



Revista Austral de Ciencias Sociales

ISSN: 0717-3202

revistaaustral@uach.cl

Universidad Austral de Chile  
Chile

Alvarez, Ricardo; Godoy, Marcelo

Experiencias rurales de Educación Patrimonial en la Décima Región. Comunidades Mapuche Huilliche  
de Huiro, Astilleros y Rauco

Revista Austral de Ciencias Sociales, núm. 5, enero, 2001, pp. 29-38  
Universidad Austral de Chile  
Valdivia, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=45900503>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en [redalyc.org](http://redalyc.org)

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## Experiencias rurales de Educación Patrimonial en la Décima Región

### Comunidades Mapuche Huilliche de Huiro, Astilleros y Rauco

**Ricardo Alvarez y Marcelo Godoy** <sup>1</sup>

*"El patrimonio es (...) todo nuestro territorio, allí se encuentran nuestros sitios sagrados, los mares, los lagos, las lagunas, ríos, cerros predominantes, que también son sagrados (...) también es patrimonio de nuestro pueblo su conocimiento sobre el medio ambiente, sobre prácticas y plantas medicinales, formas de trabajo en la tierra, en el mar y en los bosques. Los conocimientos sobre los peces, los mariscos, etc."<sup>2</sup>*

---

#### Resumen

La educación patrimonial es una actividad de intervención social que pretende comprometer a la sociedad civil en la preservación de patrimonio cultural tangible e intangible. Se describen las experiencias de los autores en la Décima Región, en la provincia de Valdivia y Chiloé, dentro de un marco teórico metodológico que engloba conceptos como historia y cultura local, identidad, estratigrafía de la memoria y otros. Se da especial énfasis a la acción pedagógica que es necesaria para hacer posible el reencuentro y resignificación del patrimonio de los actores sociales involucrados en el proceso.

---

#### Introducción

A través del presente artículo, queremos dar cuenta de una serie de experiencias realizadas en la Décima Región, aplicando un modelo de educación patrimonial que engloba historia oral y cultura material, antropología y pedagogía; un ejercicio de historia local sincrónico y diacrónico, realizado principalmente con niños y jóvenes de comunidades rurales. Las *experiencias Arqueología en el Aula* en la comunidad Mapuche Huilliche de Huiro y *Conchales de Chiloé: Las Experiencias de Astilleros y Rauco*, poseen el rasgo común de ser experiencias de investigación-acción estructuradas de acuerdo a una estrategia pedagógica formal, cuyo fin es contribuir al desarrollo metodológico de la educación patrimonial, aportando algunos criterios teóricos y metodológicos que mejoren y profundicen las acciones pedagógicas que contribuyan a la preservación del patrimonio cultural. [Campani \(1998, en Godoy, 2000\)](#) sostiene que la educación patrimonial es una acción pedagógica formal y sistemática destinada "a resignificar el espacio propio del educando a partir de su patrimonio, con el objetivo de preservarlo y estimular la comprensión, tolerancia y respeto intercultural<sup>3</sup>". En otros términos, se trata de una relación social destinada a develar el contenido histórico y arqueológico presente en los objetos y palabras presentes en nuestro entorno más inmediato; para

desentrañar estos contenidos es necesaria una estrategia curricular pertinente (en lo posible experiencial y lúdica) fundamentada en los conocimientos locales (en cuanto categorías y/o distinciones de mundo), y alimentada por los aportes de las ciencias sociales (en particular arqueología, antropología, historia y pedagogía). Con esto se contribuye a una puesta en valor del patrimonio y se garantiza una democratización real y efectiva en el ejercicio de la ciudadanía cultural.

Las acciones pedagógicas se concentran en resignificar, o sea, en educar la mirada, compatibilizando el conocimiento local con apreciaciones metodológicas y teóricas provenientes de la antropología y arqueología, para lograr que un niño, niña (o cualquier educando), al observar su entorno natural y cultural, logre percatarse de que allí está presente la voluntad humana, que el *lugar* donde vive ha sido el lugar de otros, y que *fragmentos* de esas vidas se superponen en capas del subsuelo y en la memoria de los más viejos.

La primera experiencia se realiza en la comunidad mapuche huilliche de Huiro, en la provincia de Valdivia. La comunidad está ubicada en una franja costera de 730 Has. Ubicadas a 30 Km. Al sur del Puerto de Corral, a 5 Km. de la ribera sur del río Chaihuín. El actual asentamiento es una reducción, donde las tierras fueron donadas por la empresa Terranova S.A. a la Fundación Manelowün, que administra el predio comunitario, a pesar de que los habitantes de la comunidad ocupan la franja costera (desde Hueicolla a Chaihuín) hace aproximadamente 150 años, después que dos jóvenes matrimonios provenientes del valle del Río Bueno salieron a colonizar aquella zona.

Dentro de este contexto histórico, social y geográfico, se trabaja con alumnos de la escuela de la comunidad (unidocente multigrado), con un grupo total de 16 participantes, los adultos de la comunidad también colaboran con importante información etnográfica. *Arqueología en el aula: Del hablar al Excavar*, es la primera iniciativa que se desarrolla en la región, experimentando con la aplicación de las herramientas de la arqueología y antropología, para intervenir socialmente buscando una concienciación y puesta en valor del patrimonio. Carentes de una información metodológica que conjugue estos criterios, proponemos un modelo pedagógico *Estratigrafía de la Memoria*, o sea, un modelo de intervención social en el que nos empeñamos en reconstruir la historia local *desentrañando y resignificando* huellas y remanentes presentes en la comunidad, a través de un proceso educativo formal, articulado por una serie de actividades y juegos abocados a desentrañar algunos aspectos de la historia comunitaria presentes en la tradición oral y cultura material.

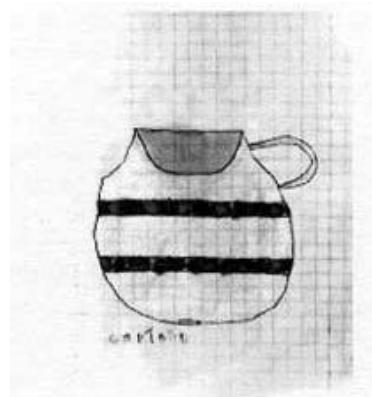
En la Isla de Chiloé, en las comunidades costeras de Astilleros y Rauco, se realiza un trabajo específico con los *conchales*, dado que los asentamientos se encuentran en las inmediaciones de estos depósitos y ambas comunidades se articulan cotidianamente con estos sitios de gran tamaño. Astilleros se ubica en la comuna de Castro a 6 Kms. al sur de Dalcahue, en la ribera sudoeste del canal de Dalcahue, frente a la isla de Quinchao. La segunda está inserta dentro de la comuna de Chonchi, a 5 Kms. Al sur de Castro, a orillas del fiordo de Castro. Ambas son comunidades que antiguamente formaban parte de las rutas de comunicación entre Castro y otras localidades, ahora asumen un carácter marginal debido a que la ruta asfaltada pasa a distancia considerable. Otro aspecto en común, es que ambas comunidades están compuestas por agricultores y pescadores que han dejado sus habituales labores para constituirse como mano de obra para las empresas salmoneras de la zona.

Las actividades se realizan en dos escuelas (una unidocente y otra multidocente) con alumnos correspondientes al ciclo básico (5º y 6º año). Aunque aquí se utiliza la metodología y actividades emanadas de la experiencia anterior; existe un trabajo fundamentado en el conocimiento local, donde la premisa es que *lo observado es lo que conocemos*<sup>4</sup>. Principalmente desarrollando un trabajo de identificación de distinciones y/o categorías que definen la relación de los niños (y comunidad) con los conchales; en las sesiones de trabajo se logra identificarlos de varias maneras: como basurales sin contenido histórico, basurales antiguos, depósitos de áridos y/o sitios de indios (apeches o sitios sagrados). Paralelamente se potencian las definiciones y acciones positivas que contribuyan a un acercamiento y comprensión por los bienes y conocimientos locales a través de una serie de acciones

pedagógicas de carácter lúdico e interactivo, que más adelante se describen. Por último, cada actividad implica la transferencia de ciertos conocimientos no locales, que son parte de los procesos de intervención, en nuestro caso se trata de la transferencia de nuevas categorías (resignificar) para agregar valor o cambiar ciertas percepciones negativas que se tienen sobre el patrimonio cultural comunitario, es decir propender su valor en el más amplio sentido de la palabra, develar su condición de recurso y capital cultural, en particular resaltar sus posibles usos, entre ellos algunos usos ya experimentados, su utilización como un recurso para el desarrollo de turismo cultural y museos locales.

## Marco conceptual

El concepto de cultura local nos permite abordar los contenidos pedagógicos desde una perspectiva pertinente (como unidad espacial, temporal y simbólica), al referirnos con especial atención al microuniverso o micрorelato<sup>5</sup> que rodea al educando desde sus orígenes, donde todo un conjunto categorías y/o distinciones se han hecho parte del niño a través de su socialización. Este compendio de conocimientos locales heredados representa un modo muy particular de ser dentro de una región donde se desarrollan otras formas de pensar y actuar culturalmente, o sea que cuando un individuo (o grupo) observa y experimenta algo está aplicando distinciones o categorías sobre su entorno (formas de percibir y utilizar). En este sentido, el tema de la identidad abordado por García Canclini (1991) nos resulta bastante útil, ya que para dicho autor, la identidad es *"una construcción que se relata"*, nos sentimos identificados al encontrarnos en el habla y en el texto que describe las hazañas, costumbres y usos del grupo al que nos adscribimos. En otros términos la identidad parte desde la forma en que describimos (definimos) los fenómenos que nos rodean, los ordenamos de acuerdo a una secuencia lógica que es compartida colectivamente, y que está presente en la memoria oral y material de la comunidad. En el fondo estamos hablando de la historia local, entendida como el relato histórico de un colectivo particular, principalmente construido siguiendo las referencias de la tradición oral pero compuesto por el universo total de los bienes culturales. Es el relato que describe historias alternativas a las historias oficiales (nacional, universal), dadas en contextos de carácter más bien privados que escenarios públicos, y donde la autoría del relato no es de la exclusividad de un autor único sino de varios (vivos y muertos, con sus palabras y objetos).



Es necesario resaltar que para compartir un relato, es imprescindible una significación compartida de la realidad<sup>6</sup>, donde el consenso social (relación contractual que regula nuestra agrupación a través de determinados usos, costumbres y normas) es producto de un acuerdo simbólico (categorías que posibilitan la comunicación entre las partes), que nos permite compartir la mirada con la que enfrentamos nuestro entorno social, cultural, virtual<sup>7</sup> y medio

ambiental, independientemente de si ocupamos un territorio disperso o concentrado, o si compartimos rasgos fenotípicos o genotípicos. La comunidad viene a ser una especie de encuentro de miradas, o mejor dicho, una unidad simbólica compartida y contractuada entre varios sujetos, dentro de cierto margen simbólico, espacial y temporal. Producto de esta ocupación (temporal, espacial y simbólica) es como *habitamos*, nuestra identidad comunitaria e individual adquiere congruencia en la medida que expresamos nuestra voluntad, utilizando el entorno (social y natural) para la satisfacción de nuestras necesidades. Dicha relación es evidenciada por los vestigios materiales y por los remanentes orgánicos<sup>8</sup> dejados sobre el territorio ocupado. Tales remanentes constituyen la parte desechada del patrimonio cultural (tangible e intangible) de una sociedad. Sin embargo, este patrimonio implica toda creación cultural imaginada, manufacturada, utilizada y desusada como expresión de identidad o historia colectiva.

Es importante subrayar la relación entre educación patrimonial e historia local. Esta última suele entenderse como sinónimo de historia oral, básicamente por nuestro descuido al entenderla como producto exclusivo de la oralidad habiendo delegado la cultura material a la etnoarqueología, quizás esta especialización y determinación de objetos de trabajo explique la casi total ausencia de *historias locales* construidas en torno a la unión del patrimonio tangible e intangible. En este sentido, la educación patrimonial es una contribución al desarrollo colectivo de la historia local, inspirándose y contribuyendo a resignificar todas las creaciones culturales constituyentes de nuestra identidad.

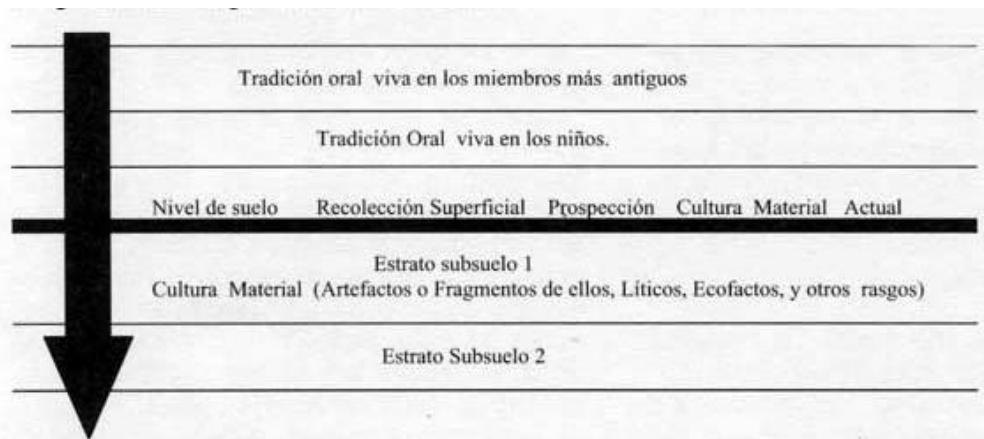
## **Metodología aplicada**

La educación se reconoce como la principal herramienta de cambio social en la sociedad; por un lado se transmite el conocimiento que ha sido recopilado y sistematizado durante años, y por otro, se posibilitan nuevas formas de reproducir y mejorar dicho conocimiento. Conscientes de ello, diversos actores se articulan para mejorar la calidad de la educación, entre ellos un rol preponderante lo desarrolla el estado, que se ha preocupado de estructurar un cambio en los métodos de aprendizaje, suscribiéndose de esta manera a las nuevas corrientes pedagógicas. Gracias a estos cambios experimentados<sup>9</sup>, es posible desarrollar acciones pedagógicas a partir del contexto local del educando; esto debería traducirse en propuestas que utilicen el capital cultural local, para develarlo, potenciarlo y legitimarlo, y no contribuir a perpetuar la desigualdad social y cultural. Con esta premisa, hemos querido contribuir a la creación de un modelo pedagógico inspirado en la historia local, que aparte de legitimar el conocimiento local (formas de percibir, significar y crear) facilita e integra a los diversos actores sociales en la preservación del patrimonio cultural. Esta propuesta es también una investigación - acción, aceptando e incorporando a la población objetivo en la construcción del conocimiento, es decir como una alternativa que nos permite aceptar las verdades paralelas presentes en el trabajo de campo, y como la única forma de garantizar el verdadero ejercicio de la democracia.

En cuanto a la organización del trabajo de campo, concebimos una historia local como una *Estratigrafía de la Memoria*, donde la tradición oral y la cultura material siguen la lógica de la excavación de una cuadrícula en arqueología, donde diversas capas se superponen, y que siendo excavadas, comienza a develar el pasado del (los) asentamiento(s). Este criterio, eminentemente pedagógico, facilita en los niños la comprensión del devenir histórico como si fuera un libro, donde capa tras capa, o sea, hoja tras hoja vamos evidenciando el pasado comunitario. De hecho, al concentrarnos (niños y antropólogos) primeramente en la historia oral (memoria), fueron articulándose hallazgos presentes en el suelo y subsuelo. De esta manera, el recorrido por la historia local compromete a los actores presentes y a los que ya no están físicamente pero sí expresados a través de su cultura material y los recuerdos que se mantienen de ellos. Para la etnoarqueología, este modelo podría adscribirse al *método histórico directo*, donde se utiliza la tradición oral como parte de un proceso de prospección en pos de un objetivo eminentemente científico. Y es aquí donde nos detenemos a hacer la distinción, nuestra propuesta es una acción de intervención social donde ponemos al servicio de la comunidad nuestro corpus teórico y metodológico, la finalidad es contribuir al desarrollo comunitario fortaleciendo la identidad a través de un proceso que promueva una puesta en valor de sus bienes y conocimientos culturales locales.

## Diagrama Estratigrafía de la Memoria.

Dada la naturaleza pedagógica de estos procesos de intervención, nos adscribimos a algunos criterios de la *Reforma Educativa*, simpatizando primordialmente con el rol de acompañador y/o gatillador de procesos en el educando, más que la estereotipada autoridad pedagógica vertical. Durante el trabajo de campo, cada taller se elabora con un criterio práctico, interactivo y lúdico, cada actividad es estructurada de acuerdo a un *Diseño Curricular* dividido en unidades temáticas, conceptos y objetivos, con actividades muy determinadas y material didáctico. La lógica de las unidades pedagógicas se corresponde con el modelo estratigráfico; se trabaja inicialmente con la tradición oral, luego con cultura material.



**DIAGRAMA 1.** La *Estratigrafía de la Memoria* es un criterio que facilita el ejercicio pedagógico en el aula. Permite que abordemos la historia local como un trabajo de levantamiento de capas, con la misma lógica que opera un libro de historia (o excavación de una cuadrícula en arqueología). Se distinguen tres niveles en el presente diagrama. En el nivel de suelo está presente la comunidad viva, con su tradición oral y cultura material actual. Sobre el nivel de suelo está presente la memoria y la imaginación de la cultura local, la tradición oral presente en todos los miembros de la comunidad. En el subsuelo yacen los testimonios y evidencias materiales del (los) antiguos asentamientos.

## Actividades dentro y fuera del aula

Por lo general en el trabajo de campo<sup>10</sup>, se da preferencia a las propias lecturas que los educandos realizan sobre su entorno. En este sentido y como una manera de respetar las verdades paralelas entre el investigador e investigado, se desarrolla una línea de actividades que podríamos catalogar como autoetnográficas, o sea, cada actividad fue planificada para rescatar y potenciar el punto de vista local. De hecho, en cada una de estas experiencias se utilizaron los *cuadernos autoetnográficos*, preocupados rescatar las representaciones (dibujos, textos y otros) del pasado comunitario, desde el punto de los niños, guiadas de acuerdo a preguntas estructuradas o semiestructuradas en torno a la temática de la historia local y sobre algunos bienes patrimoniales específicos (sitios arqueológicos, tecnología local, conocimientos y creencias). Este recurso nos ayuda a recolectar una importante información sobre el imaginario colectivo y acerca del modo en que se construye la imagen del pasado comunitario. Sin excepción, en las comunidades donde fueron aplicados, pudimos constatar que la imaginación histórica de los niños se encuentra muy influenciada por los estereotipos que

representan un pasado homogéneo, de cavernícolas entre dinosaurios o de nobles guerreros ondeando el pabellón patrio. Este punto es muy importante porque nos alerta sobre la importancia de centrarse en la historia local, para dar diversidad a una imagen del pasado, demasiado contaminada por construcciones estereotipadas. Además, una constante revisión de los cuadernos autoetnográficos nos puede servir como una pauta de evaluación sobre el trabajo educativo desempeñado con los educandos, facilitando la toma de decisiones correctas en cuanto al proceso que se está generando; mejorando y acotando el contenido de los talleres para que efectivamente estemos profundizando la dimensión local de la historia y no estemos desarrollando un ejercicio tautológico, repitiendo las mismas imágenes.

*El juego de autoetnografía*, es una actividad donde los niños se disfrazan de investigadores, o sea de antropólogos y son los que preguntan a sus pares sobre la historia y características comunitarias. El desarrollo de esta actividad es bastante divertida, además que el intercambio de roles permite que podamos reconocer algunas apreciaciones que tienen los niños sobre nuestros actos en el trabajo de campo, de este modo podemos sondear las debilidades o errores cometidos, el descuido por algunas preguntas importantes, entre otras cuestiones. Además, podemos obtener el registro (en estos casos son registros de audio y fotografía) que los propios niños hacen sobre lo que a es relevante para la construcción de la historia comunitaria. Por ejemplo, para *nosotros* es importante que una imagen fotográfica esté bien encuadrada y que el contenido de la imagen se capte de acuerdo al plano que técnicamente corresponde, en cambio para los niños (*otros*), estos criterios técnicos carecen de importancia y son más relevantes otros detalles. Como por ejemplo, familiarizarse con la máquina fotográfica y atrapar los gestos más que preocuparse por detalles de carácter técnico.

Los *talleres de reciclaje de conocimientos locales* se estructuran sobre la base de datos etnográficos obtenidos mediante entrevistas a los miembros más antiguos de la comunidad, rescatando prácticas tecnológicas desarrolladas por los más antiguos y presentes aún en la memoria de unos pocos. Por lo general el procedimiento es obtener alguna referencia acerca de determinada tecnología o conocimiento, se registra en algún soporte (audio o video), luego se presenta a los alumnos acompañado de algún papelógrafo que describa las fases o partes que involucra dicha información y finalmente, una vez aprehendida la información se lleva a la práctica determinada actividad tecnológica o manufacturera. Tal es el caso del taller de manufactura de cerámica en la comunidad de Huiro, donde increíblemente la receta de Don Carlos Antillanca, concuerda con parte de los hallazgos encontrados en superficie, y que más tarde pasaron a formar parte del módulo museográfico del aula de clases.

Utilizando el mismo criterio se desarrollan la *prospección etnográfica y prospección arqueológica*. En la primera, el principal objetivo es desentrañar y contribuir a legitimar el valor de los conocimientos locales que los niños han heredado de los adultos, es decir, el uso productivo y simbólico del entorno natural, y los usos y costumbres del medio cultural donde están insertos. Así recorrimos bosques y playas circundantes, revisando los usos locales dados a los recursos naturales, infraestructura de senderos, caminos y construcciones.

En cuanto a la prospección arqueológica, se trabaja de acuerdo a un criterio inspirado en los datos provenientes de la tradición oral y en la lógica del recorrido exhaustivo sobre los paños visibles de la comunidad. Como resultado de estos dos procesos fue posible ubicar sitios arqueológico/históricos dentro y fuera de los márgenes comunitarios, así como ubicar a las familias que poseen y reproducen antiguos conocimientos.

Finalmente la *excavación participativa*<sup>11</sup> es una actividad pedagógica donde efectivamente se realiza un viaje por la historia, a través de los fragmentos de cultura material presentes en cada nivel estratigráfico. En el caso de la comunidad de Huiro, la unidad de excavación se define en una loma cercana a la Iglesia Evangélica de la comunidad, a 60 mts. En dirección Este (Sitio Iglesia Evangélica 1). Se abre un pozo de sondeo de 90 por 90 cm. en orientación Norte - Sur. Para entender mejor el proceso estratigráfico (utilizando el subsuelo como texto) decidimos trabajar con una estratigrafía arbitraria de 20 cm. tomando como punto cero la esquina Sudeste del suelo debido a una inclinación del mismo. La fragmentería obtenida no fue significativa, pero permitió que los niños comprendieran la importancia de las creaciones

culturales cotidianas como productos generadores de historia, así mismo pudimos trabajar sobre los criterios de tiempo y espacio muy concretamente, dando especial énfasis a los procesos de historia local como procesos únicos e irrepetibles. En el caso de Astilleros y Rauco, se trabajó en los mismos conchales, haciendo recolección superficial y organizando lo recolectado en una muestra.

Entre los Materiales Didácticos que fueron utilizados en las diversas actividades podemos mencionar papelógrafos, cintas de audio con entrevistas a los más antiguos, disfraces para los juegos de autoetnografía, un módulo museológico.

Con respecto a la Recolección y Análisis de Datos, principalmente se realizó a través de notas de campo, pautas de observación, cuadernos autoetnográficos dirigidos, entrevistas semiestructuradas. Así mismo, se realiza triangulación con datos etnohistóricos, fuentes secundarias, cultura material, archivos fotográficos y bibliografía. Otra importante fuente de información fueron las Evaluaciones Formativas realizadas conjuntamente con niños y profesor.

## Conclusiones

No hay duda que el patrimonio cultural es la esencia de nuestras identidades, que el negligente tratamiento que ha recibido por parte de nuestra sociedad es algo que no debemos olvidar y preocuparnos por su efectiva preservación y conservación. Consideramos que la educación patrimonial es un ejercicio que contribuye a sensibilizar a diversos segmentos de la sociedad civil, invitándolos a descubrir el significado histórico y arqueológico presente en bienes, infraestructura y conocimientos locales. Resaltando que es igualmente importante respetar y legitimar los conocimientos que poseen las propias comunidades urbanas y rurales sobre su entorno, e incorporando a través de la acción pedagógica, categorías y/o distinciones que influyan positivamente en el tratamiento del patrimonio, y que produzca acciones concretas surgidas desde los propios actores sociales.

La educación patrimonial es una relación social, que sistemáticamente, aboga por un reencuentro entre el educando y su historia local. De esta manera, creemos contribuir al ejercicio de la ciudadanía cultural, respetando la diversidad al centrarse en la autopercepción y conocimientos locales, al descubrir(se) a través de un proceso de legitimación y compromisos compartidos. Creemos que la educación patrimonial permite no condicionar este proceso de intervención social para reproducir las condiciones de desigualdad en la que se encuentran adscritas comunidades urbanas y rurales. Lo que también implica no reducirse al patrimonio de ciertas clases sociales, ni grupos étnicos específicos (lo folklórico), dado que la sociedad está constituida por una gran variedad de identidades y patrimonios locales.

En este sentido su replicabilidad es necesaria para la preservación de nuestros bienes culturales, para incentivar una apropiación y porque no, su utilización como un recurso de carácter económico (turismo cultural), social (organizaciones de base con fundamento histórico) y político (ejercicio de la ciudadanía cultural). La aplicación del modelo pedagógico puede ser reproducido por escuelas, universidades, su planificación debe ser realizada participativamente, ordenada de manera sistemática y preferentemente desarrollada en las mismas localidades; aunque esto no excluye que los museos puedan desarrollar líneas de acción pedagógica dentro de sus propias dependencias. Argentina.

## NOTAS

<sup>1</sup> Licenciados en Antropología, Universidad Austral de Chile.

<sup>2</sup> [Canaío, Cheuquián, Lincomán, Grandón y San Martín](#): 94. En Navarro; 1998

<sup>3</sup> En Chile, la Reforma Educativa ([Sepúlveda, 1995](#)) entiende el concepto de Educación Pertinente que se acerca a la definición anterior. Aquí, los contenidos de aprendizaje tienen como referente inmediato y concreto al entorno donde fue primariamente socializado el niño.

<sup>4</sup> Alvarez (2000), argumenta que el conocimiento es inicialmente construido por los grupos humanos a partir de la propia experiencia en su interacción con el entorno natural y sociocultural.

<sup>5</sup> [Seguel \(2000\)](#) sostiene que es "insostenible la vigencia de estructuras decimonónicas que apuntan (...) a la configuración de un patrimonio nacional", debido a la aparición de "una infinita cantidad de microhistorias que delatan la diversidad del cosmos cultural y social".

<sup>6</sup> Según [Arnold y Robles \(2000\)](#), se trata de las distinciones locales, o sea, conjuntos de conocimientos que son utilizados para referir o designar algo.

<sup>7</sup> Con el desarrollo de internet han surgido interesantes formas de agrupación de individuos, como las que se dan entre las comunidades chat, e-listas y otras agrupaciones basadas en compartir determinados códigos sociales, emociones, ideas y otros. Nos interesa recalcar esta idea pero no profundizaremos demasiado en ella ya que no es el fin último del presente artículo.

<sup>8</sup> Los alcances de nuestro habitar son perceptibles a través de una huella ecológica del entorno, fundamentada en la cantidad de territorio per cápita necesaria para la subsistencia de un individuo o grupo de ellos. Esta noción recientemente conceptualizada, se estructura sobre la base de la utilización industrial del entorno en la sociedad actual; sin embargo este criterio de medición puede ser una importante referencia para el trabajo de arqueológico. Por lo demás, en la tradición oral existen constantes referencias a la relación simbólica y productiva con el entorno ([Wackernagel, 1993](#)).

<sup>9</sup> Es decir, la propuesta emanada de la Reforma Educativa donde el aprendizaje debe ser un proceso acompañado más que la vertical imposición de contenidos.

<sup>10</sup> Para los autores el trabajo de campo es ya una intervención social, en el sentido que se generan influencias recíprocas y se presenta una relación de poder amparada por la presencia institucional que nos cobija.

<sup>11</sup> No siempre es necesario realizar un pozo de sondeo, también se puede utilizar pedagógicamente cortes naturales o de intervención humana.

## Bibliografía

Adán, Leonor. 1996. "Arqueología de lo Cotidiano: Sobre diversidad Funcional y uso del Espacio en el Pukara de Turi". Memoria para optar al título de Arqueóloga, Universidad de Chile.

Aceves, J. 1993. "Historia Oral". UAM. México

Alvarez, R. 2001. "Conchales arqueológicos y Comunidades Australes". Tesis de grado para optar al título de antropólogo. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Austral de Chile.

Alvarado, M. 1998. "Naturaleza, Espacio y Paisaje: La Estética del Habitar y la Región del Calafquén". Manuscrito sin Publicar. Proyecto Fondecyt 1970105. Chile

Alvarez & Godoy; 1999. "Arqueología en el Aula: Del Hablar al Excavar". Informe de Práctica Profesional. Universidad Austral, Chile.

- Arnold, M. & Robles, F. 2000. "Explorando caminos neoilustrados más allá del positivismo. Epistemologías para el siglo XXI. Cinta de Moebio N°7, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.
- Appadurai, A. Ed. 1991, "La vida social de las Cosas: Perspectiva cultural de las mercancías. Grijalbo Ed. México.
- Barthes, R., 1972. "La Semiología". Ed. Tiempo Contemporáneo. Argentina.
- Baudrillard, J., 1969. "El Sistema de los Objetos". Siglo XXI Edit. México
- Bonfil Batalla, G; 1991 "Pensar Nuestra Cultura" Alianza Ed. México.
- Bonfil B. 1992. "Identidad y Pluralismo en América Latina". Bs. Aires, Argentina, CEHISS
- Bourdieu & Passeron; 1995. "La reproducción". Fontamara. S.A. México.
- Caniao, Cheuquián, Lincomán, Grandón y San Martín; 1998: "Mesa de discusión. Jornada del 17 de Diciembre de 1997". En "Patrimonio arqueológico indígena en Chile, participación y gestión". Compilación de Ximena Navarro
- Camilleri, C; 1985 "Antropología y Educación". UNESCO, París.
- Campani, A. 1998. "Educação Patrimonial: Uma experiência em busca de uma inovação no ensinar e no aprender". Revista brasileira de Estudos Pedagógicos. N°188/189/190. MEC-INEP. Pp.7 -22. Brasil.
- Clifford, J.;1995 "Dilemas de la Cultura". Ed. Gedisa, España.
- Córdova-Gonzalez, J. 1997. "Interpretación del patrimonio Cultural". Ed. Universidad de Tarapacá. Imp. Universitaria. Chile.
- Eco, U. 1992. "Los Límites de la Interpretación". Ed. Lumen. España.
- García Canclini; 1995 "Consumidores y Ciudadanos" Ed. Grijalbo, México.
- Garcés, Ríos y Suckel; 1995 "Voces de Identidad: Propuesta metodológica para la recuperación de la Historia local". CIDE, ECO, JUNDEP, FONDART, Chile.
- Geertz, C. 1990 "La Interpretación de las Culturas" Gedisa Ed. España.
- Godoy, M. 2000. "Historia Local: De lo verbal a lo Material. Una propuesta Teórica metodológica". Tesis de grado para título de Antropólogo. Facultad Filosofía y Humanidades. Universidad Austral de Chile.
- Hodder; 1989 "Interpretación en Arqueología" Grijalbo, Crítica, España.
- Hodder, M. Shanks, A. Alexandri, V. Buchli, J. Carman, J. Last y G. Lucas (Eds.)1997, "Interpreting Archaeology: Finding meanings in the past". Routledge, Londres
- IICA (1984), Educaçao no meio rural. Ed. Brasilense, Sao Paulo, Brasil.
- Larraín Ibañez, J. 1996. "Modernidad, Razón e Identidad en Latinoamérica". Ed. Andrés Bello, Chile

- Lowenthal, D. 1985, "The Past is a Foreign Country". Ed. Cambridge U. Press. Inglaterra.
- Marinas, J., Santamarina, C. 1993. "La Historia Oral: Métodos y Experiencias". Edit. Debate. Madrid.
- Renfrew & Bahn, 1994. "Archaeology". Ed. Thames and Hudson Ltda. Estados Unidos.
- Ricoeur, P. 1999. "Resguardar las Huellas". Entrevista en Revista Humboldt Nº127. Pp. 06-09. Ed. Inter Nationes. Alemania
- Sahlins, M. 1997. "Isla de Historia". Gedisa Ed. España.
- Salazar, G. 1991, "¿Para qué sirve la Historia Oral?". Documentos sin Publicar. Chile.
- Sarabia, 1995. "Valladolid, Perspectivas Históricas. Actas del 1º Encuentro de Jóvenes Historiadores". Ed. Asociación de Jóvenes Historiadores de España. Imp. Matta. España.
- Seguel Quintana, R. 2000. "Crear y Conservar: Una mirada desde la Antropología". Cuadernos del Consejo de Monumentos Nacionales. Nº31. Pp 35-38. Chile.
- Sepúlveda, G. 1995, "Desarrollo Curricular", Mece Rural, MINEDUC, Chile.
- Torres, L. 1996. "Asentamientos Humanos en la Costa de Valdivia. El caso de la comunidad de Huiro". Tesis para optar al grado de Magister en Desarrollo Rural. Cs. Agrarias. UACH
- Vitale, L. 1992. "Introducción a una Teoría de la Historia para América Latina". Ed. Planeta.
- Wackernagel, M. 1993. "Chile Sustentable: ¿Cuánto mide nuestra huella ecológica?". Serie Documentos de Trabajo. Traducción Ma. Guadalupe Suárez (1995). Ed. The Write Stuff.