se caracteriza por tener escasas lluvias, veranos altamente seco e inviernos con temperaturas bajo cero (Cáceres, 2022).

En esta localidad, se reconocen ciertos factores estratégicos que posicionan a Marchigüe como un lugar potencial para llevar a cabo la implementación de una experiencia educativa. Por un lado, existen alianzas colaborativas con investigadores locales, quienes han documentado las tipologías de las viviendas tradicionales construidas con adobe, así como también han identificado y recopilado el relato de los maestros adoberos que habitan la zona. Esto proporciona una vía segura para generar redes de vinculación y asegurar la participación de diversos actores en la experiencia educativa. Por otra parte, la presencia de espacios culturales en la localidad facilita un entorno propicio para desarrollar una actividad educativa con los habitantes locales en torno al adobe.



Fig 20. Área de implementación de la segunda prueba piloto en la Región de O'Higgins. Créditos: Elaboración propia.

Paso 1: diagnóstico de las condiciones del contexto formativo

Al ser una experiencia diseñada desde cero, es fundamental realizar un diagnóstico de las posibilidades de implementación presentes en el contexto. La estructuración de la experiencia se realiza mediante un proceso sistemático que permite evaluar las condiciones y oportunidades presentes en Marchigüe.

El levantamiento de las condiciones son documentados en la cuadrícula de diagnóstico propuesta por el instrumento. Este formulario permitió evaluar las posibilidades de implementación, la infraestructura disponible, los recursos y las limitaciones presentes en el área de implementación (Fig. 21).

Inicialmente se contacta a la arquitecta local a cargo del levantamiento arquitectónico de la investigación “La casa del secano”. Este agente es un intermediario esencial para obtener una visión general del contexto de implementación y explorar oportunidades de vinculación con otros actores importantes presentes en la localidad.

Para la planificación y gestión de la propuesta se estableció un inventario de los recursos, los materiales, los agentes y la infraestructura disponible en la localidad para una adecuada implementación de la actividad educativa. Este inventario, desarrollado colaborativamente, permitió identificar las entidades públicas, los miembros asociados, la universidad local y los agentes culturales ligados al área patrimonial y cultural de Marchigüe.

En este caso la coordinación de la propuesta educativa, se establece a través de un trabajo independiente de esta investigación, en alianza con la arquitecta local, un maestro especializado en la construcción con adobe, y el agente a cargo del centro cultural “La liebre”.

En cuanto al financiamiento de la actividad, se identifican ciertas limitaciones. Las complicadas vías de comunicación y la imposibilidad de establecer alianzas locales impidieron contar con más recursos para el desarrollo de esta instancia formativa. El presupuesto asignado para la actividad se ajustó a los recursos disponibles, financiado de forma independiente en conjunto con la Universidad Federico Santa María, garantizando así su viabilidad a pesar de las restricciones económicas.

El entorno educativo se propone en el centro cultural “La liebre”. Este espacio cultural es utilizado de forma abierta por la comunidad bajo una estructura de trabajo participativa y colaborativa entre organizaciones y habitantes de la localidad de Marchigüe y sus alrededores. El contexto educativo de implementación responde a un entorno educativo no formal, asociado a acciones educativas alineadas a la estructura formativa del espacio cultural.

Los objetivos formativos a corto y mediano plazo de esta propuesta se alinean a las necesidades locales identificadas. La implementación de una actividad formativa en esta localidad responde a la necesidad de potenciar los valores patrimoniales y constructivos de la práctica del adobe que históricamente ha sido parte del paisaje cultural de Marchigüe.

Como eje estratégico de implementación, se identifica que el reconocimiento de la participación local en esta instancia de aprendizaje se convierte en una vía estratégica para fomentar la participación local y el interés de la comunidad para replicar este tipo de instancias formativas en nuevos contextos de implementación presentes en la localidad.

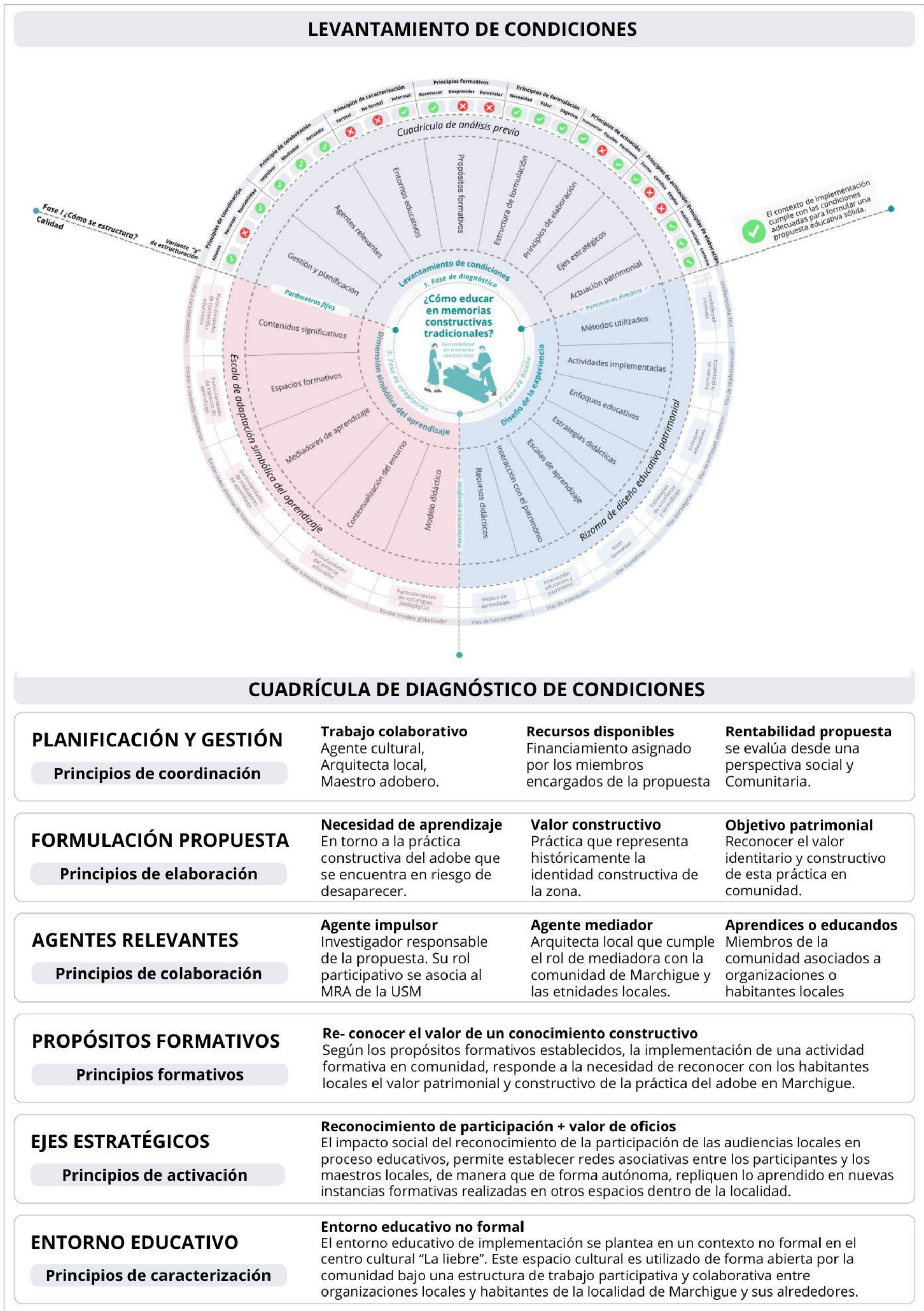


Fig 21. Síntesis de la recopilación de antecedentes en la cuadrícula de diagnóstico para el "Caso Marchigue". Elaboración propia.

Paso 2: diseño metodológico de la experiencia de aprendizaje

La ruta metodológica establecida por el instrumento determina que la metodología adecuada para esta instancia educativa a escala local corresponde a un aprendizaje participativo. Este método propone una instancia formativa que involucra a la comunidad local en la enseñanza y aprendizaje de la elaboración del adobe.

El diseño de esta instancia participativa promueve un enfoque comunitario y un enfoque identitario. Esto significa que el proceso formativo busca que los miembros de la comunidad no solo adquieran conocimientos técnicos sobre la práctica del adobe, sino que también desarrollen un sentido de pertenencia y responsabilidad hacia la preservación de sus tradiciones constructivas.

La audiencia corresponde a un grupo diverso de 14 participantes residentes de Marchigüe y sus alrededores, perteneciente a un rango de edad variado y con diferentes niveles de conocimientos en el área constructiva. Además, asisten dos participantes extranjeros que se encuentra en la localidad. Los participantes fueron convocados mediante dos vías de difusión. Por un lado, se estableció un formulario en línea que se compartió entre grupos, organizaciones y miembros de la comunidad. Por otro parte, la arquitecta local facilitó la vinculación con agentes locales interesados en aprender esta técnica.

El formato de implementación fue un taller práctico de elaboración de adobes. Se plantea que el taller sea dirigido por la arquitecta local, quien, en su rol transmisivo, comparta conocimientos técnicos acerca de las viviendas tradicionales en adobe de Marchigüe. Asimismo, contar con un maestro adobero local, quien, en su rol mediador, relata su experiencia práctica en la ejecución de esta técnica. En cuanto a la estrategia de enseñanza-aprendizaje, se proponen actividades experienciales. Para esto, se integra moldes a escala que simulen las dimensiones de un adobe. Este recurso didáctico permite que los participantes experimenten el proceso de elaboración de adobes.



Fig 22.
Registro del taller práctico dirigido a los habitantes de la localidad de Marchigüe y sus alrededores. Crédito: Registro personal.

Paso 3: adaptación simbólica del aprendizaje

En cuanto a las escalas de adaptación simbólica, se requiere de un nivel de adaptación medio. Los ajustes determinados por esta escala se enfocan en integrar elementos identitarios dentro de los espacios formativos de manera que el aprendizaje sea significativo y despierten afectos por parte de la audiencia.

Según la escala de factores identitarios, el espacio formativo incorpora elementos de conexión identitaria para complementar los contenidos abordados por la propuesta. Se propone una exposición fotográfica de las viviendas tradicionales estudiadas en la investigación y levantamiento arquitectónico realizado por la arquitecta local. Este recurso integra elementos constructivos del paisaje cultural, permitiendo que la audiencia reconozca los componentes arquitectónicos de la vivienda tradicional.

De acuerdo con la escala de adaptación de transmisión, se incorporará una actividad de reactivación de la memoria colectiva mediante una mesa de conversación grupal entre la audiencia y el maestro adobero local. Esta instancia de diálogo abierto busca mejorar la aproximación de la audiencia a la memoria constructiva e histórica del maestro adobero, quien compartirá sus experiencias y aprendizajes constructivos en torno al adobe.

Otro punto de adaptación importante fue en el marco de la escala de contenidos abordados. Para que los contenidos despierten afectos en los participantes, se integra una guía de conocimiento general. Este material incluye preguntas específicas que buscan evocar recuerdos, relatos o vivencias de los propios participantes del taller, fomentando una conexión emocional e identitaria con esta técnica constructiva. Es importante resaltar que las actividades incluidas en esta fase de adaptación corresponden a acciones educativas basadas en los prototipos referentes propuestos por el instrumento. En este sentido, dichas actividades han sido previamente validadas para su implementación.



Fig 23.
Exposición fotográfica de las viviendas tradicionales en adobe de la localidad de Marchigüe y sus alrededores. Crédito: Margarita Cáceres (2020).

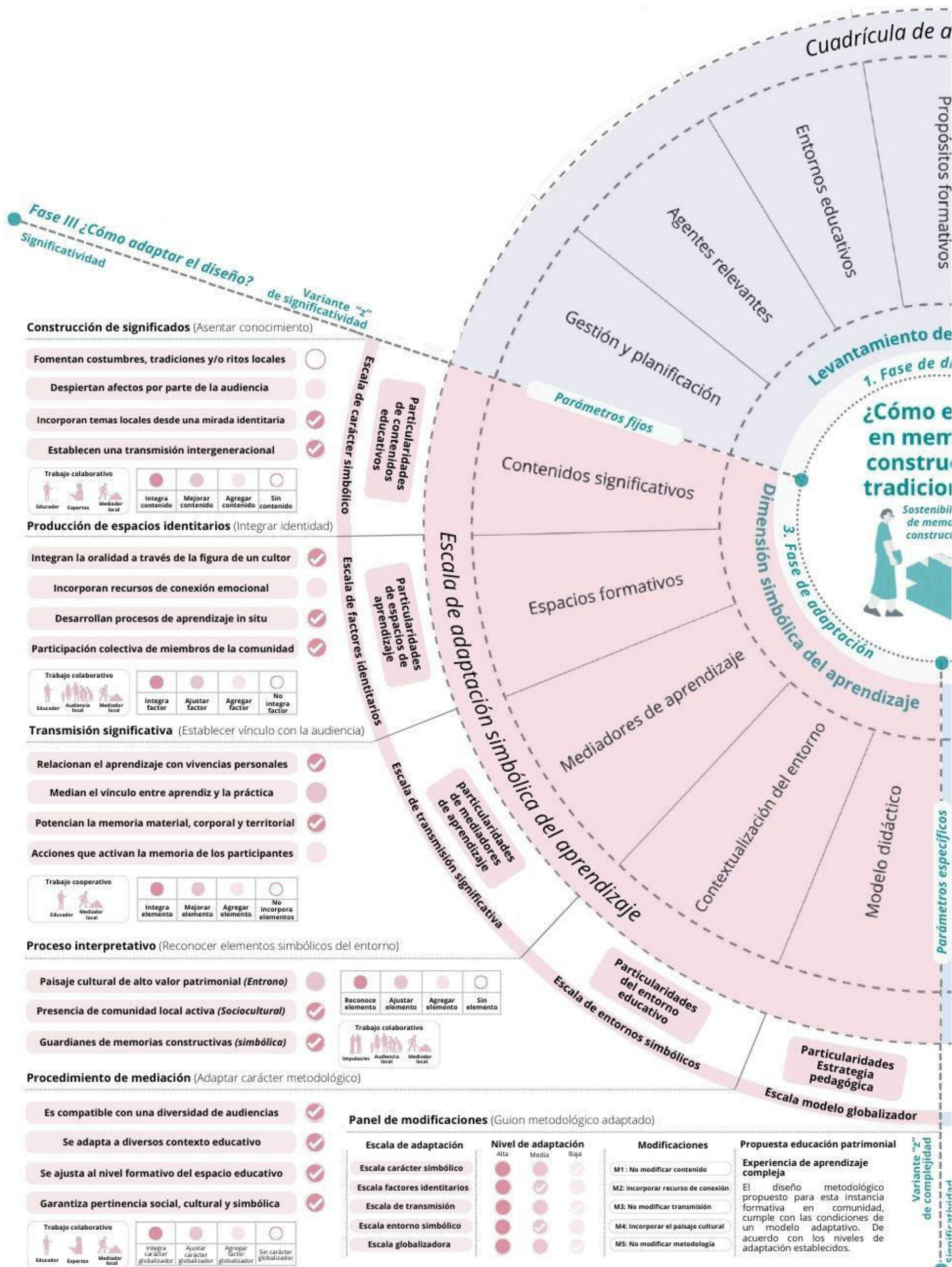
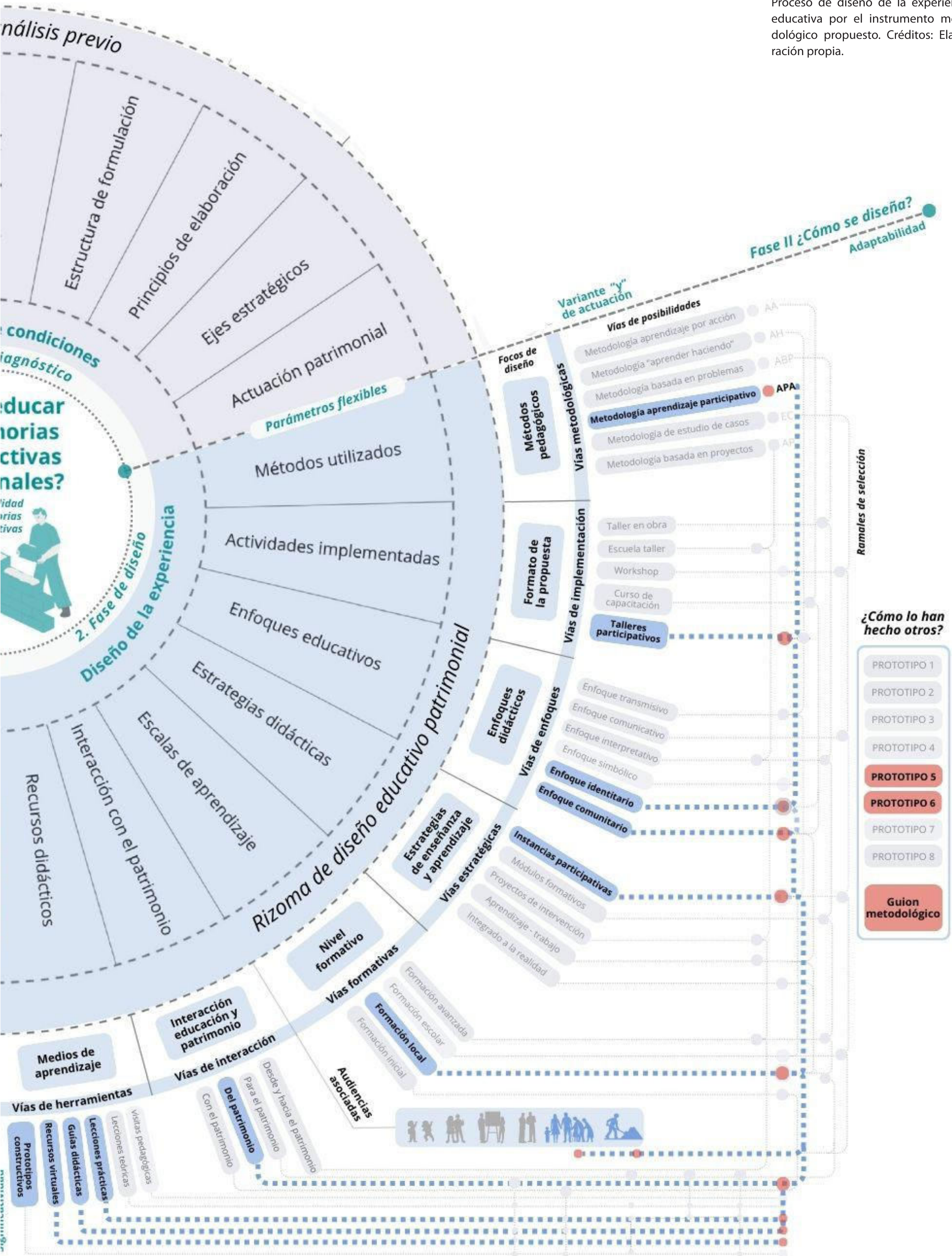


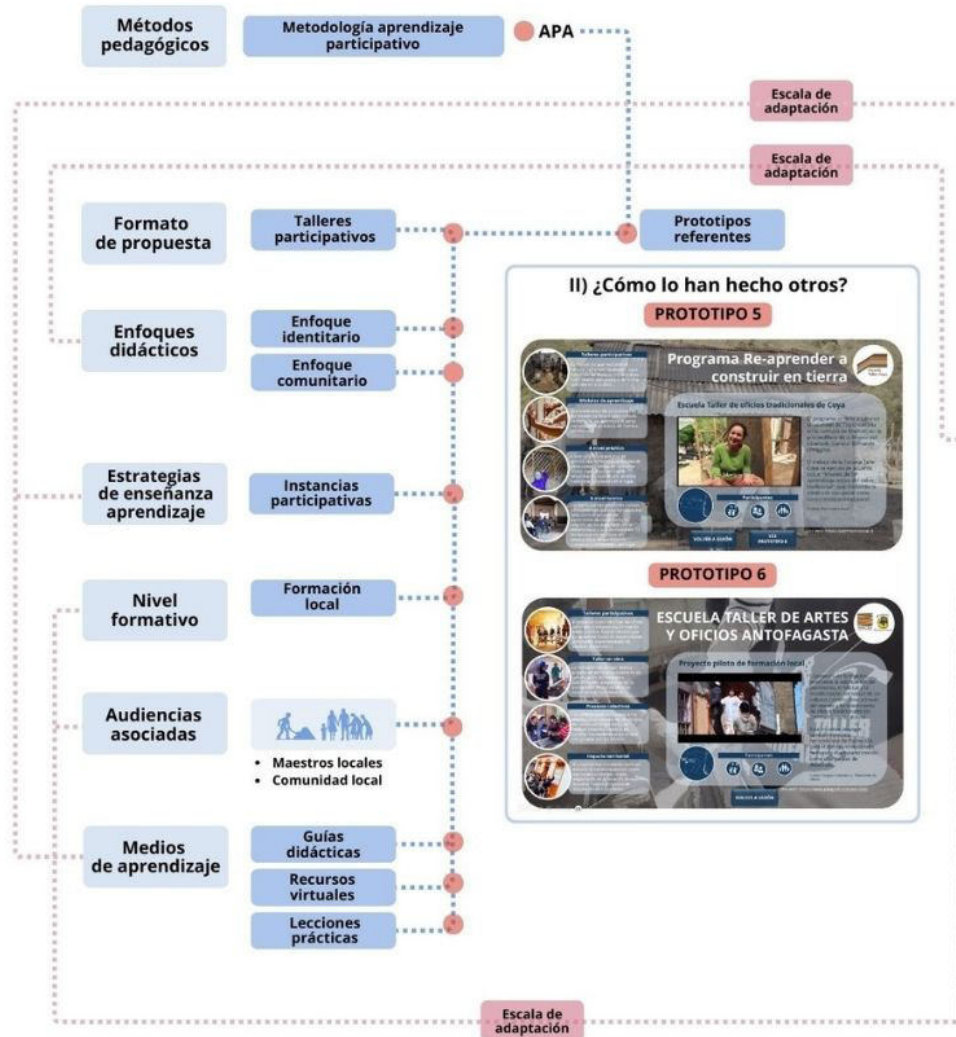
Fig 24. Proceso de diseño de la experiencia educativa por el instrumento metodológico propuesto. Créditos: Elaboración propia.



GUIÓN METODOLÓGICO CON ADAPTACIÓN SIMBÓLICA DEL APRENDIZAJE

I) ¿Cómo es el diseño de la experiencia?

DISEÑO DE LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE



III) ¿Cómo se adapta al contexto formativo?

ADAPTACIÓN SIMBÓLICA DEL APRENDIZAJE



ESCALAS DE ADAPTACIÓN SIMBÓLICA DEL APRENDIZAJE

CONTENIDOS SIMBÓLICOS

Escala de adaptación simbólica

Agrega contenidos identitario

Para que los contenidos despierten afectos en los participantes, se integra como recurso una guía de conocimiento general. Este material buscan evocar recuerdos, relatos o experiencias de los propios participantes del taller, fomentando así el reconocimiento de su conexión emocional e identitaria con esta técnica constructiva.

ESPACIOS IDENTITARIOS

Escala de factores identitarios

Integra factores identitarios relevantes

El espacio formativo incorpora nuevos recursos didácticos de conexión identitaria para complementar los contenidos abordados en la experiencia propuesta. Como estrategia pedagógica, se propone integrar una exposición fotográfica de las viviendas tradicionales estudiadas en la investigación y levantamiento arquitectónico realizado por la arquitecta local. Este recurso busca integrar elementos constructivos del paisaje cultural local.

TRANSMISIÓN SIGNIFICATIVA

Escala de transmisión

Incorpora acciones de transmisión significativa

Se incorporar una actividad de reactivación de la memoria constructiva local mediante una ronda de conversación grupal entre la audiencia y el maestro adobero local. Esta instancia de diálogo abierto busca mejorar la aproximación identitaria de la audiencia a la memoria constructiva e histórica del maestro adobero, quien compartirá sus experiencias y aprendizajes constructivos en torno al adobe.

PANEL DE MODIFICACIONES

Adaptación del aprendizaje

CONTENIDO IDENTITARIO

Se adaptan los contenidos integrando acciones educativas que despierten afectos en los participantes.

ESTRATEGIA PEDAGÓGICA

Como estrategia pedagógica, se propone integrar elementos del paisaje cultural local.

ESPACIO FORMATIVO

Incorpora elementos de conexión identitaria para complementar los contenidos abordados.

MEDIADORES

El maestro adobero local es quien compartirá sus aprendizajes constructivos en torno al adobe.

TRANSMISIÓN

Se establece una instancia de diálogo abierto para mejorar la aproximación identitaria de la audiencia.

RECURSOS DIDÁCTICOS

Se integran recursos pedagógicos que despierten afectos identitarios en los participantes.

Fig 25. Síntesis del guión metodológico con adaptación simbólica para el "Caso Marchigue". Elaboración propia.

Paso 4: implementación del taller de elaboración de adobes

En esta instancia, se realizaron tareas previas para el montaje del espacio formativo. Las actividades incluyeron: limpieza del lugar, la recolección de materiales, la disposición de las herramientas y la preparación de la mezcla. Para esta última actividad, se utilizó material de los muros de una de las viviendas locales afectada por el terremoto. En cuanto a los recursos didácticos se elaboraron 12 moldes de adobes a escala para cada participante, se realizaron previamente pruebas de moldaje para garantizar su funcionamiento.

Para la programación del taller se estableció un itinerario de actividades en el que se designaron los horarios, los espacios de trabajo y los encargados de cada actividad. El taller inicia con el registro de asistencia y el acta de consentimiento de cada uno de los participantes. Según este registro, participaron 14 aprendices residentes de la localidad, de los cuales dos eran extranjeros.

El taller comenzó con una presentación a cargo de la arquitecta local, quien entregó a los participantes información técnica de la práctica y su incidencia en la vivienda tradicional de Marchigüe. Posteriormente, se realizó una ronda de conversación grupal entre los participantes, la arquitecta y el maestro local. En esta conversación, se abordaron temas históricos y aspectos estructurales asociados a la práctica constructiva. Para el cierre de esta primera etapa, se realizó una exposición fotográfica de las viviendas vernáculas de Marchigüe para contextualizar la técnica con el entorno construido local.

En la segunda parte del taller se realizaron actividades prácticas. El maestro local, en su rol pedagógico, demostró el proceso de elaboración de esta técnica constructiva. Posteriormente, siguiendo las instrucciones del maestro local, los participantes se integraron a la actividad, rellenando los moldes de adobe a escala con la mezcla elaborada por el maestro. Al finalizar la actividad, se realiza una encuesta donde se recopilaron los testimonios y las percepciones de cada uno de los asistentes. Además, se entregó un diploma de participación a cada uno de ellos, reconociendo su contribución en la realización de este taller educativo.



Fig 26.
Tareas previas y pruebas de moldajes para el montaje del taller de elaboración de adobes. Crédito: Registro personal.



Fig 27.
Presentación de la arquitecta local entorno a la vivienda vernácula de Marchigüe. Créditos: Registro personal.



Fig 28.
Encuesta de conocimiento general del adobe completada por los participantes previo al taller práctico. Créditos: Registro personal.



Fig 29.
Ronda de conversación grupal entre la audiencia, la arquitecta local y el maestro adobero. Crédito: Registro personal.



Fig 30.
Proceso de secado de los adobes elaborados por los participantes del taller práctico. Crédito: Registro personal.



Fig 31.
Participación de la audiencia local en la preparación de la mezcla del adobe. Créditos: Registro personal.



Fig 32.
Elaboración de un adobe en tamaño real por uno de los participantes del taller. Créditos: Registro personal.



Fig 33.
Participación de los aprendices en la elaboración de adobes a escala, siguiendo las instrucciones del maestro local. Crédito: Registro personal.



Fig 34. Entrega de diplomas de reconocimiento de participación a los asistentes al taller de elaboración de adobes. Créditos: Registro personal.



Fig 35. Palabras de cierre del maestro adobero que impartió el taller práctico. Créditos: Registro personal.



Fig 36. Fotografía grupal de los participantes del taller práctico con sus respectivos diplomas de participación. Créditos: Registro personal.



4.3 TERCER CASO DE APLICACIÓN: CASO QUILLOTA

Este tercer caso de prueba, tiene como objetivo testear las posibilidades adaptativas del instrumento metodológico propuesto por esta investigación. En este contexto, se plantea la idea de rediseñar una metodología educativa, alineándose con los principios de diseño propuestos por dicho instrumento. El propósito de este rediseño es garantizar que una propuesta educativa ya existente cumpla con los parámetros educativos de calidad.

La Ecoescuela Permacultura libre de Quillota surge como un potencial caso de rediseño. La Ecoescuela corresponde a una sede educativa, donde se llevan a cabo diversos cursos enfocados en la bioconstrucción, la permacultura y la sostenibilidad. El método educativo de la escuela incluye lecciones teóricas y prácticas que son dictadas por un bioconstrutor y maestros locales invitados especializados en elaborar prácticas constructivas tradicionales.

El desafío de rediseñar una experiencia educativa, se implementa específicamente en el curso de construcción en piedra. Este proceso busca no solo mejorar la transmisión de conocimientos técnicos asociados a la mampostería en piedra, sino también, resaltar la importancia cultural e histórica de la construcción en piedra en la región, fomentando una mayor apreciación y conservación dentro de los participantes del curso.

La memoria constructiva de la mampostería en piedra

La técnica de mampostería en piedra es un legado histórico que se ha transmitido de generación en generación. Según las memorias constructivas de un cantero de la zona, la mampostería en piedra se elaboraba tradicionalmente por la superposición de rocas canteadas a mano, unidas con una mezcla de cemento o cal. Aunque esta técnica no es ampliamente reconocida, el cantero destaca la durabilidad y solidez de la piedra, así como su valor estético y patrimonial en el paisaje cultural de Quillota.

El valor de esta práctica constructiva se debe a una continua transmisión de habilidades artesanales para su construcción. El cantero en su relato señala que su interés por aprender esta técnica surgió desde su juventud. A través de la observación de sus maestros y la práctica autodidacta, así comenzó a adquirir conocimientos en el trabajo con piedra, desarrollando las habilidades manuales y corporales necesarias para el manejo de las herramientas propias de la cantería.

Esta dedicación le permitió especializarse en esta técnica constructiva. Sin embargo, a pesar de su indiscutible valor estético y constructivo, el cantero advierte sobre el riesgo en el que se encuentra esta técnica, ya que cada vez se trabaja y utiliza menos en las construcciones actuales. Extracto del relato del cantero local, donde se refiere a la adquisición del conocimiento:

“...Le contaba que yo tenía la habilidad del manejo manual, del manejo de herramientas. Se podría decir que fui autodidacta en el oficio. Pero ayudó mucho que el profesor primario que yo tuve en esa época viviendo en Chiloé. Tenía todas estas características que hacen que un profesor sea admirado, era músico, era escultor y era un profesor primario. Él nos hizo hacer vínculos muy buenos (con la técnica) y lo que enseñó lo aprendí con gusto (...) Con el tiempo, fue disminuyendo, porque cada vez bajó más el negocio de la piedra, se fue alejando mucho por los valores que pedían las constructoras. Entonces la gente ya no la ponía y en la actualidad estoy haciendo trabajos muy pequeños...”

Ricardo La Rivera, entrevista personal, 12 de enero de 2024.



Fig. 37
Cantera local donde se extrae el material para elaborar trabajos de mampostería artesanal. Fuente: Registros audiovisuales de la Ecoescuela.

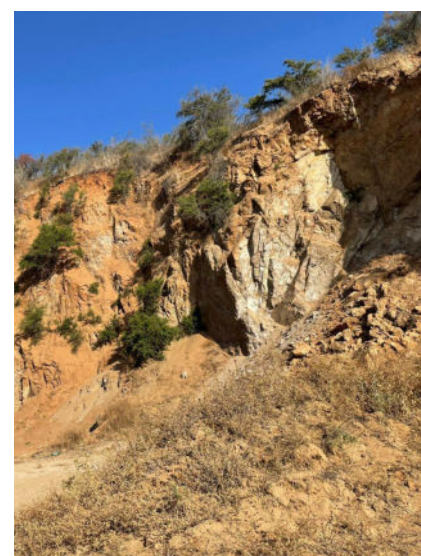


Fig. 38. La presencia de canteras, como “Las canteras” y “El Boco”, son hitos claves que evidencian el desarrollo progresivo de esta práctica constructiva en la región. Fuente: Registro personal

Localización de la implementación

El área de implementación se lleva a cabo en la sede educativa Ecoescuela, ubicada en el sector de Las Palmas, en la localidad de Quillota. Este espacio formativo se encuentra alejado del centro urbano y está vinculado a la construcción de un espacio para realizar actividades educativas para niños y niñas. La localización de esta Ecoescuela se encuentra cerca de canteras y cerro locales que proporcionan materias primas necesarias para la elaboración de sistemas constructivos tradicionales.

Las formas de construcción de esta localidad de la zona central de Chile, se caracteriza principalmente por construcciones de mampostería en piedra. Esta forma constructiva presente en las viviendas locales responden a las condiciones climáticas presentes en el Valle Central del Aconcagua. Quillota, presenta inviernos fríos, veranos secos y precipitaciones invernales durante el año. Estas condiciones climáticas variables se combaten principalmente con ciertos elementos característicos presentes en las viviendas como los anchos muros en piedra y los sobresalientes cimientos en piedra presentes en las viviendas tradicionales.

La presencia de canteras, como “Las canteras” y “El Boco”, son hitos claves que evidencian el desarrollo progresivo de esta práctica constructiva en la región. De acuerdo con los relatos recopilados del cantero local, estas canteras proporcionaban materia prima, como rocas y áridos, para elaborar todo tipo de sistema constructivo entorno a la piedra. Históricamente, la cantería local, era utilizados en esculturas, corrales y viviendas en la zona y sus alrededores. Según menciona el cantero, en la actualidad se realizan solamente pequeños trabajos asociados a esta práctica, ligado mayormente a la artesanía, dejando un poco de lado la elaboración constructiva de este sistema.



Fig 39.
Área de la implementación en el sector Las Palmas de la localidad de Quillota, Región de Valparaíso. Crédito: Elaboración propia.

Paso 1: diagnóstico de las condiciones del contexto formativo

En primer lugar, se recopila información relevante del curso tomando contacto directo con el cofundador de la Ecoescuela, quien proporciona antecedentes relevantes respecto a la planificación del curso. Además, se realiza un trabajo de campo asistiendo a la Ecoescuela donde se evaluaron las condiciones presentes en el contexto formativo donde se desarrolla el curso.

De acuerdo con el análisis de los parámetros de estructuración, se identificaron seis puntos críticos en las condiciones formativas de esta instancia educativa. Para registrar las condicionantes que influyen en la adecuada implementación, del curso, se utilizó la cuadrícula de diagnóstico propuesta por el instrumento (Fig.38).

Uno de los puntos críticos identificados se refiere al establecimiento de redes de trabajo colaborativo en la planificación y coordinación de la experiencia educativa. Aunque se reconoce un trabajo conjunto entre los fundadores de la Ecoescuela, el maestro cantero y un centro formativo regional, no se consideran otros agentes comunitarios o instituciones públicas locales que respalden la gestión de la actividad.

Otra limitación corresponde a la forma de financiamiento del curso. Actualmente la actividad es financiada de manera independiente por los mismos participantes, sin contar con recursos externo para su desarrollo. Es importante considerar nuevas vías de financiamiento que proporcionen un presupuesto adecuado para disponer de los recursos necesarios para el desarrollo de la actividad. Asimismo, establecer vinculación con universidades locales o centros de formación técnica que podría permitir un cofinanciamiento de la actividad.

Por otra parte, los contenidos pedagógicos de la propuesta no aborda los valores patrimoniales asociados a la práctica constructiva, más bien los contenidos profundizan en los ámbitos de la bioconstrucción y resaltan los estándares ecológicos y sustentables de la práctica constructiva. Es importante que los contenidos formativos no sólo reconozcan sus valores constructivos, sino que también incorpore contenidos que destaquen sus valores patrimoniales que son inherentes a estas formas de construir y que forman parte de la historia constructiva local.

En cuanto a los ejes estratégicos que se destacan de esta instancia formativa es que reconoce el aprendizaje obtenido por los participantes mediante una certificación que se gestiona a través de un centro formativo regional. Esta vía es relevante para capacitar y fomentar que los participantes se especialicen en la bioconstrucción. Sin embargo, esta estrategia se desvincula de los valores patrimoniales, lo que sugiere dar protagonismo a la formación en oficio como vínculo significativo con los participantes.

Por último, en lo referente a las audiencias, no se especifica claramente el público objetivo al que va dirigido esta actividad. Actualmente, esta actividad se encuentra abierta a todo público sin restricción de edad ni de conocimientos previos. En este sentido, se vuelve difícil establecer una estructura educativa media, por lo que es importante definir un rango de personas y audiencias a la que estará dirigida la instancia, de manera de ajustar la didáctica de aprendizaje a las necesidades de los participantes.

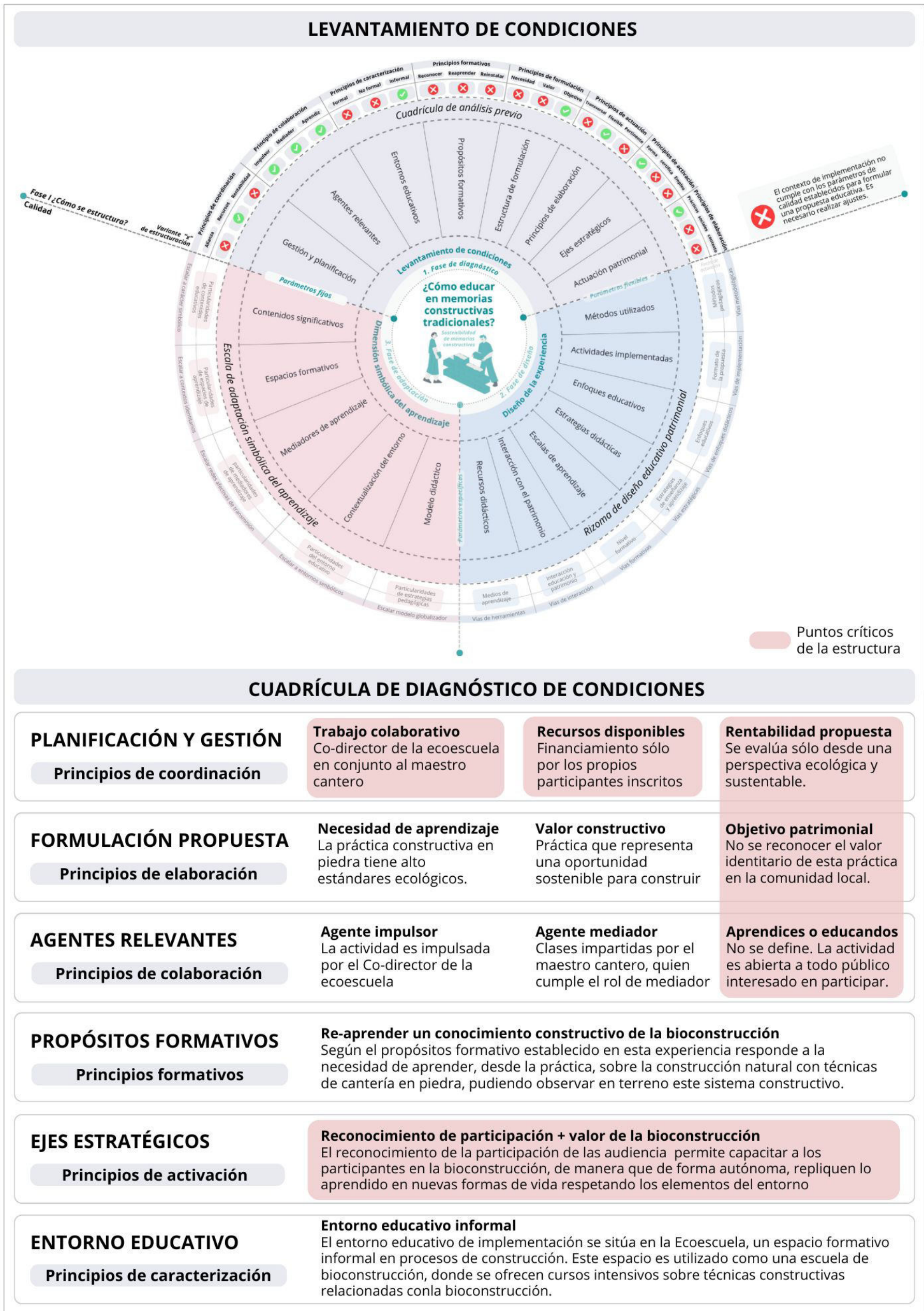


Fig 40. Síntesis de cuadrícula de diagnóstico previo para el "Caso Quillota". Elaboración propia.

Paso 2: propuesta de re-diseño metodológico del taller de construcción en piedra

Según lo que establece la ruta metodológica propuesta, el diseño metodológico de este curso educativo promueve una metodología basada en un proyecto de intervención que incluye la elaboración en terreno de los muros de refuerzos y los cimientos de la Ecoescuela.

La propuesta se presenta como un curso de capacitación con un enfoque interpretativo, en el cual los participantes adquieren conocimientos técnicos sobre la cantería en piedra.

La estrategia de enseñanza-aprendizaje está diseñada alcanzar un nivel formativo intermedio, donde las actividades formativas se desarrollan en terreno. Esto permite que los participantes adquieran un conocimiento técnico, desde la extracción del material hasta la construcción de elementos estructurales.

Los recursos didácticos que se incorporan en el taller son lecciones prácticas, dirigidas por el maestro cantero local y lecciones teóricas impartidas por el bioconstructores de la escuela. También se incluye visitas pedagógicas a las canteras cercanas, donde se ejecuta la extracción de material.

Dentro de los contenidos se aborda la enseñanza de las técnicas de canteado y los distintos tipos de cortes realizados en las rocas para una correcta construcción de elementos.

La ruta metodológica propuesta por el instrumento sugiere ciertos ajustes al curso para cumplir con las condiciones de un modelo educativo complejo. Dentro de los factores de rediseño propuestos, se establece la incorporación de instancias formativas que involucren contenidos patrimoniales e identitarios en torno a la práctica constructiva en piedra

Desde el punto de vista metodológico, se sugiere fomentar la participación de residentes de Quillota y localidades cercanas, con el fin de que la transmisión de conocimientos contribuya a la reconstrucción del paisaje de la región.

Además, se recomienda involucrar a otros profesionales de la construcción, para que las enseñanzas impartidas en el curso se vean enriquecidas y reforzadas desde diferentes ámbitos.



Fig 41.
Registro del taller práctico de construcción en piedra dictado por el cantero local. Crédito: Registro personal.

Paso 3: adaptación simbólica del aprendizaje

De acuerdo con la escala de adaptación del instrumento se propone potenciar la interacción entre educación y patrimonio. Este enfoque didáctico busca integrar contenidos patrimoniales como contenido central del proceso educativo del curso, promoviendo no solo el aprendizaje de habilidades técnicas, sino también el conocimiento cultural vinculado a esta técnica de construcción.

En primer lugar, se observa que, de los diez participantes inscritos en el taller, solo dos eran residentes de Quillota y sus alrededores. Según la escala de transmisión significativa, se recomienda integrar espacios formativos que sean abiertos a la comunidad para incrementar el impacto de esta experiencia. Una estrategia propuesta es la organización de mingas constructivas, que promuevan la participación activa de los residentes, fortaleciendo el vínculo con la técnica y la identidad cultural de la región.

En cuanto a la escala de adaptación simbólica, se propone reformular los contenidos del taller para enriquecer la experiencia formativa. Para ello, se sugiere integrar charlas o conversatorios grupales que faciliten la interacción directa entre los participantes y el maestro cantero durante el taller. Esta actividad permite explorar los elementos simbólicos e identitarios vinculados a la cultura constructiva en piedra, incorporando un enfoque educativo más complejo y significativo para los participantes.

Por otro lado, aunque el taller reconoce ciertos elementos simbólicos del entorno, es fundamental integrar elementos relevantes del paisaje cultural en el espacio formativo que permitan establecer conexiones emocionales más profundas entre los participantes y esta práctica constructiva. En un recorrido por los alrededores de la escuela se identificaron elementos constructivos particulares, como muros y pircas de piedra construidos por el propio maestro cantero. Estos elementos podrían servir como prototipos constructivos referentes para el aprendizaje de este sistema (fig 105).

Un aspecto importante en la escala de adaptación simbólica es incorporar actividades de preservación de la identidad constructiva. Se proponen incluir lecciones teóricas que aborden técnicas de conservación, mantenimiento y reconstrucción de viviendas tradicionales elaboradas con piedra. Esto permitirá que las enseñanzas del curso se proyecten hacia actividades de preservación del patrimonio constructivo local por parte de los propios aprendices.

En cuanto al nivel formativo, se sugiere complementar, especialmente en las lecciones prácticas, con recursos didácticos como guías constructivas o prototipos de construcción que permitan reforzar la enseñanza práctica de este sistema. Esto permitiría que esta experiencia pueda ser replicable en otros niveles formativos, ampliando el alcance del curso.

Por último, es fundamental que la iniciativa obtenga mayor visibilidad en la región, no solo como una instancia de aprendizaje de sistemas de constructivos de altos estándares ecológicos, sino reconociéndolo como un modelo potencial para el desarrollo educativo local y regional en los ámbitos de la bioconstrucción y el patrimonio. En este sentido, se propone modificar los aspectos inclusivos de la metodología, aplicando el curso con diversas audiencias y en diferentes contextos formativos, para asegurar que este modelo educativo pueda ser replicado en nuevos escenarios pedagógicos.



Fig 42.
Muro de mampostería en piedra elaborado por Don Ricardo. Este elemento constructivo forma parte del paisaje cultural de la localidad de Quillota.

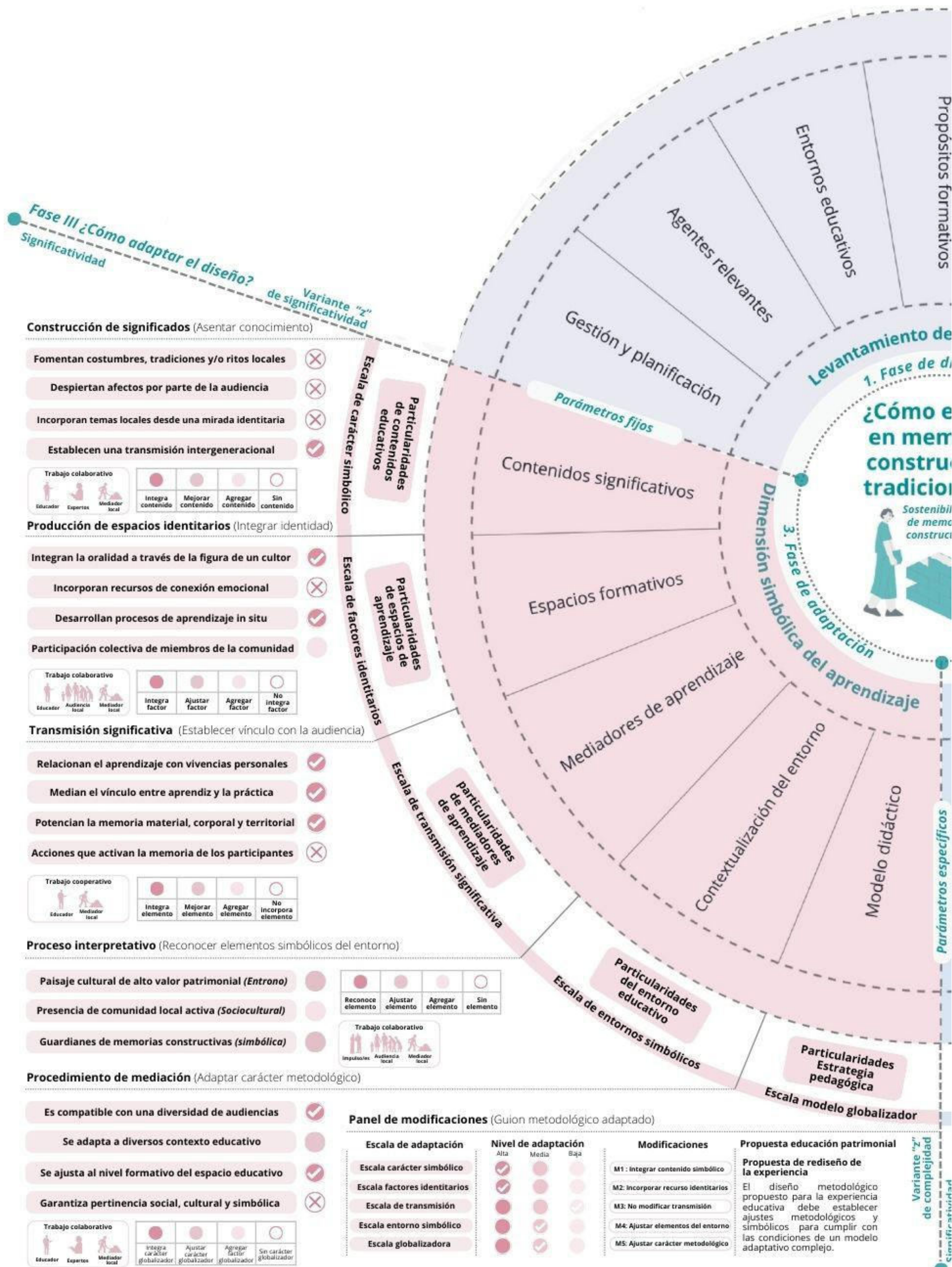
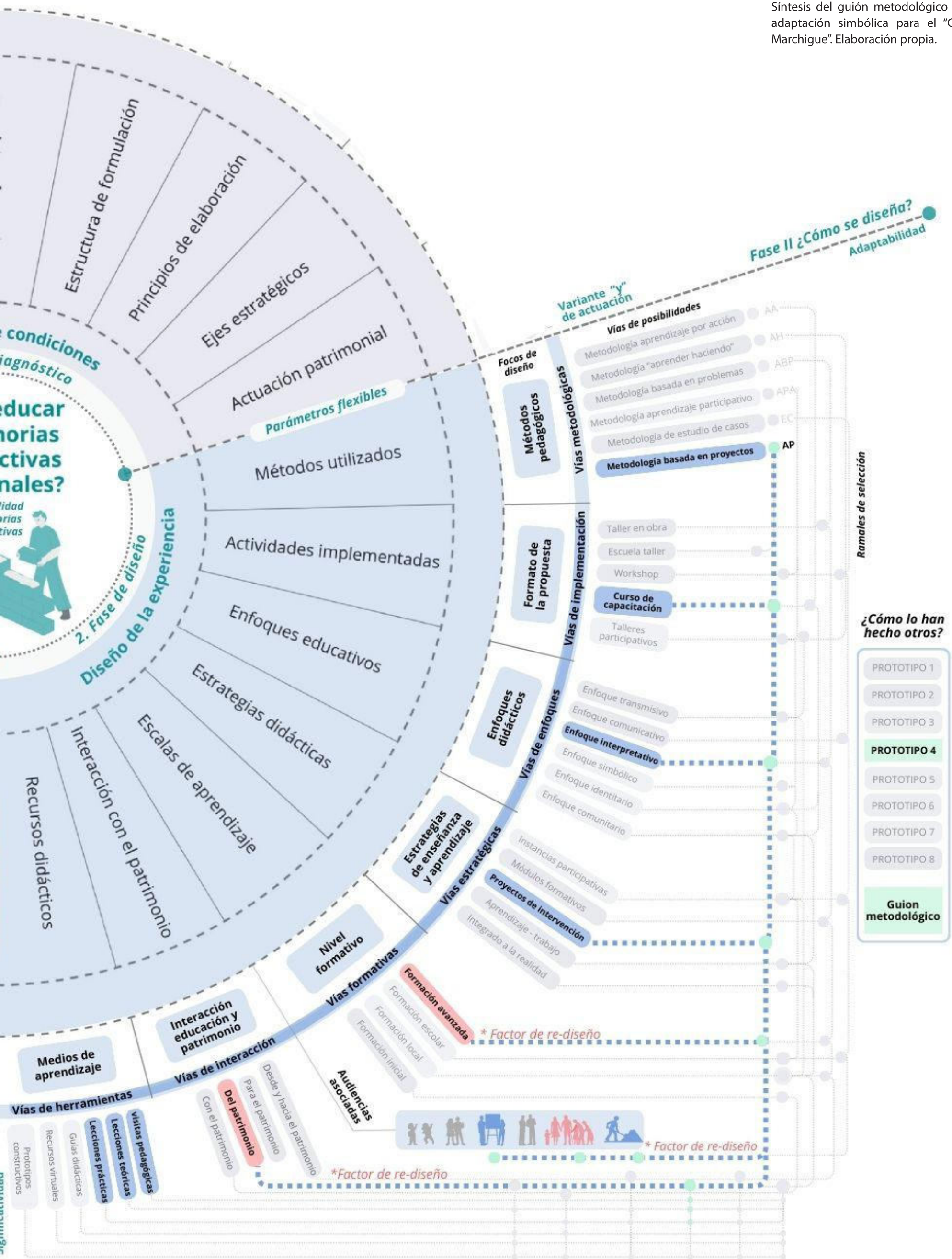
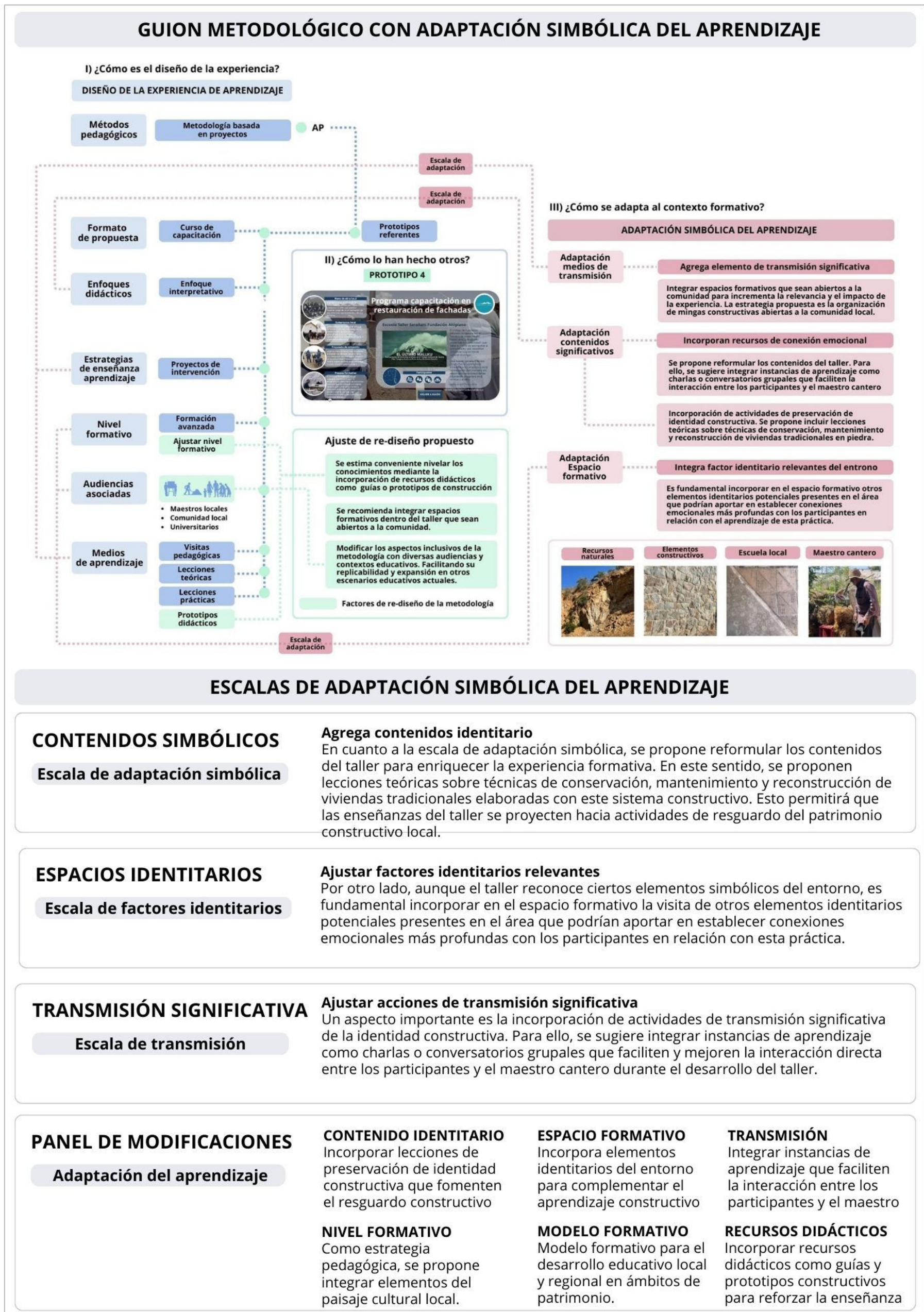


Fig 43. Síntesis del guión metodológico con adaptación simbólica para el "Caso Marchigue". Elaboración propia.





ESCALAS DE ADAPTACIÓN SIMBÓLICA DEL APRENDIZAJE

Fig 44. Guioón metodológico con adaptación simbólica del aprendizaje para el "Caso Quillota". Elaboración propia



Fig 45.
Selección de piedras desde la cantera ubicada cercana a la localidad Créditos: Registro de la Ecoescuela.



Fig 46.
Esculpido de piedras de manera tradicional con cesto y martillo. Créditos: Registro de la Ecoescuela.



Fig 47.
Organización previa de los implementos y materiales para el desarrollo práctico del curso. Crédito: Registro personal.



Fig 48.
Reunión entre los participantes y el cantero para informar los pasos de elaboración de la cantería. Crédito: Registro personal.



Fig 49.
Participación de la audiencia en la excavación y nivelación del área donde se ubicarán las piedras. Créditos: Registro personal.



Fig 50.
Vaciado de la mezcla adhesiva para fijar en el piso la posición de las piedras canteadas. Créditos: Registro personal.



Fig 51.
Proceso de colocación de piedras en el
cimiento del muro de la escuela. Crédito:
Registro personal.



Fig 52.
Proceso de colocación de piedras en el
cimiento del muro de la escuela. Crédito:
Registro personal.



Fig 53.
Registro del proceso de secado de las
piedras canteadas. Crédito: Registro
personal.

CAPÍTULO 5: RESULTADOS DE LA IMPLEMENTACIÓN

Análisis de la implementación del instrumento metodológico

El siguiente capítulo tiene como objetivo presentar los resultados obtenidos en la prueba y testeo del instrumento metodológico en el diseño e implementación de tres experiencias de educación patrimonial enfocadas en el aprendizaje de memorias constructivas tradicionales.

A continuación, se detallan los tres ámbitos que se examinan en el análisis de los casos de implementación:

i. **Adaptabilidad.** En este apartado se evalúa la capacidad adaptativa del instrumento para diseñar experiencias formativas en diferentes contextos educativos. El análisis se basa en las notas de campo registradas durante la implementación de cada uno de los casos estudiados.

ii. **Calidad.** Este ámbito se evalúa la efectividad de los parámetros de diseño establecido en el instrumento para diseñar experiencias formativas de alta calidad. El análisis de este factor se realiza utilizando las escalas de evaluación determinadas por el OEPE, con el objetivo de respaldar y validar los factores de diseño considerados en el instrumento.

iii. **Significatividad.** Este factor evalúa el impacto patrimonial, cultural y social logrado en el resguardo de las memorias constructivas tradicionales, a través de las instancias formativas. Para ello, se considera la perspectiva de los participantes en las experiencias.

Finalmente, se adjunta un diagrama de análisis crítico de los resultados que permite establecer cuáles fueron las fortalezas, las debilidades y los ajustes necesarios del instrumento.

5.1 RESULTADOS GENERALES

Luego de implementar el instrumento metodológico de diseño de experiencias de aprendizaje de memorias constructivas tradicionales en los tres casos de estudio, los resultados se analizan en tres aspectos: la adaptabilidad lograda por el instrumento, la calidad educativa en los diseños metodológicos establecidos y la significatividad alcanzada por las experiencias en el resguardo de memorias constructivas. A continuación, se detallan los resultados de los casos de implementación.

Adaptabilidad del instrumento

Referente al objetivo general, para “validar la adaptabilidad y aplicabilidad del instrumento metodológico en diversos casos de implementación”, se realizó un análisis comparativo entre las tres experiencias educativas implementadas (Tabla 25), las cuales fueron estructuradas y diseñadas según lo establecido por el instrumento propuesto en esta investigación.

La implementación del instrumento comprueba su alta adaptabilidad para diseñar y desarrollar programas de educación patrimonial en contextos diversos. Cada caso de estudio fue implementado en diferentes puntos del país, con condiciones, aspectos formales, enfoques pedagógicos, contextos formativos y características diversa de las audiencias. A pesar de estas diferencias, el instrumento metodológico demostró su capacidad para adaptarse a las variaciones presentes en cada situación, facilitando un diseño adecuado para cada experiencia.

La adaptabilidad del instrumento metodológico en el “Caso Putre” demostró ser altamente efectivo para diseñar una experiencia educativa en un contexto educativo formal y con características culturales particulares. Los resultados indican que el instrumento no solo fue capaz de orientar el diseño pedagógico coherente con los objetivos y requerimientos de un proyecto investigativo, sino que también facilitó la integración de conocimientos locales y saberes tradicionales propios del territorio.

En la experiencia educativa del “Caso Marchigüe”, el instrumento metodológico demostró una alta adaptabilidad para diseñar una experiencia de educación patrimonial desde cero y ajustada un nivel formativo local. Durante el proceso de diseño metodológico, se siguieron rigurosamente cada una de las fases del instrumento, respetando los propósitos formativos del taller y las particularidades culturales de Marchigüe.

Las observaciones de campo confirmaron la alta capacidad del instrumento para diseñar una metodología educativa ajustada a las necesidades específicas de cada grupo, que incluía participantes de diversas edades y niveles de conocimiento previo. Esta adaptabilidad del instrumento permite crear experiencias altamente accesibles, garantizando que cada participante adquiera conocimientos constructivos de manera efectiva.

En el “caso Quillota”, se planteó un tercer nivel de adaptabilidad para rediseñar una experiencia educativa informal ya establecida. En este proceso, se evidenció que el instrumento logró aplicar los parámetros de diseños para ajustar la metodología. Sin embargo, fue necesario replantear partes del instrumento para precisar el proceso de rediseño. En este caso, la adaptabilidad del instrumento fue media. El rediseño educativo de una experiencia ya establecida, es un proceso más complejo que requiere incorporar otras funciones en el instrumento para hacer cambios significativos sin alterar la esencia de la experiencia original. Por otro lado, la experiencia educativa existente en Quillota tenía enfoques que no se alineaban fácilmente con el marco metodológico del instrumento. Esto requería de un grado de adaptación mayor de lo que fue considerado en el instrumento.

Calidad en el diseño de experiencias

Respecto al objetivo específico N°1, para “evaluar la calidad del diseño de las experiencias creadas por el instrumento metodológico en los casos de implementación”, se utilizaron los estándares de calidad establecidos por el OEPE. Según los resultados obtenidos en las rúbricas de estándares básicos y extendidos, las experiencias diseñadas por el instrumento metodológico obtuvieron una evaluación de: A=Alcanza con calidad (Caso Putre) y B=Se alcanza (Caso Marchigüe) con respecto al diseño propuesto. Esto demuestra la capacidad del instrumento para cumplir con dichos estándares en el diseño e implementación de las metodologías educativas propuestas.

En los casos de Putre y Marchigüe, se puede determinar que, desde el punto de vista metodológico ambos diseños demostraron ser pedagógicamente sólidos en sus estrategias de enseñanza y aprendizaje, metodológicamente pertinentes a los contextos formativos y didácticamente accesibles para las audiencias a las que se dirigieron.

En cuanto a la calidad de sus implementaciones, se desatacaron un alto grado de aplicabilidad en contextos formativos reales. Según los reportes de campo, gracias a las herramientas de seguimiento del instrumento permitieron ajustar continuamente los parámetros de diseño establecidos durante la implementación de las actividades, lo que hizo que estas metodologías fueran altamente aplicables en la vida real.

Por otra parte, los resultados obtenidos en el caso de Quillota indican que, en el ámbito del re-diseño de una experiencia educativa patrimonial, la aplicación del instrumento permitió establecer nuevos parámetros metodológicos que elevaron la experiencia a una calidad educativa patrimonial superior, alineada con los estándares del OEPE. Esto evidencia la capacidad del instrumento no solo para mejorar la estructura metodológica de la experiencia, sino también para elevar considerablemente su calidad educativa en los procesos de re-diseño.

En general, el instrumento metodológico de diseño y sus herramientas asociadas propuesta cumplen con los estándares de calidad establecidos por el OEPE, tanto para el diseño de nuevas experiencias educativas como para el re-diseño de experiencias existentes. Sin embargo, fue necesario variar ciertos estándares del OEPE que no pudieron ser evaluados debido a la falta de consolidación en nuestro país.

Ante la ausencia de mecanismo de evaluación y planes nacionales estandarizados a nivel nacional. Se ajustaron dos ámbitos de evaluación de la rúbrica de evaluación del OEPE: (1) Incorporación de mecanismos de evaluación específicos y (2) Adecuación de los contenidos a los estandarizados en el Plan Nacional de Educación Patrimonial.

Para llevar a cabo la evaluación de estos ítems, se consideró los contenidos estandarizados establecido en el Plan Nacional de Educación y Patrimonio de España como plan referente. En cuanto, a los mecanismos específicos de evaluación, se elaboró una herramienta en base a la secuencia de sensibilización planteada por Fontal (2003) que permitió el proceso de evaluación de la Educación Patrimonial. Esta herramienta se incorporó como un instrumento adicional en el instrumento del OEPE.

Los factores locales que aparecieron en la evaluación y que no estaban considerados por el OEPE fueron las escalas de adaptación simbólica del aprendizaje. Estas escalas incorporaron ítems de evaluación que consideraron: reconocer los elementos simbólicos del entorno, establecer vínculos identitarios con la audiencia, integrar la identidad en los contenidos y asentar conocimientos simbólicos. Todos estos ítems se incorporaron en la evaluación de los programas de manera de considerar los aspectos simbólicos de los territorios en los procesos de aprendizaje.

Significatividad de las experiencias educativas diseñadas

Referente a la hipótesis “La implementación de un instrumento de educación patrimonial de calidad con lineamientos adaptativos podría ser una estrategia efectiva para sensibilizar a las comunidades en torno al resguardo sostenible de sus memorias constructivas tradicionales en diferentes contextos locales del territorio nacional”, se ha podido confirmar lo sospechado. Los resultados indican que, al diseñar metodologías educativas alineadas a las características simbólicas del contexto formativo, se logran establecer experiencias pedagógicas relevantes y significativas que inicia procesos de sensibilización entre los participantes hacia los valores patrimoniales y constructivos de las prácticas tradicionales.

La experiencia desarrollada en Putre demostró la efectividad del instrumento para sensibilizar a los estudiantes en torno al resguardo de sus memorias constructivas. Los resultados revelaron que, al integrar contenidos asociados a las costumbres, tradiciones y ritos ancestrales en un formato pedagógico accesible, no solo fortaleció el vínculo entre el aprendizaje formal y la cultura constructiva local, sino que también despertó afectos por parte de los 16 estudiantes que participaron de la experiencia.

Según las encuestas y testimonios recopilados durante el taller, se puede deducir que los estudiantes desarrollaron nuevas percepciones con respecto al patrimonio constructivo tradicional. Los resultados demuestran que un 100% de los encuestados reconocen el valor de las técnicas de construcción tradicional y ven la relevancia de familiarizarse con la técnica después de la experiencia práctica.

“Me ha parecido innovador porque se recupera algo se está olvidando de una manera más práctica y llamando a los jóvenes, enseñándoles lo que es esto, algo que muchos tal vez no sepan y otros tal vez sí. Y para mi es algo innovador, porque yo no lo conocía y es una práctica muy bonita, renovable y que se basa en una cultura”. Estudiante N.N, testimonio personal, 16 de noviembre de 2022.

En cuanto al proceso educativo aplicado en Marchigüe, se puede afirmar que la experiencia educativa local, centrada en los aspectos emocionales, identitarios e históricos del aprendizaje del adobe fue un hecho inédito en la localidad. Según los resultados de las encuestas aplicadas a los 14 participantes del taller, sólo el 3% habían participado anteriormente en un taller local sobre técnicas constructivas.

Tras la implementación de esta experiencia, se puede afirmar que el enfoque metodológico cumplió tanto con las necesidades educativas de los jóvenes como de los adultos y ancianos de la comunidad. Respecto a sus percepciones, el 100% de los encuestados consideró haber adquirido un nuevo aprendizaje constructivo que integraron a su memoria, y manifestaron que gracias a la experiencia encontraron valor en los saberes constructivos de la cultura local.

Los participantes del taller expresaron diversas opiniones sobre la experiencia. Benito (2024) señaló que le permitió “volver a conectar con la memoria constructiva de la comunidad”¹, mientras que Duarte (2024) destacó que “siempre adquirir nuevos conocimientos es un gran tesoro”². Algunos de los testimonios destacaron la repercusión de la experiencia, Gutiérrez (2024) menciona que “A pesar de conocer la experiencia siempre se aprenden cosas nuevas, que permiten mejorar la técnica y los resultados”³, asimismo (Silva, 2024) se refiere a la experiencia como “una experiencia sumamente relevante”⁴. Por otro lado, López (2024) destaca su pertinencia señalando que “fue una experiencia única que mezcló aprendizaje, memoria, saber popular, patrimonio, conexión con la tierra y con el lugar, también permitió fluir las ideas y conversación”⁵. Otros por su parte agradecieron la instancia expresando su deseo de volver a repetirla.

1.Benito, M. (2024). [Relato del taller]. Marchigüe.

2.Duarte, C. (2024). [Relato del taller]. Marchigüe.

3.Gutiérrez, J. (2024). [Relato del taller]. Marchigüe.

4.Silva, J. (2024). [Relato del taller]. Marchigüe.

5.López, P. (2024). [Relato del taller]. Marchigüe.

- **Repercusiones de las experiencias**

El enfoque metodológico significativo de las experiencias no solo fortaleció el sentido de identidad cultural y la valoración del patrimonio constructivo entre los participantes, sino que también permitió proyectar futuras acciones patrimoniales entorno al resguardo de las tradiciones constructivas locales.

El seguimiento a mediano plazo, tras la implementación de las experiencias, mostró una incipiente repercusión. En el caso de Putre, los resultados obtenidos fueron presentados en el SIACOT, 2023, donde se discutieron temas relacionados con las enseñanzas, formación en oficios y vinculación tecnológica. Por otro lado, en Marchigüe, poco tiempo después se llevó a cabo un taller local de adobe, organizado en colaboración con las autoridades y el maestro adobero Raúl Silva en conmemoración del Día del Patrimonio. Estos eventos demuestran como las experiencias pueden tener un impacto duradero y mantener el compromiso de los participantes con la preservación de las memorias constructivas.

- **Lecciones que se aprendieron con el estudio**

A partir de las lecciones de esta investigación, se aprendió que:

En primer lugar, establecer vínculos cercanos entre investigador-cultor durante los procesos formativos fue fundamental para conocer de manera significativa otros aspectos relevantes relacionados a las prácticas constructivas. El dialogo horizontal y cercano que se formó con los maestros locales, permitió compartir relatos inéditos de sus saberes constructivos que no hubieran surgido desde otros espacios.

En segundo lugar, para trabajar efectivamente con comunidades locales, es fundamental establecer vínculos previos con algún agente mediador que esté vinculado con la comunidad, por lo general suele ser un miembro relevante de la comunidad o alguien que ha llevado un trabajo sostenido con ellas. Contar con este mediador tanto como en la planificación y difusión de las experiencias, facilitó una participación activa de las comunidades locales y aseguró que el proceso fuera fluido.

En tercer lugar, participar vivencialmente en las experiencias formativas propuestas por el instrumento fue crucial para proporcionar nuevas capas de información al estudio. La inmersión en un proceso de aprendizaje constructivo local enriqueció significativamente la perspectiva del investigador respecto a las formas de aprendizaje de las prácticas, los materiales locales utilizados y las técnicas de elaboración. Sin esta inmersión, probablemente las observaciones se remitirían solo a percepciones subjetivas y limitadas de la efectividad del proceso de aprendizaje.

Por último, la colaboración con otros grupos de investigación y el trabajo en conjunto fueron fundamentales. Apoyarse con otros equipos promovió intercambio de perspectivas, tanto metodológicas como teóricas, respecto a los procesos educativos implementados. Esto facilitó una visión más completa y perspectivas innovadoras que aportaron al proceso investigativo, aportando elementos al estudio que, de otro modo, habrían sido difíciles de alcanzar de manera individual.

APLICACIÓN INSTRUMENTO METODOLÓGICO DE DISEÑO DE EXPERIENCIAS			
ADAPTABILIDAD	<p>CASO PUTRE</p> <p>Nivel de adaptabilidad alta</p> <p>Para diseñar una propuesta de aprendizaje en un proyecto investigativo</p>	<p>CASO MARCHIGUE</p> <p>Nivel de adaptabilidad alta</p> <p>Para diseñar desde cero una experiencia de aprendizaje en un contexto local</p>	<p>CASO QUILLOTA</p> <p>Nivel de adaptabilidad media</p> <p>Para re-diseñar una experiencia de aprendizaje preexistente con carencias de calidad</p>
	<p>Según evaluación OEPE</p> <p>Alcanza con calidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedagógicamente sólido. • Metodológicamente pertinente. • Didácticamente accesible. 	<p>Según evaluación OEPE</p> <p>Alcanza con calidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedagógicamente sólido. • Metodológicamente pertinente. • Didácticamente accesible. 	<p>Según evaluación OEPE</p> <p>Alcanza con condiciones</p> <p><i>Re-diseño, nuevos parámetros metodológicos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Mejoraron la estructura metodológica. • Elevaron su calidad educativa.
	<p>Según evaluación de campo</p> <p>Nivel significatividad alto</p> <p>Nuevas percepciones de los participantes con respecto al patrimonio constructivo tradicional.</p>	<p>Según evaluación de campo</p> <p>Nivel significatividad alto</p> <p>Actuaciones que evidencian interés o iniciativas para evitar la pérdida de memorias constructivas.</p>	<p>Según evaluación de campo</p> <p>Nivel significatividad bajo</p> <p>No incorpora parámetros simbólicos de diseño, por lo que no se considera en el análisis.</p>
	<p>Repercusión patrimonial</p> <p>Los resultados obtenidos en la experiencia educativa fueron presentados en el SIACOT.</p>	<p>Repercusión local</p> <p>Se llevó a cabo un taller local de adobe, organizado en conmemoración del Día del Patrimonio.</p>	

Tabla 1. Síntesis de los resultados de implementación del instrumento en los casos. Crédito: Elaboración propia.

5.2 ANÁLISIS CRÍTICO DEL INSTRUMENTO

Referente a las herramientas que complementan y contribuyen al instrumento metodológico adaptativo se puede afirmar lo siguiente:

a) La cuadrícula de análisis previo

Demostó ser una herramienta efectiva para establecer las condiciones mínimas para estructurar una experiencia educativa. Sin embargo, durante su implementación recibió ajustes significativos. De los 8 principios inicialmente propuestos, se decidió reducirlos a 6 parámetros de estructuración, excluyendo aquellos considerados redundantes, como “principios de elaboración” y “actuación patrimonial”, los cuales no aportaron significativamente durante el proceso de estructuración. Por otro lado, el método de check-list propuesto para recolectar los antecedentes facilitó una recopilación eficiente y una síntesis rápida de la información, permitiendo estructurar la experiencia de manera efectiva, especialmente cuando el trabajo fue colaborativo entre las partes.

b) Rizoma de diseño educativo patrimonial

El formato de rizoma⁶ en esta herramienta permitió sistematizar una gran cantidad de vías de diseños y orientar de forma efectiva los procesos metodológicos. Aunque la herramienta demostró su eficiencia para presentar claramente la información y diseñar propuesta, fue crucial incorporar prototipos de referencia e interactividad como estrategia. Esto mejoró tanto la accesibilidad como la funcionalidad del instrumento para los diversos usuarios, especialmente en contextos formativos locales. Por otro lado, tras su implementación, se decidió excluir el parámetro denominado “Interacción educación y patrimonio”. Este parámetro de diseño no mostró consistencia en las metodologías diseñadas. En consecuencia, se optó por considerar únicamente seis parámetros en esta fase.

c) Escala de adaptación simbólica del aprendizaje

De acuerdo con los parámetros de adaptación simbólica propuestos por el instrumento se puede destacar que los puntos relevantes para alcanzar una calidad educativa en las experiencias fueron principalmente:

- Rol pedagógico de los cultores locales. Este aspecto fue especialmente relevante en los contextos formativos, ya que mediante la figura del cultor se establecieron redes afectivas de transmisión con los aprendices, lo que aseguró una comunicación efectiva del conocimiento.
- Participación activa de las audiencias. Involucrar a los participantes en su propio proceso educativo se convirtió en la principal vía estratégica de enseñanza-aprendizaje para fomentar el aprendizaje significativo por parte de las audiencias.
- Redes de participación comunitaria. la participación de la comunidad en los procesos de aprendizaje resultó ser esencial para dar legitimidad a las experiencias propuestas. Estas establecieron redes que cumplieron un rol activo en la transmisión de conocimientos.
- Incorporación de elementos identitarios del entorno. Este parámetro fue fundamental para establecer aprendizajes significativos, ya que contextualizaron y enriquecieron a las experiencias. Al integrar elementos relevantes del paisaje cultural, se otorgó un mayor sentido de pertenencia y relevancia a los contenidos abordados, elevando la conexión simbólica entre los participantes y su entorno cultural.

6. Citando a Pablo de Castro Martín se refiere al efecto rizoma como “hacer surgir de un mismo elemento, que se va renovando continuamente, nuevas relaciones y posibilidades para la educación patrimonial, tanto en sus líneas de acción como en el tipo de vínculos que se pretenden establecer con el patrimonio” (Castro- Martín, 2020, p.102)

d) Sistema de seguimiento

Esta fase del instrumentó presentó desafíos durante su implementación en el contexto real. Se reajustó la herramienta implementando solamente tres instancias de seguimiento: al inicio, durante y al final de las experiencias. Esto facilitó la recopilación de comentarios y observaciones in situ, que se consolidaron en un reporte final. Por otra parte, se planteó una matriz de seguimiento adicional, para monitorear la repercusión de las experiencias tras su implementación. Esta mejora optimizó el seguimiento no sólo a corto, sino que también a mediano y largo plazo.

e) Limitaciones del instrumento

1. **Limitaciones adaptativas:** El instrumento metodológico está diseñado principalmente para la creación de nuevas experiencias educativas y no para modificar propuestas educativas ya existentes. La aplicabilidad del instrumento en un contexto de re-diseño resultó limitada, requiriendo ajustes adicionales que no estaban contemplados en el diseño original del instrumento adaptativo.

2. **Limitaciones logísticas:** El instrumento enfrentó limitaciones en la planificación de método de difusión y promoción de las experiencias, incluso a nivel local. La apertura de algunos canales de comunicación con equipos locales y dirigentes públicos para ampliar la promoción de la propuesta se vio restringida, por lo que no se logró una expansión de las experiencias a una mayor escala.

3. **Limitaciones participativas:** Es posible que algunos de los participantes inscritos originalmente en la experiencia desertaron de asistir, otros mostraron cierta resistencia a participar en instancias de aprendizaje, en contraste con aquellos que se unieron posteriormente sin estar inscritos. Esta situación dificultó el control y seguimiento de quienes participarían de la experiencia, lo que condicionó la implementación de algunas de las actividades propuestas por el instrumento metodológico.

4. **Limitaciones económicas:** La disponibilidad de recursos para llevar a cabo la propuesta, condicionaron los parámetros de diseño establecidos por el instrumento. Más allá de sus capacidades metodológicas, el instrumento se limitó a llevar a cabo experiencias acordes a las condiciones de financiamiento adquiridas sin comprometer la calidad. Esto pudo haber limitado la cantidad de materiales e instrumentos utilizados, así como la participación de un mayor número de individuos en estas experiencias.

f) Variables por resolver

Sistema de evaluación del aprendizaje, la medición de los conocimientos adquiridos por los participantes se vuelve fundamental en los procesos formativos. En este sentido, determinar sistemas o herramientas de evaluación del aprendizaje se considera un aspecto fundamental que debe reforzarse en el instrumento. Aunque se propone una estructura evaluativa básica, es necesario profundizar en las condiciones de esta herramienta para validar sus estándares y garantizar una medición precisa y fiable de los aprendizajes obtenidos por los participantes en estas experiencias.

Certificación del aprendizaje, el reconocimiento de los niveles de aprendizaje alcanzados por los participantes en las experiencias educativas, se considera un punto crítico en el instrumento. Aunque este aspecto se menciona como parte de una de las fases del instrumento, se requiere incorporar nuevos métodos de certificación de aprendizaje mucho más especializados y detallados.

ANÁLISIS CRÍTICO DEL INSTRUMENTO METODOLÓGICO ADAPTATIVO

HERRAMIENTAS	CUADRÍCULA DE ANÁLISIS	RIZOMA DE DISEÑO PATRIMONIAL	ESCALA DE ADAPTACIÓN	
	Requiere de ajustes	Altamente efectiva	Altamente efectiva	
AJUSTES	Nivel de ajustes	Nivel de ajustes	Nivel de ajustes	
	Ajustes moderados	Ajustes específicos	Sin modificaciones	
	<p>Estructura adecuadamente las condiciones mínimas para estructurar una experiencia educativa.</p> <p>Modificaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se redujo a 6 parámetros de estructuración • Se excluyó "principios de elaboración" • Se excluyó "actuación patrimonial" 	<p>Condensa ordenadamente las vías de diseños y orientar de forma efectiva los procesos metodológicos.</p> <p>Modificaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se excluyó el parámetro "Interacción educación y patrimonio". • Se optó por considerar únicamente seis parámetros en esta fase. 	<p>Los parámetros de adaptación alcanzan la significatividad metodológica de las experiencias.</p> <p>Puntos relevantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rol pedagógico de cultores • Participación activa audiencias • Participación comunitaria • Incorporación de elementos identitarios 	
LIMITACIONES	Limitaciones adaptativas	Limitaciones logísticas	Limitaciones participativas	Limitaciones económicas
	El instrumento está diseñado para la creación de nuevas propuestas, y no modifica propuestas existentes.	La restringida apertura de canales de comunicación limitó el alcance de las experiencias a mayor escala.	El control impreciso de los asistentes , condicionó las actividades propuestas por el instrumento metodológico.	La disponibilidad de recursos condicionó los materiales utilizados, así como la cantidad de participantes en la experiencia
DESAFÍOS	Sistema de evaluación del aprendizaje	Certificación del aprendizaje		
	Determinar herramientas de evaluación del aprendizaje es un aspecto que debe reforzarse en el instrumento	Medir el aprendizaje alcanzado es un punto crítico en el instrumento, se requiere incorporar métodos de certificación del aprendizaje		

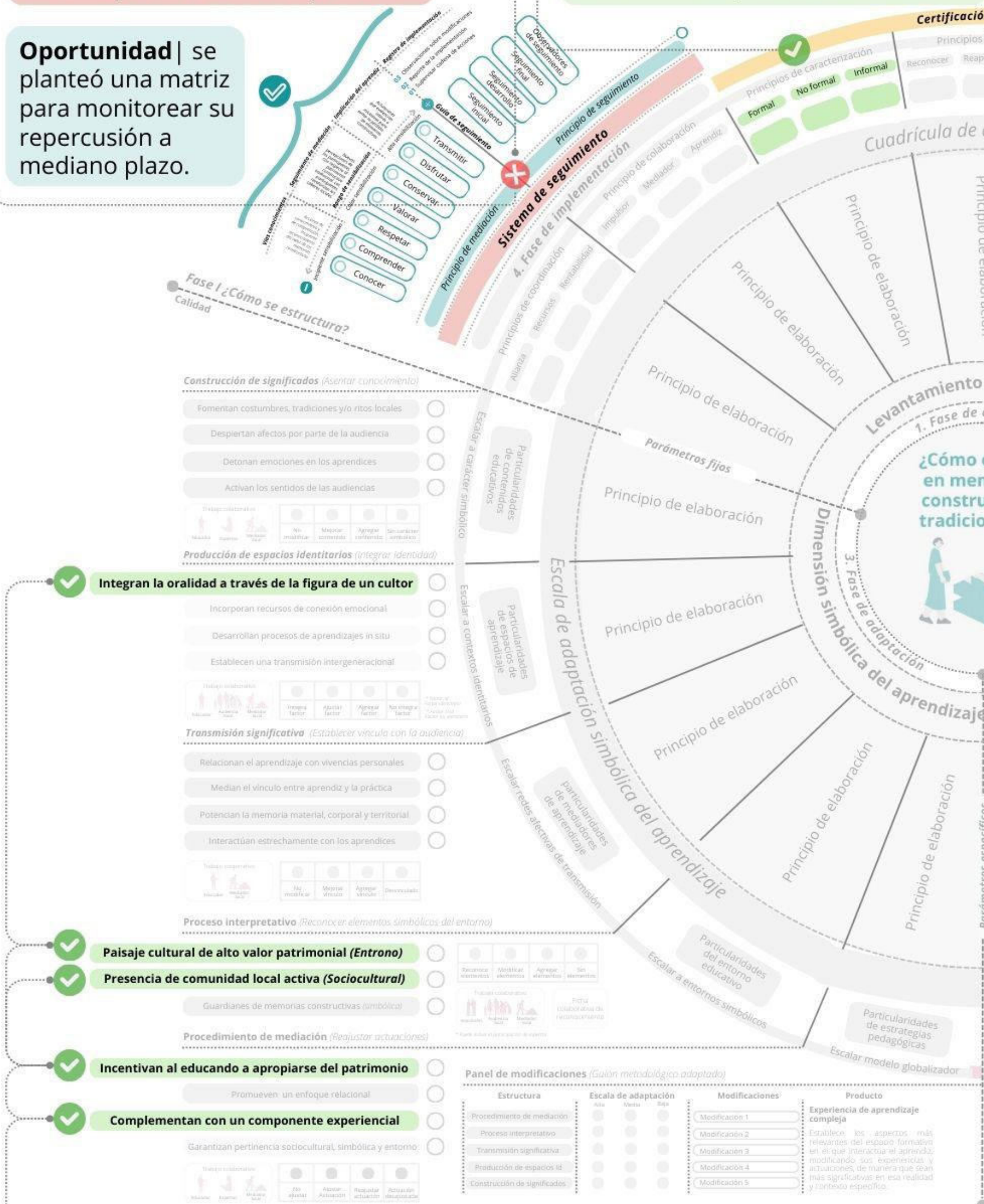
Tabla 2. Síntesis de los resultados de implementación en los casos. Crédito: Elaboración propia.

DIAGRAMA DE ANÁLISIS CRÍTICO DEL INSTRUMENTO

Ajustes | Se reajustó a sólo tres instancias de seguimiento: al inicio, durante y al final de las experiencias

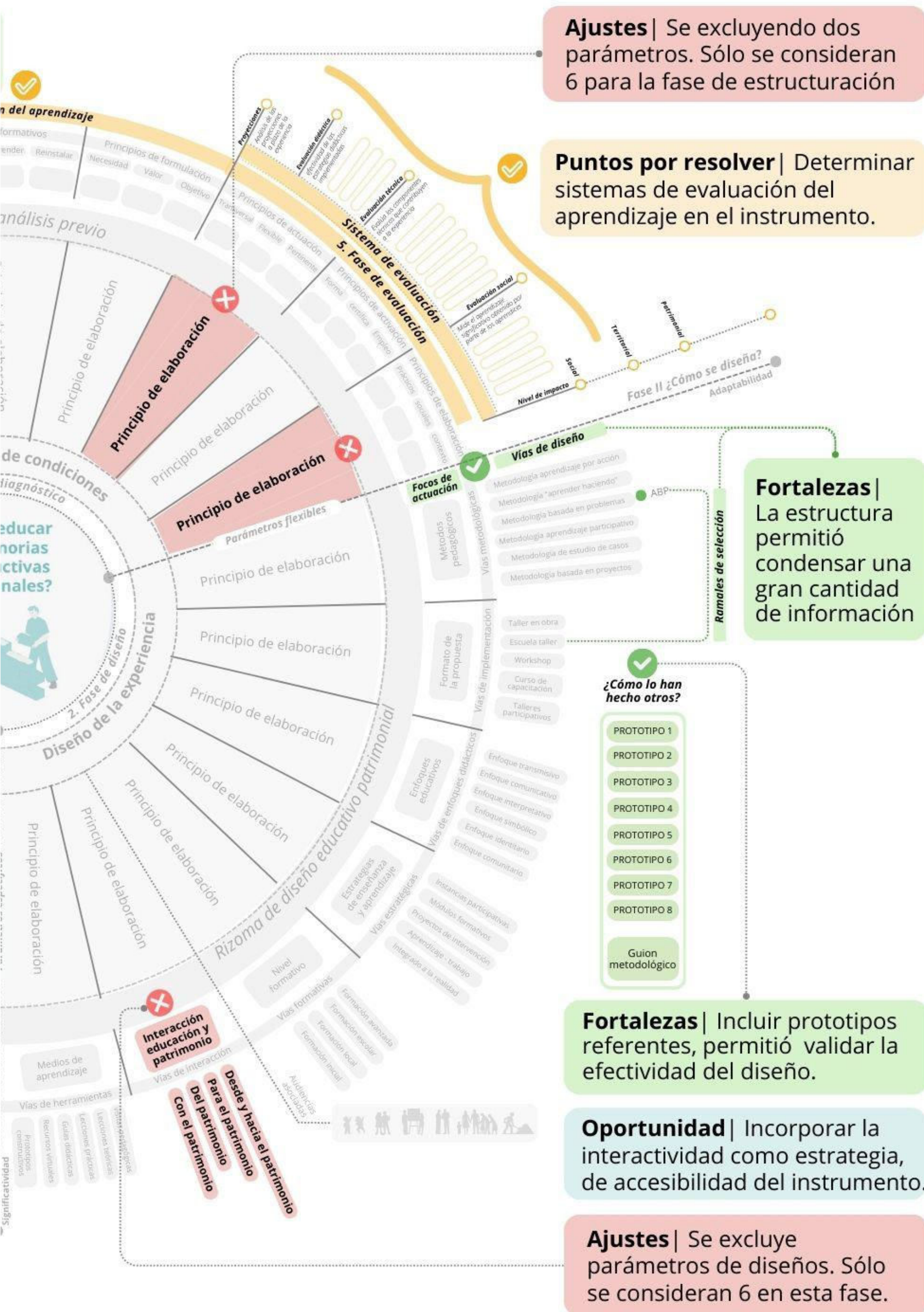
Oportunidad | se planteó una matriz para monitorear su repercusión a mediano plazo.

Fortalezas | El método check-list facilitó una recopilación eficiente y una síntesis rápida de la información



Fortalezas | Puntos relevantes para alcanzar la significatividad metodológica

Figura 1.
Síntesis del análisis crítico del instrumento. Créditos: Elaboración propia.



CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

6.1 DISCUSIÓN

Durante el estudio se reveló que numerosas localidades están enfrentando un debilitamiento progresivo de sus espacios de transmisión transgeneracional, lo que ha influido en la escasez de conocedores capacitados en los conocimientos constructivos tradicionales. A pesar de los esfuerzos coordinados a nivel público y nacional, persisten desafíos significativos para recuperar y conservar estos espacios de transmisión.

Ante el desafío de resguardar las memorias constructivas tradicionales en un contexto marcado por la globalización y cambios generacionales, esta investigación indaga en la educación patrimonial adaptativa como una respuesta innovadora para abordar este reto.

Los antecedentes han demostrado que países como España han logrado obtener importantes avances y resultados en la materia involucrando esta disciplina como línea de actuación fundamental en los procesos de conservación del patrimonio. Esto posiciona a la educación patrimonial como un elemento clave para hacerse cargo de las memorias constructivas tradicionales.

Frente a este escenario, esta investigación propone un instrumento basado en la educación patrimonial adaptativa que aborda dos estrategias fundamentales: establecer un nuevo mecanismo de conservación de conocimientos y adaptar los enfoques de enseñanzas patrimoniales para afrontar los desafíos actuales entorno a estos conocimientos. En particular este estudio centra sus esfuerzos en desarrollar una respuesta innovadora para diseñar experiencias de aprendizaje integrando parámetros de calidad, adaptabilidad y significatividad.

En esta discusión final, se explora las implicaciones de estas adaptaciones educativas propuestas y su potencial para fortalecer la conservación sostenible de las memorias constructivas tradicionales. Se analiza como este instrumento contribuye a superar los obstáculos actuales y ofrece un marco para futuras investigaciones en la conservación.

La adaptabilidad como factor esencial en la educación patrimonial

En esta investigación, la adaptabilidad se presenta como un nuevo criterio que reclama un lugar en el ámbito de la Educación Patrimonial. Esta área que hasta ahora no ha tenido suficiente visibilidad tanto en los Planes Nacionales como en investigaciones, se determina como un mecanismo educativo que permite equilibrar los métodos de enseñanza de las memorias constructivas en un formato pedagógico que se ajusta a contextos formativos que están en constante cambio.

Tomando en cuenta los criterios de actuación establecidos por el PNEyP, es evidente que la adaptabilidad se alinea con los lineamientos de actuación de la diversidad y la flexibilidad presentes en legislación española. Ambos criterios contribuyen al desarrollo de proyectos educativos que responden a las necesidades y expectativas del público al que van dirigidos. Sin embargo, a pesar de que la adaptabilidad contribuye a estos propósitos, esta se distingue en un punto esencial: su universalidad para ajustarse a los requerimientos educativos de un mundo en constante cambio.

La presente investigación introduce el concepto de Educación Patrimonial Adaptativa como una nueva mirada que redefine el papel de la educación en la conservación del patrimonio. Esta propuesta presenta una oportunidad significativa para integrar el patrimonio en los procesos educativos de manera más inclusiva y contextualizada. La educación patrimonial adaptativa se fundamenta en la idea de que la adaptabilidad es inherente a la educación misma. Este enfoque permite personalizar los métodos de enseñanza y los recursos utilizados, teniendo en cuenta las particularidades de cada contexto formativo.

La adaptabilidad en los instrumentos de educación patrimonial

Como hemos analizado en el estado del arte, existen múltiples maneras de preservar y transmitir las memorias constructivas de las personas, desde la educación, ya sea incluyendo la oralidad, las instancias participativas o el aprendizaje basado en la experiencia. Estos métodos han sido fundamentales para avanzar en la conservación de las memorias constructivas. Sin embargo, ante la diversidad de enfoques propuestos, es crucial reconocer que el resguardo de las memorias constructivas tradicionales no puede depender de un único formato educativo.

Establecer un único instrumento homogéneo de conservación que funcione para un gran número de casos, como proponen instrumentos públicos ya existentes, resulta problemático y se oponen a un verdadero resguardo de las memorias constructivas tradicionales. Considerando la diversidad constructiva presente en el país, así como los diferentes contextos formativos, los diversos niveles de conocimientos tradicionales y las actitudes simbólicas asociadas al saber hacer, la idea de “un único instrumento” se queda corta frente a esta diversidad cultural.

En términos metodológicos, la adaptabilidad surge como un elemento medular en los procesos educativos y le añade un valor al instrumento propuesto. Esta investigación va más allá de entender el instrumento con una intención globalizante, sino que adopta un enfoque flexible para diseñar experiencias formativas que reconozcan el valor y las particularidades del entorno de aprendizaje, donde cada aprendiz se relacione de forma más personal con sus memorias constructivas.

El trinomio adaptabilidad, calidad y significatividad en el resguardo sostenible de las memorias constructivas tradicionales

Habiendo aclarado que la cualidad adaptativa es un elemento clave y medular en la educación patrimonial para resguardar las memorias constructivas tradicionales presentes en el país, es crucial reconocer que, tal como señala la UNESCO, la educación patrimonial se configura como un sector estratégico en el ámbito de la sostenibilidad del patrimonio cultural.

En este contexto, entender la adaptabilidad en relación con la sostenibilidad se convierte en un aspecto mucho más amplio y complejo para abordar. Aunque la adaptabilidad es el elemento central del instrumento propuesto, considerarla como el único factor que garantiza la sostenibilidad de las memorias constructivas sería simplificar en exceso la complejidad de este proceso.

Este enfoque reconoce que la adaptabilidad depende de otros elementos relevantes que se interrelacionan para asegurar una verdadera sostenibilidad en el resguardo de las memorias constructivas tradicionales. En este sentido, la interrelación entre los parámetros: adaptabilidad, calidad y significatividad, construyen un trinomio en el diseño de experiencias de aprendizaje que potencian la conservación sostenible de las memorias constructivas.

Si bien Olaia Fontal, ya destaca la calidad educativa como un elemento fundamental para los programas educativos, en términos de conservación sostenible, este elemento no puede considerarse un requisito aislado. No podemos hablar de sostenibilidad de las memorias constructivas sin tener en cuenta la significatividad en el aprendizaje y la adaptabilidad en el diseño educativo.

Por lo tanto, las relaciones que se establecen entre el trinomio de adaptabilidad, calidad y significatividad consolida una “ecuación educativa de sostenibilidad” que garantiza el resguardo sostenible de las memorias constructivas tradicionales. Los parámetros que configuran este conjunto establecen las directrices de diseño del instrumento, determinando el éxito de las estrategias educativas implementadas.

6.2 CONCLUSIONES

Esta investigación resalta la importancia de desarrollar un discurso coherente y fundamentado sobre la educación patrimonial en el contexto del resguardo sostenible de las memorias constructivas en Chile. La educación patrimonial adaptativa ha demostrado ser una estrategia innovadora y necesaria para sensibilizar a las comunidades locales y revertir la situación crítica en la que se encuentra las memorias constructivas tradicionales del país.

Si bien instituciones como la UNESCO, el MINCAP y el Consejo de Monumentos Nacionales, han sido ágiles en establecer marcos referenciales para que la educación patrimonial promueva el conocimiento, comprensión y apreciación del patrimonio cultural en las comunidades, se ha evidenciado un problema: la dificultad para distinguir las iniciativas que se presentan como educación patrimonial y aquellas que realmente lo son. En un amplio escenario nacional de iniciativas educativas en torno al aprendizaje de memorias constructivas, no todas cumplen con criterios de actuación adecuados ni han sido reconocidas como tales por los registros oficiales.

Este hecho, llevó a abordar un punto clave y aún no reconocido a nivel nacional: la calidad educativa. Este enfoque emerge como un elemento fundamental en la educación patrimonial. Tal como propone Olaia Fontal y en consonancia con su trabajo en el OEPE. Incorporar una dimensión evaluativa con estándares validados en un contexto que carece de un sistema evaluativo es esencial para que tanto los programas existentes como el diseño de nuevas propuestas logren resultados efectivos en este ámbito.

Aunque este estudio destaca la calidad educativa propuesta por Fontal como punto fundamental en el discurso, al sistematizar un instrumento metodológico, cobran relevancia otros elementos inherentes a la educación patrimonial: la adaptabilidad educativa y la significatividad del aprendizaje. Estos aspectos permiten que los métodos educativos se ajusten a necesidades y contextos específicos, mientras aseguran que el aprendizaje sea relevante y simbólico para los aprendices. Así la calidad educativa, la adaptabilidad y la significatividad forman un tridente que ha demostrado tener un impacto significativo en el diseño de experiencias de aprendizaje.

En síntesis, como país no estamos en una situación desfavorable; este estudio ofrece razones para ser optimistas en el camino de la educación patrimonial. La posibilidad de compatibilizar estándares internacionales y validados de evaluación en el escenario nacional, indica que estamos avanzado en la dirección correcta. Por ahora los esfuerzos deben centrarse en seguir mejorando y continuar reflexionando sobre nuestras reales capacidades para proyectar la educación patrimonial adaptativa en el país.

Es importante seguir desafiando al Estado, a la Academia y a las comunidades en estos temas. La educación patrimonial podría ir más allá y transformarse en una potencial vía de desarrollo local. Desde esta perspectiva educativa, invertir en estas acciones educativas dirigidas a la preservación de las memorias constructivas locales puede devolver al patrimonio una función lo que abre oportunidades rentables para que los conocimientos constructivos se conviertan en una fuente de desarrollo social, cultural y económico para las comunidades locales.

Hallazgos fundamentales

En el marco de esta investigación sobre la educación patrimonial en el resguardo de las memorias constructivas tradicionales, se descubrió que:

-Existe un consolidado escenario nacional de educación patrimonial que aborda temáticas de construcción tradicional y que no ha sido reconocido. El catastro de iniciativas realizado en esta investigación respalda esta conclusión. Los datos revelan que, de las 84 iniciativas localizadas a lo largo del país, ninguna se encuentra en los registros nacionales oficiales, a pesar de que el 40% de las iniciativas catastradas cumplen con altos estándares de calidad.

-El uso de la interactividad en un instrumento metodológico mejora significativamente la comprensión de los parámetros de diseño del instrumento en comparación con métodos tradicionales. Las implementaciones demuestran que la integración del instrumento en un formato interactivo no solo facilitó el acceso a la información a diversos usuarios entre ellos profesionales, investigadores y miembros locales, sino que optimizó los procesos de diseño en los contextos locales.

-Si bien los estándares de evaluación establecidos por el OEPE son altamente compatibles para evaluar la calidad educativa de los programas nacionales, se hicieron ciertos ajustes específicos que permitieron llevar a cabo la evaluación. A partir de las rúbricas de evaluación del OEPE, se incorporaron ítems relacionados a los aspectos simbólicos del aprendizaje y se omitieron otros ítems establecido por la ausencia de instrumentos nacionales. Esto no tuvo repercusiones en la evaluación y fueron coherentes con los resultados.

Limitaciones del estudio

Al tratarse de un primer ejercicio piloto, la muestra representativa del estudio se centró en un número reducido y localizado de casos. Esto podría no reflejar completamente la adaptabilidad del instrumento a una variedad de situaciones y contextos a nivel nacional. En este sentido, aún es necesario llevar a cabo más pruebas y estudios para confirmar en su totalidad su eficiencia adaptativa.

En cuanto al alcance de la investigación, la amplitud del estudio se centró en una identificación e implementación a gran escala a nivel nacional. La amplia cobertura de la investigación presentó desafíos significativos en términos de acceso a información, tiempo y vías de comunicación. Esto podría haber afectado la exhaustividad del estudio en términos de identificación e implementación de iniciativas, limitando la profundidad y precisión de algunos datos recopilados.

En cuanto a la evaluación de los programas localizados, los criterios de evaluación se analizaron únicamente desde la perspectiva del investigador. Esto podría haber condicionado las valoraciones de cada ítem de evaluación. Aunque las investigaciones sugieren que el instrumento está calibrado para minimizar errores, sería recomendable haber incorporado otros observadores para comparar resultados. Sin embargo, esto fue descartado debido a las limitaciones de tiempos y a la disponibilidad de observadores externos entendidos en la materia.

Respecto a los casos de implementación, el estudio se llevó a cabo en localidades situadas a distancias considerables. Esta situación obligó a planificar implementaciones restringidas y acotadas, generalmente en uno o dos días, con recursos limitados y equipos reducidos. Esta limitación impidió proponer experiencias más avanzadas que requerían mayores recursos y condiciones de planificación. Por lo tanto, para efectos de este estudio, se consideró adecuado implementar experiencias a escala local.

Evaluación del método utilizado

Respecto al método de investigación utilizado se determina que:

La realización de un análisis en profundidad para identificar variantes e invariantes en las iniciativas existentes ha sido un paso fundamental en el proceso. Este enfoque ha permitido construir una base sólida de información estratégica que ha sido crucial para el desarrollo del instrumento adaptativo de educación patrimonial.

Fue crucial una comprensión profunda de las diferentes estrategias, enfoques y recursos didácticos presentes en las iniciativas. El análisis detallado de las iniciativas localizadas proporcionó un marco sólido para diseñar un nuevo instrumento de educación patrimonial que respete la diversidad de enfoques en educación patrimonial presentes y cree soluciones adaptativas bien fundamentadas.

Por otra parte, probar el funcionamiento del instrumento en distintos formatos –teórico, interactivo y experiencial- fue primordial para obtener diferentes capas de información de su funcionamiento. Esto proporcionó una visión integral y una retroalimentación crítica del instrumento que permitió ajustarlo y perfeccionarlo para garantizar que no sólo sea un concepto teórico, sino que sea aplicable en la realidad.

Aportes de la investigación

En términos de resguardo de las memorias constructivas tradicionales:

-La adaptabilidad alcanzada por la propuesta metodológica permitió implementar acciones educativas en diversas localidades del país. Este alcance de la investigación favoreció el reconocimiento de técnicas constructivas tradicionales presentes en los territorios, incluyendo prácticas inéditas que estaban en riesgo de desaparecer. De esta manera, se logró un reconocimiento más amplio de estas prácticas fomentando que nuevas investigaciones profundizaran en ellas.

-Tras las experiencias educativas implementadas, se establecieron conexiones identitarias en los participantes que persisten hasta hoy, lo que impulsó a iniciar procesos de valoración de las prácticas constructivas por parte de los miembros de la comunidad. Según el seguimiento de los talleres, se concretaron nuevas acciones de resguardo: En Marchigue se replicó la experiencia y se realizó un taller de adobe abierto a la comunidad organizado por los arquitectos locales junto al maestro adobero como actividad del día del patrimonio; Así como en el caso de Putre el proyecto de investigación junto al taller implementado logra iniciar un proceso de salvaguarda para declarar al cultor local como patrimonio vivo conecedor de la “Caruna”

-Esta investigación aporta a la discusión actual sobre la conservación del patrimonio constructivo local. Según el comentario de los evaluadores proporciona una vía original hacia la conservación sostenible del patrimonio porque sugiere acciones concretas que vinculan las experiencias de formación con la vinculación tecnológica en la enseñanza. El estudio se presentó en el Seminario Iberoamericano de Construcción en tierra (SIACOT) ofreciendo una nueva perspectiva educativa sobre la conservación de las prácticas constructivas tradicionales. Fomentando así, un reconocimiento masivo de las memorias constructivas abordadas en este estudio.

En términos científicos:

-La creación del instrumento metodológico adaptativo de educación patrimonial ha permitido sistematizar el proceso de diseño de experiencias de aprendizaje de memorias constructivas tradicionales. Este instrumento se presenta en dos formatos de manera gráfica, a través de un diagrama, y de forma interactiva, mediante un organigrama diseñado en software. Ambas dimensiones organizan de manera estructurada los parámetros necesarios para elaborar experiencias educativas patrimoniales con altos estándares de calidad educativa y significatividad en el aprendizaje.

-Otro aporte, es la elaboración de un diagrama de evaluación de programas nacionales. Este instrumento, estructurado bajo los estándares del OEPE, permitió identificar con precisión los programas de educación patrimonial nacionales que cumplen con los más altos estándares de calidad. Esta evaluación representó un hecho inédito en el país, dado que no existen registros previos de evaluaciones similares, al menos publicados o en la literatura local.

-El catastro nacional de iniciativas realizado por esta tesis permitió develar y plasmar la situación actual del país respecto a la educación patrimonial en el ámbito del aprendizaje constructivo tradicional. La gran cantidad de datos recopilados se transformó en un set de información integradas en una base de información personal, el cual queda disponible para futuras investigaciones.

En términos locales:

-Esta investigación logró establecer vínculos inéditos entre universidades y comunidades locales. Este acercamiento no solo permitió certificar la participación de los aprendices en las iniciativas educativas locales, sino que también fomentó una colaboración continua entre académicos y habitantes locales, que fortaleció el intercambio entre las partes para continuar procesos cooperativos.

-Los procesos formativos promovieron establecer vínculos comunitarios y cohesión entre los miembros de las comunidades. Esto se reflejó en la práctica en las redes que se formaron entre los participantes, maestros y profesionales locales, en particular, aquellos involucrados en el ámbito constructivo, quienes encontraron en estos procesos de aprendizajes una oportunidad para transformar el conocimiento adquirido en un recuso de cohesión comunitaria.

En términos de la Rehabilitación Arquitectónica Sostenible

-Los procesos educativos patrimoniales despiertan actitudes en los aprendices, que transitan a tomar acciones concretas e informadas sobre su patrimonio local. Educar en memorias constructivas no solo reinstalar conocimientos tradicionales, sino que también capacita a las personas en la correcta ejecución del oficio constructivo. En el ámbito de la arquitectura y la construcción contar con personas con conocimientos calificados es esencial para llevar a cabo proyectos de rehabilitación arquitectónica, integrando conocimientos con alto arraigo cultural.

-Los procesos educativos secuenciales, graduales y progresivos desarrollados en esta tesis, complejizan los conocimientos adquiridos por los individuos. Este fortalecimiento del conocimiento constructivo en la comunidad repercute directamente en la rehabilitación sostenible, ya que, la capacitación local fomenta la autosuficiencia de la comunidad para el mantenimiento de su patrimonio, lo que conduce a instalar la práctica de la intervención bajo criterios adecuados y pertinentes.

-Las acciones de formación en torno a las memorias constructivas locales abordan de manera integral aspectos técnicos, patrimoniales y ambientales en los procesos de aprendizaje. Estos conocimientos proporcionan directrices esenciales para desarrollar intervenciones que sean adecuadas al contexto y que estén alineadas con los principios de rehabilitación sostenible. Considerar el aprendizaje de memorias constructivas, garantiza no solo la calidad de las intervenciones, sino también la sostenibilidad de proyectos de rehabilitación.

-La integración del aprendizaje de las memorias constructivas tradicionales en los procesos de rehabilitación arquitectónica local es fundamental para desarrollar los ejes de la triada de la sostenibilidad. Educar en estas memorias tiene un impacto significativo en: el ámbito social, el aprendizaje valida y revitaliza el legado de las prácticas locales y su funcionalidad en el presente; en el ámbito ambiental, el aprendizaje permite promover el conocimiento y reutilización de los materiales locales en las técnicas constructivas; y en el ámbito económico, el aprendizaje fomenta el desarrollo de mano de obra capacitada para contribuir en planes constructivos a mayor escala y con esto potenciar una reconversión laboral en el territorio.

Desafíos actuales y proyecciones futuras.

Para futuras investigaciones sería beneficioso continuar evaluando la capacidad adaptativa del instrumento en nuevos contextos educativos, ampliando la muestra de los casos analizados. Se sugiere proyectar el alcance del estudio a nivel nacional, para explorar el impacto a gran escala del instrumento y garantizar su adaptabilidad en diverso contexto a nivel país.

Otro desafío es expandir la función actual del instrumento hacia un enfoque que impulse el desarrollo local a través del aprendizaje. Futuros estudios podrían beneficiarse de una muestra más amplia y diversa de este instrumento, logrando maximizar su función para fortalecer el desarrollo sostenible de los territorios.

En este sentido, un desafío importante es transitar hacia la certificación del aprendizaje de los participantes. Se especula que la certificación local podría convertir al instrumento en una herramienta que, además de reinstalar los conocimientos constructivos locales, impulsaría una significativa reconversión laboral en los territorios. En este sentido, el desafío está en incorporar instrumentos de evaluación que, en colaboración con instituciones académicas y/o universidades, permitan validar y certificar los conocimientos adquiridos por los participantes.

Por otra parte, sería útil investigar la optimización del instrumento de diseño en plataformas de acceso universal Ej: Proyecto IDE patrimonio (<https://ide.patrimoniocultural.gob.cl/>). La integración de este en espacios digitales o virtuales podría promover una mayor difusión y accesibilidad al instrumento. En este sentido, las nuevas investigaciones podrían explorar como la tecnología contribuye en los procesos de diseño de experiencias de educación patrimonial y lograr un mayor alcance.

El futuro de la educación patrimonial en el país se orienta hacia el fortalecimiento de la formación de los individuos involucrados en la protección del patrimonio cultural, especialmente en las localidades rurales. En este contexto, se está estableciendo un escenario de educación patrimonial en la política nacional que resulta significativo, lo cual orienta una serie de parámetros para complementar el instrumento y para guiar los siguientes pasos de esta investigación.

En este sentido, la investigación abre la puerta a explorar nuevas interconexiones que aún no se han considerado. La posibilidad de que esta modalidad adaptativa del instrumento de educación patrimonial sea compatible con otras herramientas públicas ya existentes, se perfila como una opción prometedora. Entre las herramientas públicas que podrían colaborar con el instrumento, se identifican dos opciones potenciales:

- La compatibilidad del instrumento con herramientas de gestión local como la guía para desarrollar procesos de salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial se posiciona como una potencial vía de exploración. El proceso de salvaguarda incluye fases de participación ciudadana, en las que este instrumento podría desempeñar un papel crucial sobre todo en iniciar procesos de sensibilización con las comunidades para la preservación de sus memorias constructivas.
- Asimismo, se podría explorar la compatibilidad del instrumento con materiales formativos públicos como la herramienta para la identificación del Patrimonio Cultural Inmaterial, se podría destacar como una ruta indagatoria. Esta herramienta promueve medidas vinculadas con la protección del PCI de las localidades. En este contexto, el instrumento se alinea a este enfoque, ofreciendo una metodología complementaria que podría desempeñar un rol importante en los procesos de identificación y preservación de las memorias constructivas de las comunidades.

Recientemente, en el ámbito nacional observamos señales que respaldan esta vía de resguardo, como son los esfuerzos estatales y participativos en miras de formalizar una “Política Nacional de Educación Patrimonial” (2023)¹.

Este proyecto legislativo establece directrices estratégicas para ampliar el alcance de patrimonio a través de la educación en cada territorio a nivel nacional. En este contexto, el instrumento podría potenciar y apoyar la implementación de algunas de las estrategias propuestas, optimizando así su impacto en la protección y promoción del patrimonio constructivo local.

El instrumento puede contribuir en los siguientes desafíos planteados en la política nacional:

- Avanzar en el diseño y mejora de los mecanismos para el fortalecimiento y sostenibilidad de las prácticas de educación patrimonial que se desarrollan en los territorios, tanto a nivel de recursos, infraestructura y de programas a implementar, reconociendo las brechas existentes entre las zonas urbanas y rurales del país.
- Fortalecer los mecanismos de difusión centralizada y accesible para puesta en común de metodologías, proyectos, material pedagógico, recursos didácticos y otros insumos que fortalezcan y enriquezcan la educación patrimonial apoyando la gestión y salvaguardia de los patrimonios.
- Mejorar y ampliar el acceso a la educación patrimonial en diferentes contextos y territorios.
- Articulación a nivel nacional y regional de prácticas educativas, en base a un horizonte común y la definición de ámbitos estratégicos y prioritarios a tener en cuenta la educación patrimonial, que oriente la política pública y sus diferentes instrumentos, así como a todo el ecosistema educación patrimonial.



1. Documento disponible en: <https://educacionycultura.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2023/05/Hacia-una-politica-de-Educacion-Patrimonial.pdf>

IV REFERENCIAS

CAPÍTULO 7: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIBROS

Aroca, C. (2017). *Didáctica del patrimonio: Métodos y estrategias para trabajar en educación*. Lom Ediciones. <https://doi.org/978-956-19-1010-2>

Calaf, R. y Fontal, O. (2006). *Miradas al Patrimonio*. Gijón: Trea

Fullerton, D., & Medina, P. (2017). *Saberes arquitectónicos. Las formas vernáculas del Altiplano* (RiL editores, Ed.; primera edición).

Fontal, O. (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Trea.

González, S. (2002). *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá Andino 1880 - 1990* (M. Rojas, Ed.).

Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva* (Prensas Universitarias de Zaragoza, Ed.; 1a, edición ed.).

Hervás, R. M., Tiburcio, E., & Navarro, F. (2013). Educación patrimonial como estrategia para la formación ciudadana y la memoria compartida hispano-marroquí. En R. Huerta & R. De la Calle (Eds.), *Patrimonios migrantes* (pp. 59-71). PUV, Universitat de València.

Jorquera, N. (2020, October). Hacia una historia de la arquitectura y construcción con tierra en Chile, un país sísmico. *Gremium*, 7, 62-79. <https://editorialrestauro.com.mx/gremium>

Nora, P. (1984). *Lieux De Mémoire* (L. Masello, Trans.; Trilce). www.trilce.com.uy

Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la historia, el olvido*. Trotta.

Taylor, R. P. (2002). *Entre la tradición y la modernidad: Antropología de la memoria colectiva*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://books.google.cl/books?id=SIoGxPDs62EC>

Todorov, T. (2000). *Los usos de la memoria*. Editorial Siglo XXI.

PUBLICACIÓN WEB

ICOMOS. (1999). *Carta del Patrimonio vernáculo construido*. México. Recuperado de https://www.icomos.org/images/DOCUMENTS/Charters/vernacular_sp.pdf

Aguilera, D., Aguayo, E., & Pavlovic, D. (2003). Educación patrimonial en museos municipales: La experiencia del sitio arqueológico de Quinquimo, Comuna de La Ligua.

Castro, B., & López-Facal, R. (2017). ¿Almacenar o construir memoria? La educación patrimonial y el pensamiento crítico. In *En Memoria Académica*. Disponible en (Vol. 24, Issue 24). http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8164/pr.8164.pdf

Dormaels, M. (2011). Patrimonio, patrimonialización e identidad: Hacia una hermenéutica del patrimonio. *Herencia*, 14(1), 33-46.

Doemaels, M. (2012). Identidad, comunidades y patrimonio local: una nueva legitimidad social. *Alteridades*, 22(43), 9-19. <https://doi.org/10.24201/alter.v22i43.139>

Domingo, M., Fontal, O., & Ballesteros, P. (2013). Plan Nacional de Educación y Patrimonio. www.mecd.gob.es

Falcón, R. M., & Torregrosa, A. (2013). Patrimonios instintivos. *Patrimonios migrantes*, 125-132.

Falcón, R. M., & Torregrosa, A. (2022). Experiencias relacionales en la educación patrimonial. *Educação & Sociedade*, 43, e255020. <https://doi.org/10.1590/ES.255020>

Fernández, J. (2020). Ecosistemas de innovación social-patrimonial. Definición y estudio de casos. *Revista PH*, 64. <https://doi.org/10.33349/2020.99.4286>

Fontal Merillas, O. (2008). La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio. En *La comunicación global del patrimonio cultural* (pp. 79-110). Trea.

Fontal, O., & Marín- Cepeda, S. (2011). Enfoques y modelos de educación patrimonial en programas significativos de OEPE. *Educación Artística: Revista de Investigación*, 91-96.

Fontal, O., & Marín-Cepeda, S. (2018). El Observatorio de Educación Patrimonial. Revisión de experiencias y estudios sobre la base del enfoque relacional. 1-100. https://doi.org/10.14201/0aq0251_3

Fontal, O., & Ibáñez-Etxeberria, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 15. <https://doi.org/10.6018/j/222481>

Fontal, O., & Ibáñez-Etxeberria, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de Educación*, 375, 184-214.

Fontal Merillas, O. (2016). Educación patrimonial: Retrospectiva y perspectivas para la próxima década. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 415-436. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200024>

Fontal, Olaia, & Martínez, Marta. (2017). Evaluación de programas educativos sobre Patrimonio Cultural Inmaterial. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(4), 69-89. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400004>

Fontal, O., Sánchez-Macías, I., & Cepeda, J. (2018). Personas y patrimonios: análisis del contenido de textos que abordan los vínculos identitarios. *Midas*, 9. <https://doi.org/10.4000/midas.1474>

Fontal, O., García, S., Arias, B., & Arias, V. B. (2018). Assessing the Quality of Heritage Education Programs: Construction and Calibration of the Q-Edutage Scale. *Revista de Psicodidactica*, 24(1), 31–38. <https://doi.org/10.1016/j.psi-cod.2018.07.003>

Fontal, O., & Ceballos, S. G. (2019). Evaluación de programas de Educación Patrimonial: estándares de calidad. E. ENSAYOS, *Revista de La Facultad de Educación de Albacete*, 34. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos-Consultadaenfecha>

Fontal, O. & García, S. (2019). Evaluación de programas de Educación Patrimonial: estándares de calidad. ENSAYOS, *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(1). Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>

Fontal, O. (2020). El patrimonio: De objeto a vínculo. En *Cómo educar en el patrimonio. Guía práctica para el desarrollo de actividades de educación patrimonial*.

Fontal, O., Luna, U., & Ibáñez-Etxeberria, Á. (2021b). Educación patrimonial: clave de futuro para la gestión del patrimonio *Éducation au patrimoine : la clé de l'avenir pour la gestion du patri-moine*.

Giddens, A. (1999). REITH LECTURES 1999: Runaway World: Tradition (BBC Radio 4, Ed.). BBC World Service.

Hernández, R. (2016). Método de consulta a la memoria colectiva y perspectivas de la investigación. Cartagena: Instituto de Investigación y Educación Manuel Zapata Olivella.

Jorquera, N. (2014). Culturas constructivas que conforman el patrimonio chileno construido en tierra. *AUS*, 16, 30–35. <https://doi.org/10.4206/aus.2014.n16-06>

Machuca, J. A. (2020). El patrimonio cultural: entre la historia y la memoria colectiva. *Dimensión Antropológica*, 80, 2020.

Marín, S. (2013). Abordar y entender nuestro patrimonio desde la perspectiva de la diversidad. *Pulso Revista de Educación*, 36, 115–132.

Marín, S. (2017). Patrimonio en conserva. Los vínculos identitarios como clave de aprendizaje en el grado de magisterio. *MIDAS*, 8. <https://doi.org/10.4000/midas.1317>

Marín, S. (2021). Del tenemos al somos patrimonio. La educación patrimonial en España.

Paredes, A. (2019). La memoria y la tradición oral en la formación del conocimiento. Una mirada al desarrollo de la identidad cultural. *Rehuso*, 4(2), 25–35. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1684>

Pereiro, X. (2011). Antropología Memoria Social E Historia. *ETNICEX*, 65–79.

Quintilla Castan, M., & Agustín-Hernández, L. (2023). Los Sistemas de Documentación como instrumento de conservación del Patrimonio Arquitectónico. Experiencias en España y Europa. *Erph_ Revista electrónica De Patrimonio Histórico*, (32), 41–75. <https://doi.org/10.30827/erph.32.2023.24569>

Repetto, L. (2006, March). Memoria y patrimonio: algunos alcances. *Revista de Cultura "Pensar Iberoamérica."* entes instrumentos, así como a todo el ecosistema educación patrimonial.

Sepúlveda, C. y Cádiz, M. (2022). *Didáctica para la educación del patrimonio cultural inmaterial (propuesta de técnicas, recursos y estrategias)*. <https://www.researchgate.net>

Rodríguez, L., & Hernández, R. (2020). Método de la consulta a la memoria colectiva y perspectivas de la investigación. *Investigación Cualitativa Emergente: Reflexiones y Casos*. <https://doi.org/10.21892/9789585547797.7>

Zúñiga, P. (2017). Patrimonio y Memoria: una relación en el tiempo. *Revista de Historia y Geografía*, 36, 189–194

TESIS

Cabezas, P. E. (2019). *Arquitectura desde la memoria territorial. Charrasquera, lugar de encuentro y articulación social*. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/20.500.14625/17364>

Marín, S. (2014). *Educación patrimonial y diversidad: evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de patrimonialización (tesis doctoral)*. Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1110585> Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial: Definición de un modelo integral y diseño de sensibilización (Tesis doctoral)*. Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=28700>

Fontal, O. & García, S. (2019). Evaluación de programas de Educación Patrimonial: estándares de calidad. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(1). Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos> Sánchez Ferri, A. (2016). *Memoria, identidad y comunidad: Evaluación de programas de educación patrimonial en la Comunidad de Madrid (Tesis doctoral)*. Universidad de Valladolid.

Bedolla, E. (2019). *La tradición constructiva, su transformación y permanencia en la memoria colectiva. (Tesis doctoral)*. Morelia, México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

REFERENCIAS DE FIGURAS

INTRODUCCIÓN

Fig.0. Archivo del autor

Fig.1. Elaboración propia en base a la Información de la UNESCO

Fig.2. Información de la UNESCO

Fig.3. Elaboración propia en base a la Información de la UNESCO

Fig.4. Elaboración propia en base a la Información de la UNESCO

Fig.5. Elaboración propia en base a la Información de la UNESCO

Fig.6. Elaboración propia en base a la Información de la UNESCO

Fig.7. Elaboración propia en base a la Información de la UNESCO

Fig.8. Elaboración propia en base a la información de SIGPA

Fig.9. Elaboración propia en base a la información de IDE Patrimonio

Fig.10. Elaboración propia en base a la información del MINCAP

Fig.11. Elaboración propia en base a la información del MINCAP

- Fig.12. Elaboración propia en base a la información del MINCAP
 Fig.13. Elaboración propia en base a la información del MINCAP
 Fig.14. Elaboración propia en base a la información del MOP
 Fig.15. Elaboración propia
 Fig.16. Elaboración propia en base a Jorquera (2017)
 Fig.17. Elaboración propia en base a Castillo & Pérez (2022)
 Fig.18. Elaboración propia en base a sitios web y redes sociales
 Fig.19. Elaboración propia
 Fig.20. Elaboración propia
 Fig.21. Elaboración propia

Tab 1. Elaboración propia en base a la información de la UNESCO.

CAP 1

- Fig.0. Archivo del autor
 Fig.1. “Les lieux de me moire” Autor: Piere Nora, 1984.
 Fig.2. “Los lugares de memoria” Autor: Piere Nora, 2008
 Fig.3. “La memoria, la historia y el olvido” Autor: Ricoeur,p. 2000
 Fig.4. “La me moire collective” Autor: Halbwachs. M, 1950
 Fig.5. “La memoria colectiva” Autor: Halbwachs. M, 2000
 Fig.6. Caricatura “colective memory” Autor: Sidney Harris.
 Fig.7. Cuadro frenolo gico del siglo XIX de Fowlers & Wells
 Fig.8. “Memoria social”. Autores: Frentress & Wickham, 2003
 Fig.9. Revista de estudios etnogra ficos “Etnicex” N°3
 Fig.10 “Cultural memory and western civilization”. Autor: Jam Assmann,
 Fig.11. “Los usos de la Memoria”. Autor: Tzvetan Todorov
 Fig.12. “los abusos de la memoria” Autor: Tzvetan Todorov, 2015
 Fig.13. Elaboración propia
 Fig.14. Elaboración propia
 Fig.15. Elaboración propia
 Fig.16. Elaboración propia
 Fig.17. Elaboración propia
 Fig.18. Elaboración propia
 Fig.19. Información en base a la investigación de Natalia Jorquera
 Fig.20. Información en base a la investigación de Natalia Jorquera
 Fig.21. Información en base a la investigación de Natalia Jorquera
 Fig.22. Elaboración propia

CAP 2

- Fig.0. Archivo del autor
 Fig.1. “Miradas al patrimonio”. Autores: Olaia Fontal y Roser Calaf, 2006
 Fig.2. “Educación y patrimonio: visiones caleidoscópicas”. Autores. Olaia Fontal, Silvia, Garcí a y Alex Ibañez, 2015
 Fig.3. “La educación patrimonial”. Autora: Olaia Fontal, 2013
 Fig.4. “La educación patrimonial centrada en los vínculos. El origami de bienes, valores y personas”. Autora: Olaia Fontal, 2022
 Fig.5. Elaboración propia
 Fig.6. Elaboración propia
 Fig.7. Elaboración propia
 Fig.8. Elaboración propia
 Fig.9. “Plan Nacional de Educación y Patrimonio de España” Autores: Domingo, Fontal, & Ballesteros, 2013
 Fig.10 “Plan de Educación Patrimonial de la comunidad de Madrid” (2019)

Fig.11. Sucesión proyectos de I+D+i del OEPE. Fuente: sitio web OEPE.
Fig.12. Elaboración propia en base a la información del OEPE.
Fig.13. “Catastro de Educación Patrimonial en Chile”, MINCAP, 2020.
Fig.14. Mapa prácticas de educación patrimonial, MINCAP, 2020.
Fig.15. Tabla de prácticas que declaran objetivos, MINCAP, 2020.
Fig.16. Informe emitido por Subsecretaría del Patrimonio Cultural, 2023.
Fig.17. “La Política de educación patrimonial”, MINCAP y MINEDUC, 2023.
Fig.18. Informe bibliográfico, sobre la trayectoria del enfoques en educación patrimonial, MINCAP, 2020.

Tab 1. Elaboración propia en base a Fontal & Ibañez-Etxeberria 2015.

Tab.2. Elaboración propia en base a la Información del OEPE.

Tab.3. Elaboración propia en base a la Información del OEPE.

CAP 3

Fig.0. Archivo del autor

Fig.1. Elaboración propia

Fig.2. Elaboración propia

Fig.3. Elaboración propia

Fig.4. Elaboración propia

Fig.5. Registro Fotográfico Fundación Altiplano

Fig.6. Estudio modelo “Porque me enamore de ti...” Autores: Raúl Frías y Simón López, 2017

Fig.7. Registro Fotográfico Fundación Altiplano

Fig.8. Registro Fotográfico Casa Coya

Fig.9. Portada “Re-aprender a construir en tierra” Autores: Rosario Balcells, Leonardo Fernández y Marcela Vásquez, 2017

Fig.10. Registro Fotográfico Casa Coya

Fig.11. Registro Fotográfico Concurso de Innovación Madera 21 Semana de la madera

Fig.12. Reportaje de Madera 21; año 2020

Fig.13. Registro Fotográfico sitio web Madera 21 Semana de la madera.

Fig.14. Elaboración propia

Fig.15. Elaboración propia

Fig.16. Portada de la guía práctica. Como educar en el patrimonio. Autora: Olaia Fontal 2020

Fig.17. Capítulo ¿Somos sensibles al patrimonio? del libro Como educar en el patrimonio. Autor: Olaia Fontal

Fig. 18. Capítulo ¿Cómo lo hacen los otros? en Como educar en el patrimonio. Autor: Pablo de Castro

Fig.19. Elaboración propia

Tab 1. Elaboración propia

Tab.2. Elaboración propia en base a Olaia Fontal y Marta Martínez ,2017

Tab.3. Elaboración propia

Tab.4. Elaboración propia

CAP 4

- Fig.0. Archivo del proyecto
Fig.1. Registro fotográfico. Programa “lugares que hablan”
Fig.2. Elaboración propia
Fig.3. Archivo del autor
Fig.4. Archivo del proyecto
Fig.5. Archivo del proyecto
Fig.6. Elaboración propia
Fig.7. Elaboración propia
Fig.8. Archivo del proyecto
Fig.9. Archivo del autor
Fig.10. Elaboración propia
Fig.11. Archivo del proyecto
Fig.12. Archivo del proyecto
Fig.13. Archivo del proyecto
Fig.14. Archivo del proyecto
Fig.15. Archivo del proyecto
Fig.16. Archivo del proyecto
Fig.17. Archivo del proyecto
Fig.18. Registros del los Autores: Cáceres & Cepeda
Fig.19. Registros del los Autores: Cáceres & Cepeda
Fig.20. Elaboración propia
Fig.21. Elaboración propia
Fig.22. Archivo del autor
Fig.23. Archivo del autor
Fig.24. Elaboración propia
Fig.25. Elaboración propia
Fig.26. Archivo del autor
Fig.27. Archivo del autor
Fig.28. Archivo del autor
Fig.29. Archivo del autor
Fig.30. Archivo del autor
Fig.31. Archivo del autor
Fig.32. Archivo del autor
Fig.33. Archivo del autor
Fig.34. Archivo del autor
Fig.35. Archivo del autor
Fig.36. Archivo del autor
Fig.37. Archivo de la Ecoescuela
Fig.38. Archivo del autor
Fig.39. Elaboración propia
Fig.40. Elaboración propia
Fig.41. Archivo del autor
Fig.42. Archivo del autor
Fig.43. Elaboración propia
Fig.44. Elaboración propia
Fig.45. Archivo del autor
Fig.46. Archivo del autor
Fig.47. Archivo del autor
Fig.48. Archivo del autor

Fig.49. Archivo del autor
Fig.50. Archivo del autor
Fig.51. Archivo del autor
Fig.52. Archivo del autor
Fig.53. Archivo del autor

CAP 5

Fig.1. Elaboración propia

Tab 1. Elaboración propia

Tab.2. Elaboración propia

Tab.3. Elaboración propia en base a la información del OEPE

IV ANEXOS

CAPÍTULO 8: ANEXOS

ANEXO 1. Encuesta aplicada en el “Caso Marchigue”. En el marco de evaluar los conocimientos previos y posterior al taller de adobe .



En el marco de evaluar los conocimientos previos a la experiencia práctica de este conocimiento constructivo indicar con una “X” la respuesta que considere adecuada respecto a las preguntas elaboradas para esta dimensión.

D1	DIMENSIÓN I: CONOCIMIENTOS GENERALES	Sí	No
1	Habías escuchado anteriormente de la construcción con adobe		
2	Conoces alguna vivienda de Marchigue que tenga esta técnica constructiva		
3	Conoces algún (familia, amigos, grupos de trabajo, etc.) que trabaje con este tipo de práctica constructiva		
4	Conoces otros métodos de construcción en tierra como este		
5	Habías estado con anterioridad en algún taller de aprendizaje de alguna técnica constructiva		

En el marco de evaluar los conocimientos adquiridos mediante la experiencia práctica de este conocimiento constructivo indicar con una “X” la respuesta que considere adecuada respecto a las preguntas elaboradas para esta dimensión.

D2	DIMENSIÓN II: CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS	Sí	No
1	Conozco los componentes con el que se construye la técnica		
2	Entiendo el proceso de recolección y preparación del material		
3	Considero que adquiriré un nuevo aprendizaje que quedo en mi memoria después de esta experiencia		
4	Considero importante una actividad práctica para integrar el aprendizaje		
5	Consideras que la participación de un maestro local fue relevante para adquirir conocimientos más específicos		
6	Después de esta experiencia, encuentro valor en los saberes constructivos tradicionales de la cultura local		

Agregar un pequeño comentario de lo que fue para ti esta experiencia esta formativa

ANEXO 2. Pauta de seguimiento. Levantamiento de información en el trabajo de campo en la implementación primera experiencia de aprendizaje “Caso Putre”.

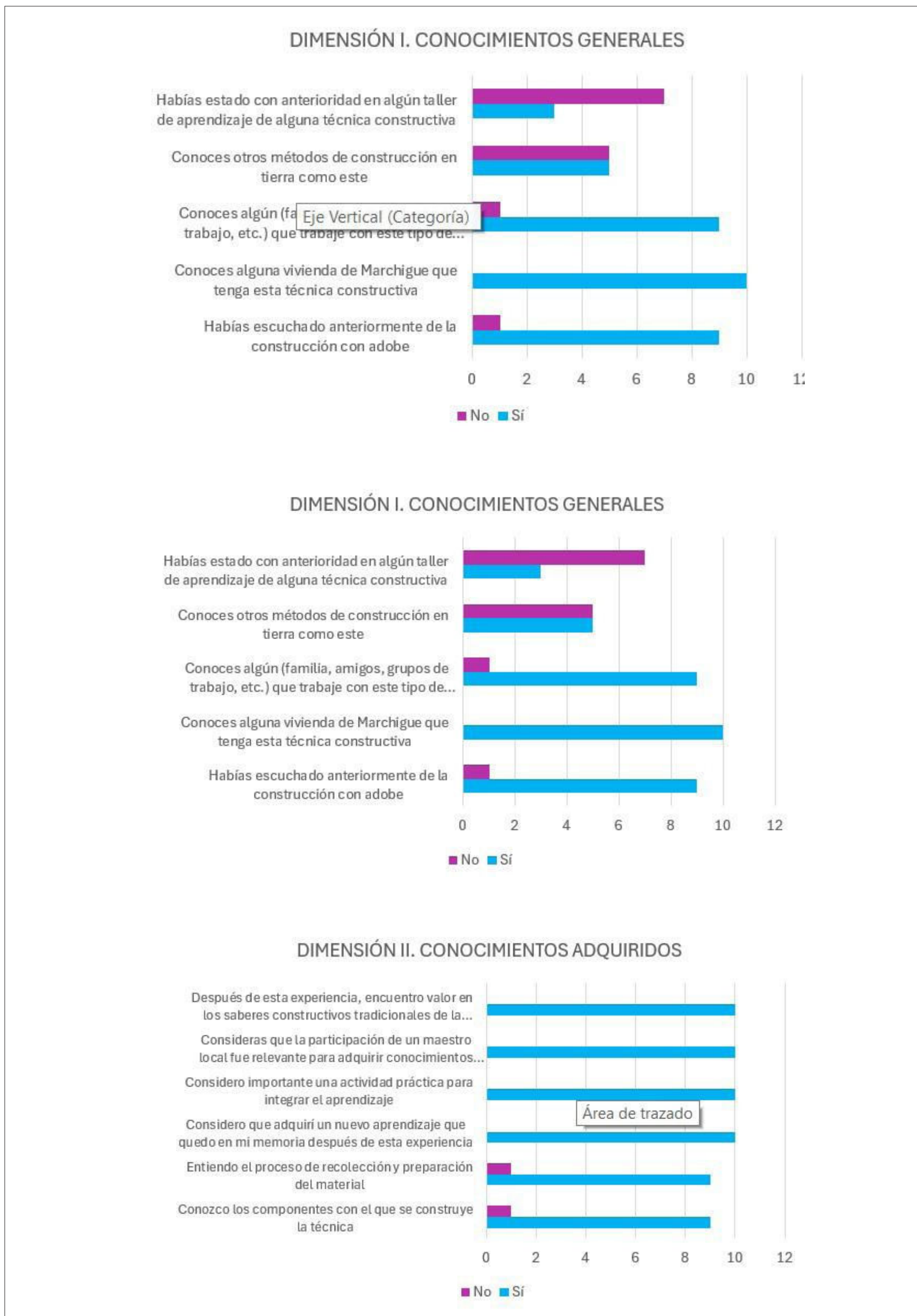
TESIS : RESGUARDAR PARA REINTEGRAR ESTRATEGIAS DE SALVAGUARDA Y CONSERVACIÓN SOSTENIBLES DE LAS MEMORIAS CONSTRUCTIVAS		
LEVANTAMIENTO EN TERRENO Se lleva a cabo un estudio en poblado		
I ETAPA : RECOLECCIÓN DE DATOS ANÁLISIS DE CAMPO		
Tema	Objetivo	Herramientas
1. Memorias constructivas Aymaras	Caracterizar las memorias constructivas Aymaras y justificar el planteamiento del fenómeno estudiado	<u>Entrevistas</u> por medio de preguntas abiertas a los cultores que conservan memorias constructivas Aymaras
	Realizar una pequeña muestra para justificar la problemática de la pérdida de memorias constructivas	<u>Encuesta</u> a alumnos de 3° y 4° medio de un técnico profesional "Grabaderos" de Putre
	Formación de un concepto de memoria útil (Memoria corporal - Memoria Material - Memoria Territorial)	<u>Experiencia 1</u> Se realiza el procedimiento de elaboración de la caruna por uno de los actores locales
	Determinar que factores intervienen para que exista una pérdida de memoria constructiva ancestral Aymara	<u>Entrevistas</u> por medio de preguntas abiertas a los estudiantes del Liceo de Putre que no conservan memorias constructivas Aymaras
II ETAPA : RECONOCER MODELOS DE ACOMPAÑAMIENTOS LOCALES APLICADOS EN LOS CASOS DE ESTUDIO / ¿Es posible resguardar las memorias constructivas?		
3. Estrategias salvaguarda de memorias constructivas aplicadas	Caracterizar el modelo de acompañamiento aplicado por F.A en el poblado de TACORA (caso control)	<u>Entrevista</u> semiestructurada con miembros de la Fundación Altiplano
	Identificar los pasos del modelo de acompañamiento realizado por fundación Altiplano en el caso de Tacora	<u>Experiencia 2</u> Se realiza taller de elaboración de caruna a estudiantes de 3° y 4° medio.
	Identificar los actores claves que están actuando en el territorio	<u>Entrevista</u> semiestructurada a investigadores que realizan estudios asociados en el territorio <u>de actores estratégicos</u>
CONCLUSIONES Y HIPÓTESIS (INFORMACIÓN FUNDAMENTAL)		

MEMORIAS DE LAS INTELIGENCIAS COSNTRUCTIVAS ANCESTRALES AYMARAS						
s Aymaras al Interior de Arica				*Perspectiva del investigador		
				ANÁLISIS DE DATOS		
	Contenido	Tipo de fuente	Ubicación del archivo	Herramientas de análisis		
iertas a structivas	Pablo Villalobos (Cultor Tacora) Mario Cutipa (Yatiri F.A) Abraham Téllez (Cultor Ancuta)	Datos verbales, en texto y/o audiovisual	Carpeta Transcripción de entrevistas	Herramienta de caracterización de la memoria	Base de datos	
el Liceo utre	33 alumnos 2 profesores, resultado de la muestra		Análisis de encuestas			
nto de s cultores	Descripción del desarrollo de la forma de construir del cultor local Pablo Villalobos (Cultor Tacora)	Observación Experiencia 1	Registro fotográficos / Ilustraciones del pocedimeinto			
iertas a conservan	Definir las principales causas de la pérdida de memorias constructivas en las nuevas generaciones	Datos verbales, en texto y/o audiovisual	Carpeta Transcripción de entrevistas			
as Aymaras en un mundo globalizado?						
ros de	Diego Pino (Encargado Escuela Taller) Beatriz Yuste (Jefa de proyectos de desarrollo sostenible) Gustavo Alvarado (Arquitecto Aymara)	Datos verbales, en texto y/o audiovisual	Carpeta Transcripción de entrevistas	Conocer las variantes e invariantes del caso		
ración de la	Se elabora una maqueta a escala en la cual dos cultores locales replican el procedimiento para su cosntrucción.	Observación Experiencia 2	Registro fotográfico			
adores que orio <u>Mapa</u>	Sergio Alfaro (Investigador) Jocelyn Cohen (Sicóloga) Piera Medina (Investigadora) Daniella Fullertón (Invetsigadora)	Datos verbales, en texto y/o audiovisual	Carpeta Transcripción de entrevistas		Evaluar si las estrategias aplicadas son acoplables a otros casos de estudio	
DAMENTA)				Establecer hipótesis		

ANEXO 3. Resultados de encuestas “interés y valoración”, “Conocimiento general” y “Conocimiento específico”, realizadas a los estudiantes en el “Caso Putre”.



ANEXO 4. Resultados de encuestas “Conocimiento general” y “Conocimiento adquirido”, realizadas a los participantes del taller “Caso Marchigue”.



ANEXO 5. Carta Gantt planificación de la experiencia de aprendizaje Taller de adobe en “Caso Marchigue”

CARTA GANTT PROGRAMACIÓN EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE MAR				
Experiencia de aprendizaje patrimonial para la reintegración de las memorias co				
Nº actividad	Nombre de tarea	Estado de la tarea	Mes	Comienzo
I	Gestión administrativa de la actividad		18 días	Sáb 13-01-2
1	Llamar a Raúl (Maestro local) y Dago (Encargado departamento de Cultura)	<input checked="" type="checkbox"/>	3 días	Sáb 13-01-2
2	Confirmar lugar para realizar Taller Teórico - Práctico	<input type="checkbox"/>	3 días	mie 17-01-2
3	Adquisición de material e implementos para realizar actividad	<input type="checkbox"/>	15 días	lun 15-01-24
4	Coordinar actividad con Cultor local y Margarita Cáceres	<input type="checkbox"/>	7 días	lun 22-01-25
5	Difusión Actividad (Redes e invitación presencial)	<input type="checkbox"/>	15 días	lun 15-01-24
6	Confirmación de asistentes (Mín. 5 ó 6 personas participantes locales)	<input type="checkbox"/>	1 día	mie 31-01-2
II	Viaje 1 terreno, Contacto con actores locales	<input type="checkbox"/>	3 días	vier 02-02-2
7	Contacto con actores locales (Maestro local - Arq. Margarita Cáceres - Dino Mun.Culturas)	<input type="checkbox"/>	1 día	vier 02-02-2
8	Preparación de Implementos actividad (Prototipos moldes y material)	<input type="checkbox"/>	1 día	vier 02-02-2
9	Preparación presentación teórica	<input type="checkbox"/>	1 día	vier 02-02-2
10	Preparación encuestas y listado de participación	<input type="checkbox"/>	1 día	vier 02-02-2
III	Actividades previas a la experiencia	<input type="checkbox"/>	1 día	Sáb 03-02-2
11	Traslado de prototipos moldes para adobe, material y equipos para charla	<input type="checkbox"/>	1 día	Sáb 03-02-2
IV	Taller teórico - práctico terreno, Levantamiento de información	<input type="checkbox"/>	1 día	Sáb 03-02-2
12	Inicio de actividad: Introducción y Presentación maestro local e investigadores	<input type="checkbox"/>	1 día	Sáb 03-02-2
13	Charla Técnica N°1 Margrita Cáceres (Investigación Marchigue)	<input type="checkbox"/>	1 día	Sáb 03-02-2
14	Tomar lista y consentimiento de asistentes	<input type="checkbox"/>	1 día	Sáb 03-02-2
15	Aplicar encuestas previas a la experiencia práctica	<input type="checkbox"/>	1 día	Sáb 03-02-2
16	Compilar relato maestro local	<input type="checkbox"/>	1 día	Sáb 03-02-2
17	Experiencia práctica dicatada por el Maestro Local	<input type="checkbox"/>	1 día	Sáb 03-02-2
18	Aplicar encuestas prosterior a la experiencia práctica	<input type="checkbox"/>	1 día	Sáb 03-02-2
19	Recopilar relatos de los participantes	<input type="checkbox"/>	1 día	Sáb 03-02-2
20	Diplomas de participación - Fin de la actividad	<input type="checkbox"/>	1 día	Sáb 03-02-2

MARCHIGUE, 2024 Instrucciones tradicionales				ETAPAS DEL PROYECTO			
	Fin	Lugar	Responsable de la actividad	ETAPA 1: Diseño de instrumentos, revisión de protocolos y planificación del trabajo en terreno .	ETAPA 2: Reintegración de memorias mediante un saber vivencial tradicional	ETAPA 3: Sistematización de la información de terreno y elaboración de contenidos pedagógicos de transferencia, e implementación de la herramienta	
				ene-24	feb-24	feb-24	mar-24
4	mie 31-01-24	-	M. Olivares	X			
4	mar 16-01-24	-	M. Olivares	X			
4	sáb 20-01-24	-	M. Olivares	X			
4	mie 31-01-24	-	M. Olivares	X			
5	sáb 27-01-24	-	Todos	X			
4	mie 31-01-24	Localidad de Marchigue	M. Olivares	X			
4	-	-	M. Olivares	X			
4	dom 04-02-24	Localidad de Marchigue	M. Olivares				
4	-	Localidad de Marchigue					
4	-	Casa del maestro local					
4	-	Localidad de Marchigue	M. Cáceres				
5	-	Localidad de Marchigue	M. Olivares				
4	-	Localidad de Marchigue					
4	Jornada Mañana	Localidad de Marchigue					
5	Jornada Mañana	Localidad de Marchigue					
4	Jornada Tarde	Localidad de Marchigue	Todos		X		
4	Jornada Tarde	Localidad de Marchigue	M. Cáceres		X		
4	Jornada Tarde	Localidad de Marchigue	M. Olivares			X	X
4	Jornada Tarde	Localidad de Marchigue	M. Olivares			X	X
4	Jornada Tarde	Localidad de Marchigue	M. Olivares			X	X
4	Jornada Tarde	Localidad de Marchigue	R. Silva		X		
4	Jornada Tarde	Localidad de Marchigue	M. Olivares			X	X
4	Jornada Tarde	Localidad de Marchigue	R. Tapia			X	X
4	Jornada Tarde	Localidad de Marchigue	M. Olivares		X		

ANEXO 6. Post de difusión para el Catastro de iniciativas de resguardo de patrimonio constructivo local.

Programa de Magister Rehabilitación arquitectónica Sostenible UTFSM **mra**

CONVOCATORIA NACIONAL

Catastro de iniciativas de resguardo del patrimonio constructivo local

Difunde y participa

Convocatoria dirigida a todas las fundaciones y/o organizaciones nacionales que hayan llevado a cabo iniciativas o programas que involucren dentro de sus objetivos el resguardo del patrimonio constructivo tradicional en las diferentes regiones del país.

Para más información e inscripciones en:
<https://forms.gle/8EUmbQZmH6HUQeZD8>

mra UNIVERSIDAD TÉCNICA FEDERICO SANTA MARÍA 6 AÑOS CARRERAS

Programa de Magister Rehabilitación arquitectónica Sostenible UTFSM **mra**

CONVOCATORIA NACIONAL

Catastro de iniciativas de resguardo del patrimonio constructivo local

Difunde y participa

Convocatoria dirigida a todas las fundaciones y/o organizaciones nacionales que hayan llevado a cabo iniciativas o programas que involucren dentro de sus objetivos el resguardo del patrimonio constructivo tradicional en las diferentes regiones del país.

Para más información e inscripciones en:
<https://forms.gle/8EUmbQZmH6HUQeZD8>

mra UNIVERSIDAD TÉCNICA FEDERICO SANTA MARÍA 6 AÑOS CARRERAS

ANEXO 7. Escala en Excel de los estándares básicos y los estándares extendidos utilizadas para la evaluación de los programas de educación patrimonial.

METODOLOGÍA FASE II EVALUACIÓN - ETAPA DISCRIMINACIÓN DE PROGRAMAS DE CALIDAD					
Método OEPE (EBEB- OEPE)					
Obj.	Rúbrica de estándares básicos para la discriminación de programas de calidad.	Método de evaluación			
A	Se alcanza con Calidad				
B	Se alcanza				
C	Se alcanza con condiciones				
D	No se alcanza				
N°	Dimensiones y estándares	Evaluación			
1	Calidad de la información sobre el programa (metadatos)	A	B	C	D
1.1	Datos de contacto con la dirección y/o equipo de diseño, planificación e implementación				
1.2	Descripciones que definen el programa				
1.3	Concepción holística del patrimonio en su naturaleza (material e inmaterial) y en sus cualidades (arqueológico, histórico, documental, artístico...)				
1.4	Especificación del tipo/ tipología de proyecto desarrollado (programa educativo, proyecto educativo, diseño educativo, acción educativa, actividad asilada, etc.)				
1.5	Descripción de las bases, principio y criterios sobre lo que se establece el programa				
1.6	Concreción del público al que va dirigido				
1.7	Incorporación de anexos documentales (memoria, imágenes, videos, materiales didácticos empleados, etc.)				
2	Grado de concreción del diseño educativo				
2.1	Justificación del proyecto				
2.2	Descripción de los objetivos a lograr en el desarrollo del programa				
2.3	presentación de contenidos abordados en el programa				
2.4	Orientación metodológica y estrategias de enseñanza aprendizaje				
2.5	Definición de recursos, formatos, soportes y tecnología empleados				
2.6	Determinación de los sistemas o herramientas de evaluación				
2.7	Medición del impacto y repercusión de la propuesta				

METODOLOGÍA FASE II EVALUACIÓN - ESTÁNDARES ESPECÍFICOS					
Método OEPE ESCALA Q-EDUTAGE					
Obj.	Rúbrica de evaluación de programas basada en estándares específicos	Método de evaluación			
A	Se alcanza con Calidad				
B	Se alcanza				
C	Se alcanza con condiciones				
D	No se alcanza				
N°	Dimensiones y estándares	Evaluación			
1	Calidad del diseño del programa	A	B	C	D
1.1	Diversidad en la concepción del patrimonio: en su naturaleza (material e inmaterial) y en sus cualidades (Arqueológico, histórico, documental, artístico...)				
1.2	Pluralidad de los valores que se proyectan sobre patrimonio: identitarios, sociales, políticos, históricos, económicos, emotivos, etc.				
1.3	Consistencia teórica				
1.4	Coherencia teórico - empírico				
1.5	Concreción metodológica				
1.6	Estructuración y secuenciación didáctica (fases, acciones, etc.)				
1.7	Innovación y didáctica				
1.8	Adecuación al grado de competencia cognitiva, curricular y/o social del público				
1.9	Inclusión de varias escalas patrimoniales (local, automática, estatal, internacional...)				
1.10	Incorporación de mecanismos de evaluación específicos para la educación patrimonial				
1.11	Adecuación al contexto social, cultural y/o educativo				
1.12	Adecuación a lo estipulado en el currículum nacional y/o automático				
1.13	Adecuación de los contenidos a los estandarizados en el Plan Nacional de Educación Patrimonial (ámbitos no formal e informal)				
1.14	Adecuación de los recursos y soportes para el desarrollo del programa				
1.15	Composición multidisciplinar del equipo para el diseño y la planificación				
1.16	Sensibilización: Abordan la sensibilización desde la cadena conocer - comprender - valorar - cuidar - disfrutar - transmitir				
2	Calidad de la implementación				
2.1	Coordinación entre agentes educativos (educadores y gestores del Patrimonio Cultural en materia de educación patrimonial)				
2.2	Flexibilidad: La capacidad de adaptación de lo diseñado a las condiciones de la implementación				
2.3	Continuidad y estabilidad temporal (medio y largo plazo)				
2.4	Internacionalización de las implementaciones				
2.5	Revisión y ajuste de los propios procesos por parte del implementador, etc.				
2.6	Aporte de datos que permitan comprender los efectos y resultados potenciales				
3	Calidad de los resultados				
3.1	Diversidad de aprendizajes: en su naturaleza (formal, informal), en su dimensión (Conceptual, procedimental, actitudinal, emocional, social)				
3.2	Participación e implicación social				
3.3	Rentabilidad: cultural, social e identitaria				
3.4	Adquisición de valores hacia el patrimonio establecido en el diseño				
4	Grado de difusión de los programas y sus resultados				
4.1	Divulgación pública del proyecto realizado (publicación impresa o digital)				
4.2	Publicación de artículos, libros o capítulos del libro en los que se analice				

ANEXO 8. Detalle de la evaluación de los programas nacionales, según los criterios de calidad establecidos por el OEPE.

Rúbrica de estándares básicos para la discriminación de programas de calidad.		1. Calidad de la información sobre el programa						2. Grado de concreción del diseño educativo							Evaluación	
Nº	Nombre del Programa y/o Iniciativa de resguardo	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	2.7	Estándares Básicos
1	Programa de capacitación en restauración de fachadas -Escuela de Conservación Sostenible SARAÑANI	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	C	A	A
2	Escuela Taller de Artes y Oficios Patrimoniales de Antofagasta	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	D	A	A
3	Plataforma oficios	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	D	A	A
4	Programa fortalecimiento de la Identidad cultural Regional 2019 - 2020 "Rescate de oficios"	A	A	A	C	B	B	B	A	A	C	C	C	D	C	C
5	Escuela taller Luisa Orellana Copiapó	B	C	A	A	A	A	A	A	A	A	C	A	D	B	B
6	Fiesta del Adobe - Fiesta de la Tierra -Talleres de Aprendizaje Ciudadano	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	D	A	A
7	Taller de Construcción con tierra	A	A	A	A	B	C	A	A	A	A	C	A	D	D	B
8	Taller teórico y práctico "Introducción a Sistemas Constructivos en Tierra Cruda"	A	A	A	A	B	B	A	B	A	A	B	B	D	B	B
9	Programa Cursos Restauración y Arte en Tierra	A	A	B	A	A	B	A	A	A	A	A	B	D	B	B
10	Taller de Carpintería	C	A	A	C	A	C	C	A	A	C	C	C	D	D	C
11	Festival Internacional TERRAPUERTO	A	A	A	B	A	B	A	A	A	A	A	B	D	A	A
12	Taller Escuela de carpintería 12	B	A	A	B	A	B	B	A	A	A	B	B	D	D	B
13	Jornada de talleres por la Tierra	A	A	A	A	B	B	B	B	A	A	C	C	D	C	B
14	Escuela de Oficios Patrimoniales de Valparaíso	B	A	A	A	A	B	A	A	A	A	A	B	D	B	A
15	Escuela Taller #LaCasaEnPie - Escuela Taller Itinerante, Construyendo alternativas	B	A	A	A	A	B	A	A	A	A	A	A	D	B	A
16	Escuela taller de Bioconstrucción	A	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A	D	B	A
17	Workshop tierra para crear	C	A	A	A	B	B	B	A	A	B	A	A	D	B	B
18	Talleres de capacitación prácticos y teóricos en bioconstrucción y restauración	A	A	A	B	B	B	B	B	A	A	A	B	D	D	B
19	Escuela de construcción en tierra ECoT	A	A	A	A	A	A	B	A	A	A	A	A	D	C	A
20	Experiencia de construcción en tierra cruda Museo Parroquial de Isla de Maipo	A	A	A	B	B	B	B	A	A	A	A	B	D	D	A
21	Proyecto Explorando Patrimonio de las aulas al barrio	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	D	D	A
22	Escuela Taller de artes y oficios Fermín Vivaceta	A	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	B	D	A	A
23	Escuela taller Coya Reaprende a construir en tierra	B	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	D	C	A
24	Programa Taller de Bioconstrucción revoques y muros de tierra	A	A	A	B	B	B	B	B	B	A	A	B	D	D	B
25	Proyecto Cultural "Murales de Tierra en el Maule"	A	A	A	C	A	A	B	A	A	C	C	D	D	D	B
26	Proyecto "Atelier Terrapaz: Talleres de Construcción con Tierra, Restauración Patrimonial y Revestimientos Naturales en el Valle del Itata.	A	A	A	B	A	B	A	A	A	A	A	C	D	C	B
27	Programa CSV (creación de valor compartido) Capacitación de Mujeres en Bioconstrucción	A	A	D	C	C	A	A	A	C	C	C	C	D	C	C
28	Escuela Itinerante de intercambios de saberes del Programa Ruka Trawün	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B	A	B	D	A	A
29	Proyecto "Escuela de Carpinteros Tradicionales"	B	A	A	A	A	A	B	A	A	A	A	B	D	B	A
30	Escuela Patrimonial de Artesanos y Oficios de Lingue	B	A	A	A	B	A	C	A	A	B	B	B	D	D	B
31	Tertulias de salvaguarda del patrimonio	B	A	A	A	A	A	C	A	A	C	A	B	D	C	C
32	Restauración de tejuelas de madera en Aysén, Chile: empoderando a los maestros locales	B	A	B	B	A	A	B	A	A	B	B	B	D	C	B
33	Programas portadores de tradición; Transmitiendo el oficio de la tejuelería en la región de Aysén.	B	A	A	C	C	A	C	A	A	C	C	B	D	B	C

