

Articulaciones teóricas y metodológicas en torno a la comunicación del patrimonio arqueológico

Theoretical and methodological articulations around the communication of archaeological heritage

Marcelo Adrián Torres ^a

<https://orcid.org/0000-0002-8274-6361>

Resumen

El trabajo explora diferentes disciplinas que buscan acercar el patrimonio a la comunidad y al público general. Para esto, el trabajo se enfoca en algunas disciplinas estructurales –en sus aspectos teóricos y metodológicos– para la comunicación del patrimonio. Estas son la Museografía didáctica, la Interpretación y la Educación del patrimonio. Se busca establecer articulaciones que permitan brindar a la Arqueología Pública soportes teóricos y metodológicos de manera interdisciplinaria. El estudio observa coincidencias en emplear estrategias educativas para comunicar, cuidar el patrimonio y su participación social, diferenciándose por sus enfoques teórico-metodológicos (conductivistas y constructivistas). Se aborda un caso de estudio, en el que emerge el uso necesario de estas disciplinas, apoyándose mutuamente para el uso público del patrimonio. Se reflexiona que la Arqueología Pública necesita del trabajo interdisciplinario de forma

Abstract

The article explores different disciplines that seek to bring heritage closer to the community and the general public. It focuses on some structural disciplines –in their theoretical and methodological aspects– for the communication of heritage. These are the didactic Museography, the Interpretation and the Heritage Education. The goal is to establish articulations that provide Public Archeology with other theoretical and methodological supports in an interdisciplinary way. The results evidence coincidences in using educational strategies to communicate, protect heritage and its social participation, differing in their theoretical-methodological approaches (behaviorist and constructivist). A case study is approached, in which emerges the necessary use of these disciplines, supporting each other for the public use of heritage. So, Public Archeology needs interdisciplinary work with the participation of different actors. This implies

a Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano. 3 de febrero 1370/78, Ciudad de Buenos Aires, (CP 1426), ARGENTINA. Correo electrónico: marcel_art@yahoo.com.ar.

participativa con los diferentes actores. Esto implica el uso de las técnicas de presentación sujeto a los fundamentos constructivistas, y una gestión con un fuerte propósito social. Se destacan tres contenidos en común para una estrategia de comunicación. Por un lado, el conocimiento científico y local; la función que dichos conocimientos pueda generar como, por ejemplo, conocer y cuidar el patrimonio, desarrollar el turismo, etc. Y, por último, generar una relación dialógica, estableciendo vínculos sociales.

Palabras clave: Interdisciplinariedad; Educación Patrimonial; Interpretación del Patrimonio; Museografía; Arqueología Pública.

the use of constructivist and management theories for social purposes. Some content is highlighted for a communication strategy. First, scientific and local knowledge. Second, understand the role of this knowledge (for example, knowing and protecting heritage, developing tourism, etc.). And finally, the generation of a dialogic relationship with social ties.

Keywords: Interdisciplinarity; Heritage Education; Heritage Interpretation; Museography; Public Archeology.

Introducción

Uno de los objetivos de presentar el patrimonio es promover las formas de vida –creadas histórica y socialmente– de una comunidad determinada para comprender sus modos de relacionarse con la naturaleza, con sus propios miembros, o con otros fuera de su grupo de pertenencia y con sus creencias (Garreta, 1999). En este sentido, el artículo explora el estado de la situación de las diferentes disciplinas que buscan acercar el patrimonio a la comunidad y al público general. Para esto, el trabajo se enfoca en algunas disciplinas estructurales para la comunicación del patrimonio. Estas son la Museografía didáctica, la Interpretación y la Educación del patrimonio. La Museografía didáctica tiene como objetivo la concepción, el diseño y la ejecución de exposiciones atendiendo a los principios de la didáctica (Mestre & Antolí, 2005). La Interpretación del Patrimonio (en adelante IP) refiere a las formas visuales y verbales en que se comunica la información de un espacio donde se aloja el patrimonio (Ham, 1992). La Educación Patrimonial se centra en el conocimiento, la valoración, la conservación y difusión del patrimonio cultural (Arjona & Sáez, 2009).

El motivo de estudio sobre estas disciplinas es para comprenderlas de un modo interdisciplinario como aporte a la Arqueología Pública en sus diferentes dimensiones teóricas, metodológicas, así como también, para su presentación verbal y visual al público visitante no local, comunidad o población local. Como objetivo general, se busca analizar las divergencias y convergencias de los diferentes saberes abocados a la presentación, comunicación y educación del patrimonio. Para lograrlo se propone como objetivos específicos estudiar y comparar las tendencias metodológicas y los enfoques utilizados para el uso público¹ del patrimonio. Para esto, se indaga sobre las estrategias de comunicación interdisciplinarias llevadas a cabo en Los Colorados (Dpto. Independencia, provincia de La Rioja) en el año 2019; en el marco de la gestión del patrimonio cultural por parte del equipo de investigación del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano (en adelante INAPL).

Para comparar los fundamentos abocados a este modo particular de comunicar el patrimonio, el trabajo implicó abordar una metodología cualitativa aplicada a mapear un corpus consistente y pertinente. Para esto, se desarrolló un nivel de lectura selectivo del material en torno a la comunicación educativa que trabaje en el campo del patrimonio; y una segunda lectura en profundidad para el análisis de los documentos que permita poner en relación la circulación discursiva de las posturas relevadas. El criterio de selección y constitución del corpus bibliográfico consiste en aquellos textos académicos con presencia clara de sus objetivos, descripción metodológica y el marco teórico, publicados en las primeras décadas del siglo XXI con gran influencia en sus respectivas propuestas en los países de Latinoamérica. Si bien algunos de los autores no son contemporáneos, se los cita dada la gran influencia que presentan en la actualidad. Principalmente se mencionan

a Mestre y Antolí (2005) y Homs (2007) en la Museografía didáctica; Morales y Ham (2008) para la Interpretación del Patrimonio, además de otros autores que se mencionan por ser fundacionales; y para la Educación del patrimonio citamos a Arjona y Sáez (2009), Zabala y Roura (2006), Suárez (2015), entre otros. A partir de este análisis, se desarrolla un estudio comparativo entre los principales autores, teniendo en cuenta los objetivos, métodos y enfoques teóricos que plantean para comunicar el patrimonio. Por otra parte, se expone un caso de estudio como ejemplo referencial.

La investigación se enfoca en un marco que estudie los sistemas de relaciones que todo producto significativo mantiene con sus condiciones de generación, por una parte, y con sus efectos por la otra. Acá interesa la dimensión significativa en la comunicación como un fenómeno de sentido (Verón, 1998), ya que su significación circula socialmente adoptando diferentes formas. Por lo tanto, al tratarse de varias propuestas en un mismo momento histórico relativo, los códigos manejados pueden sufrir alteraciones y desplazamientos. Para esto, se buscan reglas que permitan fijar las condiciones de su existencia, definir cómo se construyen los enunciados y sus semejanzas con otros enunciados. Estas reglas, que Foucault (1979/1969) denomina sistema archivístico, son puestas en acción en un momento dado por una propuesta discursiva, que posibilita la forma, la definición, la ruptura de la linealidad, el agrupamiento, la preservación y dispersión de los elementos que constituyen la totalidad de los enunciados. En este sentido, el archivo garantiza la subsistencia y la continua transformación de un campo discursivo.

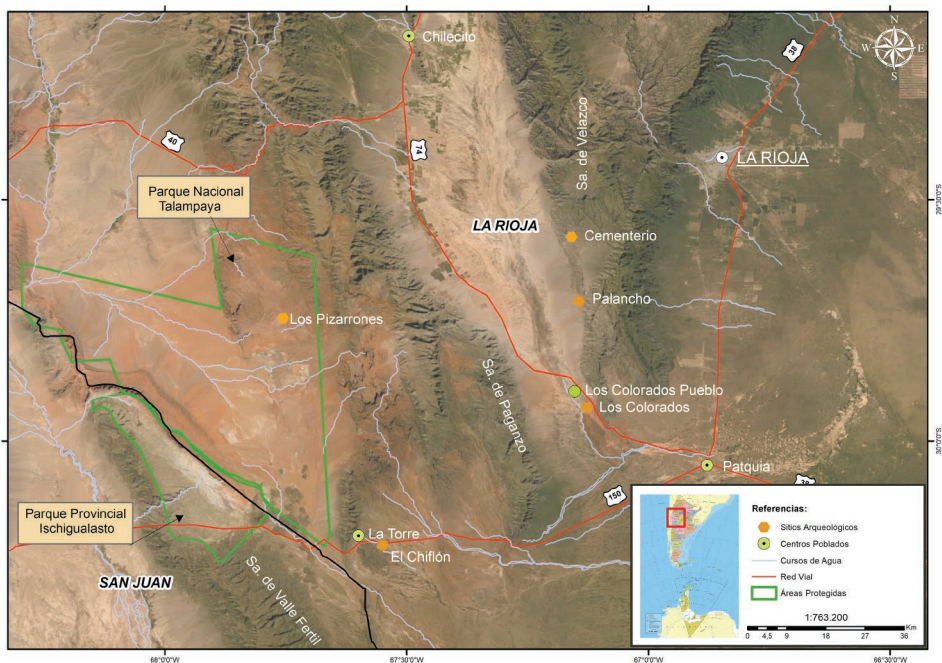
El desarrollo del artículo se estructura primero con una aproximación del caso de estudio, posteriormente, se describen los antecedentes y problemáticas en torno a la comunicación del patrimonio, para luego analizar las características de la Interpretación del patrimonio, la Educación Patrimonial y la Museografía didáctica respectivamente. En cada caso se ejemplificará articulándolo con el caso de gestión de Los Colorados.

El paraje Los Colorados, provincia de La Rioja (Argentina)

El paraje Los Colorados es un poblado de aproximadamente 100 habitantes conformado a partir del tendido de la línea del Ferrocarril Gral. Belgrano - Central Norte ubicado a 35 km al noroeste de Patquía, cabecera del departamento Independencia, sobre la ruta nacional N° 74, en el tramo que conecta las ciudades de Chilecito y la capital de la provincia de La Rioja (Figura 1). Entre las particularidades históricas y arqueológicas, se destaca su arquitectura ferroviaria con durmientes de quebracho colorado y rieles del ferrocarril de principios del siglo XX, que aún hoy continúa en uso por parte de los habitantes. La región es visitada turísticamente por la Cueva del Chacho, gran oquedad que sirvió de mirador durante las Luchas Montoneras del siglo XIX al caudillo Ángel Vicente “Chacho” Peñaloza, caudillo y

militar federal que se alzó en armas contra el centralismo de Buenos Aires. También el área fue habitada por los grupos aborígenes desde épocas prehispanicas. Los sitios arqueológicos se encuentran a unos 200 m de la Cueva del Chacho. El conjunto está conformado por áreas de morteros y bloques dispersos con arte rupestre (figuras de animales, huellas y pisadas, motivos geométricos complejos, etc.) que presentan, a grandes rasgos, características de los estilos Aguada y Sanagasta/Angualasto. La asignación cronológica y cultural de la localidad arqueológica abarca las ocupaciones agro-alfareras entre los ca. 600 y 1500 años d.C. La zona también se destaca por sus valores naturales, ya que en sus alrededores se emplazan las Sierras de Paganzo y las últimas estribaciones de la Sierra de Velasco. El paraje se encuentra en una peculiar formación geológica denominada Mogotes Colorados que se caracteriza por presentar en su base un conglomerado de areniscas de color rojo. La región se caracteriza por su aridez y clima cálido continental, presentando veranos muy calurosos e inviernos suaves (Falchi et al., 2013; Guraieb et al., 2017).

Figura 1: Ubicación del paraje Los Colorados en la Provincia de La Rioja.



Este conjunto natural y cultural conforma un paisaje atractivo en términos turísticos. Antes de la gestión por parte del equipo del INAPL existían emprendimientos privados turísticos sin beneficio alguno para los habitantes de Los Colorados, y que ponían en peligro la protección del patrimonio. El lugar era visitado por turistas sin guías y la única comunicación era en base a tres carteles colocados por la Municipalidad: una señalética de vialidad indicando la entrada del pueblo; otro cartel en la Cueva del Chacho donde se refugiaba el Chacho Peñaloza y, por último, una señalética para dirigirse al sitio arqueológico sin ningún tipo de explicación.

Ante este contexto, desde el año 2002, la Agencia de Cultura de La Rioja juntamente con la Municipalidad de Independencia y la Secretaría de Turismo de la provincia trabajan juntamente con el INAPL –a través de su programa de Documentación y Preservación del Arte Rupestre Argentino (DOPRARA)– para investigar el arte rupestre de la región e implementar su uso público. De esta manera, luego de realizar un relevamiento de los bienes arqueológicos del área y detectar necesidades sociales y económicas de la comunidad, se le propuso a la comunidad la implementación de un parque cultural de gestión comunitaria, un museo in situ manejado por guías locales, basado en el desarrollo de los principios del turismo sostenible. En consenso con la comunidad, los trabajos de gestión se basaron en dicho compromiso sumando la arquitectura ferroviaria y algunos paisajes naturales propuestos por la población local interesada. Los arqueólogos capacitaron a los pobladores interesados en ser guías y se organizó una Comisión de Sitio (hoy Cooperativa de Turismo Chacho Peñaloza Los Colorados) para dirimir diferencias surgidas a partir de la puesta en marcha de las visitas. Luego de varios años de gestión, se impulsaron procesos de fortalecimiento organizativo comunitarios y empoderamiento (Torres & Falchi, 2021a). Formando parte de estas acciones, este artículo refleja algunos aspectos de la intervención de los trabajos interdisciplinarios para la comunicación del patrimonio tanto a nivel interno como externo.

Antecedentes

Las disciplinas que abordan la presentación del patrimonio se construyen en base a una serie de enunciados aparentemente dispersos pero que van conformando un conjunto de semejanzas que se materializan mediante hechos a lo largo del tiempo; y que es necesario mencionarlos para poder comprender su transformación, articulación e intervención en la comunicación del patrimonio. Así, las acciones para atraer al público se pueden rastrear a lo largo del siglo pasado. Un antecedente fundacional fue el caso de Hazelius, en los países escandinavos, con una mirada de museo global -abarcando al medio ambiente natural y cultural-, con un fuerte valor social y educativo. Hazelius, un profesor de filología sueco,

preocupado por la desaparición de las formas de vida tradicionales escandinavas arrasadas por los procesos de industrialización, intentó recuperar conjuntos habitacionales típicos de Suecia. Así, numerosas casas, granjas y cabañas fueron desmontadas, trasladadas y reinstaladas en los jardines reales Skansen de Estocolmo. Progresivamente Skansen se fue convirtiendo en un parque etno-arqueológico en el cual se concentraban elementos arquitectónicos, mobiliario, utillaje y animales con actores que evocaban oficios, actitudes y actividades tradicionales de los distintos lugares de Suecia (Layuno, 2007).

El caso de Skansen tuvo resonancia a lo largo del siglo XX, y fue adaptado en Alemania, Holanda y en los países del este europeo tras la Segunda Guerra Mundial. En Norteamérica, partiendo del caso Skansen, se diseñaron iniciativas similares, como la reconstrucción de la antigua ciudad colonial de Williamsburg, Virginia (Mestre & Antolí, 2005) o la financiada por Henry Ford, Green Village, –Detroit– en 1922 y 1929 que diseñó, de manera artificial y en otro lugar, la recreación de un pueblo-museo de granjas y artesanías del medio oeste americano. Esta forma de exposición presentó una forma rentable y novedosa para la época con intenciones educativas.

Entre las décadas de 1920 y 1930 el diseño de las exposiciones empieza a construirse en torno a un guion con un mensaje dirigido a un público general y no especializado. A medida que avanzaba el siglo se afirmaba la postura del museo como una institución educativa acorde a las necesidades y deseos de la comunidad. A partir de 1945, luego de la Segunda Guerra Mundial, el turismo en masas fue un factor decisivo para el desarrollo de los centros de presentación del patrimonio. Así, el museo se organiza en asociaciones y se desarrolla técnica, social y pedagógicamente (Alonso Fernández, 2001).

En la segunda mitad del siglo XX, el desarrollo de una serie de disciplinas como la antropología, la historia social, y la ecología, constituyen el soporte ideológico de muchos de los procesos de la musealización in situ, como es el caso de los ecomuseos. A partir del impulso de la nueva museología², Rivière describe los principios del modelo ecomuseo entre 1947 y 1967, cuya principal característica es presentar una síntesis integradora de las relaciones entre el sujeto y su medio natural, en tiempo y espacio (Rivière, 1993). La novedad reside en la concepción pluridisciplinar planteando una musealización del territorio, integrado por el medio natural y el medio cultural³. Esta apertura del patrimonio a la sociedad impulsó cambios en la museografía.

A partir de la década de 1970, el desarrollo de los museos regionales y locales trajo consigo nuevos debates sobre la realidad del patrimonio y su relación con la enseñanza para hacerlos comprensibles. Así las instituciones educativas empezaron a tener una relación fluida entre docentes y museos. En 1972 la Convención para la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural de la UNESCO, da origen a un campo nuevo que es la Educación Patrimonial (en Inglaterra conocido como Heritage Education). La finalidad de la Educación Patrimonial busca superar cuestiones etnocéntricas, colonialistas, robos de bienes culturales,

etc. para promover la sensibilidad de las personas a favor del conocimiento y la formación de identidades dinámicas, puesto que fomenta la apropiación y participación –personal y comunitaria– y la salvaguarda de los bienes patrimoniales (Suárez, 2015).

Ante estas transformaciones, se asiste a la ampliación de los límites de la conservación y cuidado patrimonial. Esta demanda generaría nuevos campos de actuación como la Museografía didáctica; la Interpretación del Patrimonio; la Educación Patrimonial y específicamente la Arqueología Pública –o comunitaria–. En la década de 1970, en los parques nacionales de Estados Unidos, se integra la comunidad local con el patrimonio, con el objetivo de reforzar su cultura a través de la historia. Esta idea también se ve influenciada en el viejo continente a fines de la década de 1990, reflejada en el *European Journal of Archaeology* que dedica dos volúmenes a la Arqueología Pública, afirmando que era una herramienta útil para manejar los conceptos políticos basados en la identidad y la territorialidad. En el año 2001, la revista *Public Archaeology* y su editor Neal Ascherson profundizarían las ideas del museólogo inglés Tim Schadla-Hall, quien escribiera sobre el impacto social de la arqueología en la *European Journal of Archaeology*. Actualmente, existe un consenso en explicar a la Arqueología Pública como una herramienta en distintos ámbitos de influencia (académico, comercial y social) diseñando estrategias de comunicación y participación en el proceso de investigación a través de la educación (Almansa, 2011).

En Argentina, los debates sobre las relaciones entre arqueología y sociedad tuvieron un fuerte impulso a partir de la década de 1980 con la apertura democrática a través de las Jornadas de Política Científica para la Planificación de la Arqueología en la Argentina, llevadas a cabo en Horco Molle (1986); también en el Primer Encuentro Nacional de Antropólogos en 1987; el Primer Encuentro Regional de Antropólogos de la Provincia de Buenos Aires en 1988; las I y II Jornadas sobre El Uso del Pasado en 1989 y 1992, respectivamente. En estos encuentros se establece el compromiso social del trabajo arqueológico con la comunidad, en museos y en las escuelas. Los ámbitos escolares se asumen como el principal mediador entre los conocimientos arqueológicos y la comunidad. En el año 2004, en el XV Congreso Nacional de Arqueología Argentina se debatieron distintos aspectos que hacen a la dimensión social de la Arqueología, con el fin de aportar una co-construcción del pasado local desde la educación intercultural (Salerno et al., 2016).

Otro hecho importante fue que, a partir de la reforma de la Constitución Argentina en 1994 (artículo 75, inciso 17), se establece que corresponde al Congreso reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos y garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural. De esta manera, empieza una deconstrucción del discurso de lo nacional como identidad homogénea y la Arqueología revisa su discurso proclamando identidades locales. Se cuestionan las narrativas acerca del pasado colonial y prehispánico basadas en términos de orden, progreso y desarrollo democrático. En los últimos años, empieza una reflexividad sobre las propias prácticas

arqueológicas, y en particular sobre la Arqueología Pública. En este sentido, Salerno et al. (2016) reflexionan acerca del concepto público como herramienta analítica que permite significar y conceptualizar relaciones sociales, históricas y cambiantes. Entendida así, esta noción permite introducir la dinámica del conflicto y desplazar la perspectiva desde entidades objetivadas (sujetos, objetos, espacios) hacia los procesos de desigualdad y exclusión que atraviesan la formación de dichos espacios. Otros investigadores (Crespo et al., 2017) reflexionan sobre el concepto de participación como acceso deseable de la comunidad al conocimiento arqueológico y no como un mero abrir sitios al público, visitar el sitio o dar una charla. Dicha investigación plantea un desarrollo teórico de la noción de participación, no como un fin, sino como un medio de propuesta didáctica para construir espacios que estimulen subjetividades con un juicio propio, para que los sujetos sean capaces de interpelar el conocimiento y el quehacer arqueológico. Crespo et al. (2017), exponen dos casos ejemplificadores, uno en el que se invitaba a los estudiantes a ponerse en el rol de investigadores (formular preguntas y responder en base a los artefactos hallados en una excavación); y el otro caso, a partir de un relato de las investigaciones se reconstruía una cadena operativa de la producción del arte rupestre (aprovisionamiento de materias primas, manufactura de pigmentos y uso -pintado- sobre soportes). En estas actividades participativas los estudiantes acceden al conocimiento arqueológico sin definiciones a priori sobre la Arqueología, sin una comunicación unidireccional del discurso arqueológico; sino más bien, generar espacios de diálogo interactivo entre los diferentes participantes. Por otro lado, Montenegro y Aparicio (2012) analizan los fenómenos sociales de construcción del patrimonio arqueológico en la provincia de Jujuy. Diseñan propuestas pedagógicas para fortalecer el reconocimiento y la valoración social de la Arqueología como ciencia social que estudia las evidencias culturales del pasado local. Por su parte, Izeta y Cattáneo (2016) plantean un estado de la situación y el desafío del uso de la informática y de los medios digitales en el marco de una Arqueología pública digital, un camino interesante si se tiene en cuenta la situación de postpandemia.

En este contexto, la Arqueología ha comenzado a cuestionarse sus prácticas con el fin de aportar una co-construcción del pasado local desde la educación intercultural. Esto obliga a replantear el rol de la Arqueología en la construcción del pasado, el patrimonio, la re-configuración del territorio y las identidades locales, a través de la educación. Entonces, por medio de la educación se busca generar espacios no solo interdisciplinarios sino multivocales, escuchando los distintos actores, acercando contenidos arqueológicos, diseñando propuestas pedagógicas para trabajar sobre el pasado en el contexto educativo local. Como bien lo explican Montenegro y Aparicio (2012), la idea es generar un lenguaje próximo a experiencias, saberes y creencias de los propios actores para establecer puentes de enlace entre la arqueología y la educación en un espacio dialógico y participativo. Esto implica un desafío, teniendo en cuenta que se necesitan de-construir antiguas políticas

educativas que promovieron la colonialidad.

Ante este paneo, en el cual diferentes disciplinas, aparentemente por separado, se involucran para acercar y presentar el patrimonio de manera multidisciplinar, esta investigación busca establecer articulaciones que permitan brindar a la Arqueología Pública otros soportes teóricos y metodológicos de manera interdisciplinaria. Así, emergen cuestionamientos: ¿Cómo dialogan y convergen los diferentes saberes en la presentación del patrimonio? ¿Qué metodologías y enfoques se identifican como procesos de enseñanza y aprendizaje en la participación con el patrimonio? ¿Cómo se implementan las diferentes estrategias en el marco de la Arqueología Pública?

La Interpretación del Patrimonio

Se puede rastrear sus comienzos en el siglo pasado, cuando el Servicio de Parques Nacionales de los E.E.U.U. comenzó a desarrollar cierto tipo de actividades guiadas para visitantes. Después de la II Guerra Mundial, los principios básicos teóricos cobraron gran impulso en los parques naturales norteamericanos, tras la publicación y divulgación de la obra de Tilden *Interpreting Our Heritage* (1957), propone la difusión al público de los valores naturales y culturales desde una forma de educación –que podríamos interpretarlo como no formal– para revelar significados e interrelaciones a través del contacto directo con el recurso o por medios ilustrativos, no limitándose a dar una mera información de los hechos. Para esto, el escritor y periodista norteamericano considera que la interpretación debe presentar seis principios.

Por un lado, apunta al estudio del visitante, su personalidad y experiencia, para relacionarlo con los objetos de exposición. Por otro lado, aclara que informar no es interpretar; sino que es revelar significados que se basan en la información. Es decir, que debería haber una adaptación pedagógica del conocimiento científico, según los intereses y motivaciones del visitante. El tercer principio que expone es ambiguo, expresa que la interpretación es un arte que combina muchas artes para explicar las materias presentadas, y cualquier forma de arte, hasta cierto punto, puede ser enseñada. Luego, menciona que la interpretación persigue la provocación y no la instrucción. De alguna manera, los paneles o guías turísticos deben producir en el lector una reacción más que un caudal de información sin procesar por el visitante. En ciertos aspectos, coincide con las nuevas teorías de conocimiento, donde el estudiante deba relacionar los conceptos y construir su propio conocimiento abarcando el conceptual (aportar contenido teórico), procedimental (usar el conocimiento, ponerlo en práctica) y actitudinal (valorar y reflexionar el conocimiento adquirido). Otro principio, en relación con lo anterior, es que la interpretación debe ser la presentación del todo y no de las partes aisladamente, y debe dirigirse al individuo como un todo y no sólo a una de sus facetas. Este último punto, de alguna manera, es lo que

actualmente se denomina concepto clave o concepto temático (Torres & Falchi, 2021a; Valdivieso, 2001) que apunta a integrar y organizar el mensaje bajo un marco conceptual común. Por último, y relacionado con el primer principio, es que la Interpretación destinada a los niños requiere un enfoque diferente y específico, a diferencia de los adultos.

Algunas investigaciones (Aldridge, 1973; Beck & Cable, 1998) continuaron con estos planteamientos. Por ejemplo, Wagar (1976), afirmaba que cualquier intervención interpretativa no sería efectiva a menos que atraiga y mantenga la atención del visitante; y que gracias a esa información adopte una actitud positiva, observando en él un cambio permanente de comportamiento. Ahora bien, cualquier tipo de comunicación es un proceso complejo que implica la traducción o lo que se denomina transposición didáctica (Chevallard, 2005) y la participación social, en la cual intervienen múltiples variables. Considerando esto último, los modelos que se fueron desarrollando anteriormente provienen de un modo de “recetas” de manual instructivo, “principios” apoyados por modelos teóricos provenientes del enfoque conductista, resultando un marco reduccionista, poco operativo y que sólo funciona mecánicamente siguiendo ciertos pasos clasificatorios, no dando lugar a crítica alguna y, por consiguiente, a la construcción de teorías.

Uno de los precursores en desarrollar sustento teórico a la Interpretación del Patrimonio fue Morales (1992) quien ofrece un modelo comunicacional basado en el esquema clásico de comunicación: Emisor-Mensaje-Receptor. Donde el Emisor es la institución que elige y codifica un mensaje por algún medio y es captado por el receptor quien decodifica el mensaje y está preparado para emitir una respuesta que el emisor tiene que poder captar. En base a este modelo, Morales reemplaza los términos por preguntas a responder, equivalente a todo proceso de planificación interpretativa que incluye, objetivos, para responder al ¿por qué?; análisis de los recursos y de los destinatarios, que responden al ¿qué? ¿a quién?; los medios y servicios ¿cómo cuándo y dónde?; y finalmente, evaluarlos ¿cómo se evaluará? (Figura 3).

Juntamente con Ham, Morales replantea el concepto de algunos autores (Larsen, 2003, 2007; Merriman & Brochu, 2003), en la cual la IP empieza a considerarse como un proceso de comunicación estratégica, que produce conexiones intelectuales y emocionales entre el visitante y el recurso que es interpretado, logrando que genere sus propios significados sobre ese recurso, para que lo aprecie y disfrute. Morales y Ham (2008) esbozan tres tipos de interpretación, una es la necesidad del conocimiento científico (la materia prima), otra la etapa de la comunicación al público (la “traducción”) y, por último, el resultado esperado en la mente del público (el pensamiento) para promover actitudes positivas. Los autores enfatizan el hecho de que la IP es una intervención destinada al público general, al visitante no cautivo de lugares de importancia patrimonial, que se encuentra en su tiempo de ocio, de vacaciones o con días libres. Según los autores, el proceso de comunicación del patrimonio consta de varias etapas.

1. Contiene elementos y atributos tangibles. Es decir, el mensaje identifica con claridad las características físicas y concretas del rasgo. 2. Contiene elementos o conceptos intangibles. Se refiere a ideas abstractas contenidas en el mensaje que surgen a partir de (o relacionadas con) los atributos tangibles del recurso. 3. Utiliza conceptos universales. El mensaje contiene ideas intangibles con una relevancia superior para los visitantes. Surgen del punto 2, y son conceptos más elevados, importantes para una amplia mayoría de visitantes. Los conceptos universales expresan con más profundidad que representa ese recurso para el visitante (Morales & Ham, 2008, pp. 5-6).

Sobre este último punto, los autores no aclaran en profundidad a qué denominan “conceptos universales y elevados”, esto puede traer confusión si se piensa que todos los seres humanos pensamos y comprendemos de la misma forma. Esto depende de cada cultura y nivel sociocultural. Luego los autores continúan desarrollando las etapas describiendo las consecuencias que producen los mensajes:

4. Crea conexiones intelectuales con el visitante. Oportunidad que ofrece el mensaje para que el público comprenda conceptos nuevos. 5. Crea conexiones emocionales con el visitante [...]. 6. Estimula el pensamiento. Capacidad del mensaje para provocar en el visitante un pensamiento más profundo [...]. 7. Puede infundir una actitud de custodia/respeto. Actitud que podría generar el mensaje para que el público aprecie y contribuya a la salvaguarda del recurso [...]. 8. Desarrolla una idea central clara. Un tema potente que de cohesión a los distintos aspectos tratados en el mensaje [...]. A esto se refiere el concepto de interpretación temática. Cuando el mensaje cumple con el punto 3 (transmite conceptos universales), también ayuda al cumplimiento del punto 4 (crea conexiones intelectuales), e incrementa las posibilidades de lograr el punto 5 (crea conexiones emocionales) (Morales & Ham, 2008, pp. 5-6).

En estas últimas etapas, los autores consideran que la intención que pretende lograr la IP es respetar y salvaguardar el recurso, lo que puede entenderse como un enfoque “patrimonialista”, criticado en su momento por García Canclini (1999), quien problematiza la tendencia conservacionista que se tenía en relación con el uso del patrimonio y que lo reducía a una cuestión de tecnologías de la conservación y prácticas de exhibición. Por otro lado, los autores no aclaran a qué se refiere con utilizar conceptos universales para provocar una actitud positiva. Al respecto, estos estudios los empezaría a realizar Ham en 2007 quien expone el modelo TORA (la interpretación debe contener una Temática, ser Organizada, Relevante y Amena).

Otro planteo es el de Valdivieso (2001), que propone empezar por un concepto temático como hilo conductor. Bajo este concepto-clave se pueden agrupar varios temas,

discursos, lecturas y propuestas (culturales, educativas y turísticas) que se utilizarán en la presentación, comunicación y explotación del territorio como conjunto interpretativo o producto patrimonial. También propone el concepto de conjunto interpretativo, entendiéndose como una oferta patrimonial centrada en la interpretación del territorio y basada en su personalidad histórica e identidad cultural. También formula una visión amplia e integradora del patrimonio, superando el objeto, el monumento aislado, y enfocándolo hacia un marco territorial integrando los recursos potenciales, tanto naturales como culturales, poniendo el foco no sólo al público turístico sino fundamentalmente a la población local –cuáles son sus necesidades y demandas–, ya que es la que activamente lo sustenta y se beneficia. Esta mirada se aleja del objetivo didáctico y prioriza una función social, para “que la población se identifique con el territorio, reivindicando su defensa, uso y utilidad” (Valdivieso, 2001, pp. 1-2). Si bien es interesante este concepto temático, amplio y social; puede ser que el discurso difiera del que tiene en mente y/o pretenda el comunicador o gestor, ya que no es que la población carezca de una identificación con el territorio. En tal caso la comunicación debería ser al revés, es el discurso interpretativo el que tendrá que empatizar con la población local, dado que la misma ya se identifica con su territorio.

A modo de síntesis, se observan reminiscencias de las primeras recetas a modo de manual que se van agregando y dan por hecho su efectividad. Por otro lado, estas ideas no apuntan a interpelar, a poner en crisis las identidades predefinidas desde los discursos hegemónicos o brindar las condiciones necesarias para que la apertura al debate permita la deconstrucción y dinamismo constante de las identidades. Hay una construcción de un marco teórico proveniente de los modelos funcionalistas y conductistas destacándose la importancia de dar a conocer los valores patrimoniales y contribuir a su conservación estática, priman las concepciones referentes a la IP como forma de recreación. Por otro lado, no se profundiza en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por ejemplo, el modelo de comunicación que propone Wagar (1976), dando por hecho su efectividad, es el que proviene de la psicología conductista, conocido con las siglas AIDA -llamar la Atención, despertar el Interés, generar un Deseo y conducir a la Acción de cambio en el comportamiento-. En el caso de Morales su modelo tiene influencias con los modelos lineales funcionalistas de comunicación (Laswell, 1948) de la década de 1950. Hay que recordar que Laswell proponía una fórmula de encadenamiento lineal que empezaba por el emisor que dice un mensaje, por un determinado canal o los medios usados para transmitir el mensaje, para llegar al receptor y sus efectos, es decir el resultado del mensaje. Al poco tiempo, se desarrolla otro modelo clásico, pero con el mismo enfoque, planteado por John y Matilde Riley (1959) que amplían estos modelos incorporando el *feedback*, al considerar que los procesos de comunicación son parte de un sistema social en el que existe una interacción social.

Estos modelos no tienen en cuenta la complejidad de la comunicación, consideran

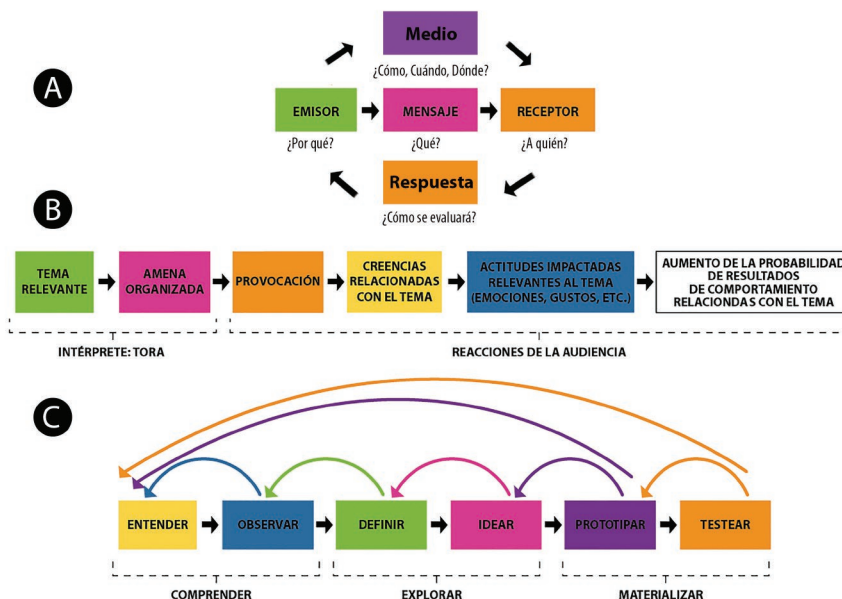
a los medios un poder casi omnipotente; intentan aislar y estudiar las respuestas de los individuos según el mensaje enviado como si el mensaje llegara al destinatario de manera lineal y produjera de manera automática modificaciones en las conductas de los receptores según los deseos del receptor. Si se remite a la comunicación del patrimonio, algunas exposiciones compartían este modelo también denominado “aguja hipodérmica”, que era una comunicación simple de estímulo-respuesta (Figura 2), donde la teoría explica que esta aguja tiene la posibilidad de introducir en el sujeto una información y generar cambios en el funcionamiento del sistema receptor (Wolf, 1991).

Figura 2: Antes de implementar el trabajo de gestión por parte del INAPL, en Los Colorados, el sitio histórico de la Cueva del Chacho presentaba hasta el año 2003 un cartel con un discurso cerrado que exaltaba los valores patrióticos, sin explicar quién era el Chacho Peñaloza, y excluía al sujeto que no conocía al Chacho. Fuente: Archivo del Instituto Nacional de Antropología.



Un trabajo diferente es el abordado por el equipo de investigadores del INAPL desde el año 2004 hasta la actualidad, en el que se implementó una exposición al aire libre creándose la Reserva Provincial de Usos Múltiples de Los Colorados (provincia de La Rioja, Argentina) (Torres & Falchi, 2021a). A partir de compartir la gestión con la comunidad, se trabajó en un modelo espiralado, es decir en etapas articuladas en el proceso de IP, de manera co-participativa de multivocalidad entre los diferentes actores (investigadores, comunidad, municipio y visitantes) y en empatizar con el potencial visitante, definir la problemática, pensar soluciones, materializarlas y evaluarlas. El resultado de esta técnica brindó información no sólo del sitio histórico y arqueológico; sino, además, de los modos de vida locales, del paisaje y la naturaleza, por el cual la comunidad estaba interesada en presentar como parte del circuito turístico. Es un modelo cualitativo que utiliza un enfoque sistémico por etapas no unilineales. Una etapa es encontrar el problema mediante la empatía con las necesidades del usuario y definir el problema para detectar oportunidades; luego empieza otra etapa de pensar soluciones proponiendo ideas en grupo y hacer tangible las propuestas de mayor valor en prototipos; por último, testear los prototipos de manera co-creativa e implementarlos (Figura 3).

Figura 3: Modelos para trabajar la interpretación del patrimonio: A). Morales (1992) propone el modelo lineal Emisor-Mensaje-Receptor B). Modelo TORA (Ham, 2007). C). Modelo espiralado basado en el Pensamiento de Diseño (Torres & Falchi, 2021a). Fuente: elaboración propia.



La Educación del Patrimonio

La Educación del Patrimonio se desarrolla en medio de grandes debates durante la década de 1970. En E.E.U.U. y Europa, a fines de los años 60 y comienzos de los 70 del siglo XX, se cuestiona a la escuela como institución educativa. A partir de estos debates se reflexiona sobre la función de los museos como centro de aprendizaje y educación del público mediante la exposición de sus colecciones. En simultáneo se crean diferentes organismos como la Educación y Acción Cultural, el Consejo Internacional de Museos para debatir temas sobre la educación y el museo.

En Europa, Arjona y Sáez (2009) afirman que la educación es un proceso mediante el cual una generación transmite a otra su riqueza material, cultural y espiritual, y sus formas de relación con los bienes de la naturaleza. Al educar se cumple el compromiso de ser sujetos activos con la memoria y la historia. En este sentido, la Educación Patrimonial empieza a formar parte dentro del campo de la educación cuyo objeto de estudio es el patrimonio, para la formación de sujetos a partir del reconocimiento y la apropiación de su patrimonio cultural, histórico y ético espiritual. Mediante la Educación Patrimonial se promueve y desarrolla el sentido de pertenencia, el respeto y aprecio por la diversidad, además de la conservación, preservación, atesoramiento y difusión –con vías a la transmisión generacional– de los bienes patrimoniales (Arjona y Sáez, 2009). Por lo tanto, con este accionar se busca que la relación entre generaciones no se pierda o se destruya por descuido en medio del proceso de la globalización (Suárez, 2015).

En Latinoamérica, Zabala y Roura (2006) entienden a la Educación Patrimonial como una acción didáctica en la construcción de conocimientos, en el aprendizaje significativo con actitudes reflexivas y participativas con el objetivo de dar a conocer el patrimonio, promover valores y actitudes como la solidaridad y cooperación entre los distintos grupos para cuidar y valorar el patrimonio. Para esto, se fundamentan en un marco teórico sistémico (Von Bertalanffy, 1989), el pensamiento complejo (Morin, 1990) y conceptos de desarrollo sustentable.

A diferencia de algunos de los enfoques de la IP, que se fundamentaban en los modelos de comunicación lineal, en los cuales la realidad se encuentra afuera y el observador la describe de manera neutral; el enfoque de la Educación Patrimonial considera que la realidad se construye. Con fuerte influencia de la teoría constructivista del aprendizaje (Bodner, 1986; Jonassen, 1991) se apela a la sensibilización, la reflexión, el diálogo y la participación. El aprendizaje se construye a partir del sujeto que aprende, estableciendo vínculos complejos afectivos e intelectuales. Por eso, la Educación del Patrimonio se sirve de las experiencias previas de los visitantes y de sus registros emotivos para provocar situaciones empáticas respecto del patrimonio. Las estrategias didácticas que se utilizan provienen de problemas reales asociados a las necesidades de los participantes, para

suscitar una necesidad y un deseo de conocer que lleva a un interés o significado personal. Por ejemplo, la puesta en marcha de un proceso de investigación que implique explorar, describir, explicar y comprender.

Por lo tanto, la Educación Patrimonial en los últimos años se ha presentado como un proceso formativo capaz de auxiliar no sólo a la preservación de los bienes patrimoniales, sino –además– a la creación y transformación de los modos en que somos en la interrelación de nexos, acciones, proyectos y reconocimiento del pasado común. Todo ello, desde la participación y agencia de las identidades, nunca estáticas, bajo este aspecto de reconstrucción y transformación.

Balmaseda Meneses (2008) articula fundamentos de la Educación Patrimonial con la Interpretación del Patrimonio considerando a este último como un “proceso de comunicación educativa dirigida a revelar in situ el significado de los objetos, paisajes y sitios con valores naturales y culturales (tangibles e intangibles) [...], la Interpretación Patrimonial es un proceso formativo que posibilita la adquisición de conocimientos y valores, se desarrolla en ámbitos no ordenados específicamente para educar, en el que la información se reduce a la temática ambiental del lugar visitado y la práctica es expositiva/informativa, y los contenidos son estructurados en breves periodos de tiempo” (Balmaseda Meneses, 2008, pp. 3-4).

A diferencia de los enfoques de la IP anteriormente mencionados, esta definición aborda una mirada educativa como proceso formativo que posibilita la adquisición de conocimientos y valores, diseñado para revelar significados e interactuar con el patrimonio a través de su participación en experiencias de primera mano con un objeto, paisaje o sitio. Aunque, cabe aclarar, estos mensajes o la adquisición de conocimiento y valores tendrán diferentes sentidos cuando varíen la relación entre los significantes que se pretendan interpretar y quién lo reciba (extranjero, poblador, jóvenes, adultos, etc.). También, es importante destacar que esta definición incluye el aprendizaje como un proceso formativo, en el ámbito no formal; es decir, que no se termina con la visita, sino que continúa más allá de la exposición y que revela in situ el significado del patrimonio a partir de la participación directa con el mismo.

En México, Jiménez Izarraraz (2015) propone planes de vinculación social, conjugando los intereses arqueológicos con los de la sociedad. Aquí se articula la IP, la Educación Patrimonial y la Arqueología comunitaria. En este sentido, propone la práctica de una Arqueología comunitaria que reconozca la relación de la comunidad con el patrimonio arqueológico para generar un beneficio ya sea económico o de su uso social. En este sentido, sugiere elaborar un diálogo para comprender las percepciones de la sociedad respecto de su patrimonio, sus expectativas, afinidades. Esto serviría como base para la elaboración de estrategias de comunicación entre los científicos y la sociedad; ya que, en general, el conocimiento que persiguen los investigadores no necesariamente es el mismo que quiere la gente.

Para eso, Jiménez Izarraraz propone un plan de vinculación social, elaborando un

diagnóstico a partir del método etnográfico, para comprender si la comunidad involucrada conoce el proyecto arqueológico que se está realizando y qué intereses, inquietudes tiene la población al respecto. Entonces, a partir de lo que denomina interpretación temática busca materiales de divulgación, teniendo en cuenta el significado, el propósito de la divulgación, los estudios de visitantes que llegan o podrían llegar a la zona arqueológica, la selección de medios y una evaluación de su aplicación. Estos puntos dependerán, a su vez, de la comprensión del significado histórico y antropológico del patrimonio por parte de la sociedad; que el patrimonio brinde beneficios, que el uso del patrimonio sirva como base para su protección; y finalmente comprender las relaciones de empatía desarrolladas mediante la divulgación. Sobre estas últimas, se enfatiza trabajar a partir de los materiales arqueológicos como instrumentos de enseñanza para los distintos grupos de interacción, compartir los resultados de las investigaciones mediante publicaciones, talleres, exposiciones, de manera comprensible para la población local.

Una experiencia interesante fue llevada a cabo por el equipo de investigadores del INAPL, en la escuela N° 285 “María Sánchez de Thompson” del paraje Los Colorados (La Rioja), en el año 2019 con la participación de 11 estudiantes de diversos niveles (segundo, tercero, cuarto, quinto y séptimo grado, y segundo año de secundario) que no conocían los sitios arqueológicos con arte rupestre, a pesar de que se encontraban a pocos kilómetros del paraje. La actividad estuvo orientada a concientizar sobre el cuidado del patrimonio cultural. Para esto, se realizó primero una actividad áulica en la escuela para comprender qué conductas ponen en riesgo el patrimonio, mediante láminas con situaciones de sujetos que podían hacer peligrar el sitio arqueológico (Figura 4). Dada la diversidad etaria y los niveles del alumnado se propuso trabajar con una metodología que articule el aprendizaje colaborativo y cooperativo en equipos informales (los niveles de segundo y tercero tenían que colorear los dibujos y los niveles de cuarto en adelante debían identificar, con un círculo, qué conductas ponían en peligro al arte rupestre). Luego se dialogaba y debatía sobre lo que cada uno había realizado hasta lograr un consenso sobre la mejor forma de cuidar el patrimonio.

En otra de las actividades áulicas, se les relataba un cuento a través de láminas ilustrativas, como si fuese un libro, para explicar la tarea del investigador a través de ejemplos cotidianos y la importancia de no extraer objetos arqueológicos de los sitios. Este relato daba cuenta que el estudio del pasado es como un libro que, si arrancamos una hoja, no logramos una interpretación completa. Por lo tanto, el debate era entender la importancia de no extraer objetos del área para poder cuidar e interpretar, con todos los objetos encontrados, qué pudo ocurrir en el lugar.

Posteriormente se realizó una excursión a los sitios arqueológicos con arte rupestre con el objetivo de reflexionar sobre el cuidado del patrimonio. Los guías (que son parte de la comunidad de Los Colorados), explicaron sobre la naturaleza y las diferentes

interpretaciones del lugar. Después, se realizó una actividad en el sitio que consistió en adoptar un motivo para su cuidado. Para esto, hubo que seleccionar un grabado rupestre, monitorear su estado de conservación, identificar la técnica artística, tomar las medidas del motivo (ancho y alto), observar su estado de preservación (si se encuentra rayado, dañado o con inscripciones), también debían describir y dibujar el motivo, asignarle un nombre, y guardarlo en un portarretrato (Figura 5). Los estudiantes se llevan esta actividad a sus hogares como recuerdo y constancia de su responsabilidad frente al patrimonio. Esta actividad implica un desarrollo intelectual (identificar técnicas de grabado, escribir y dibujar). Pero, además, y fundamentalmente, involucra cuestiones afectivas, sentimientos y valores; ya que se asume una actitud de ser guardián responsable del arte rupestre que se está adoptando, materializado en el portarretrato.

Figura 4: Lámina educativa para identificar comportamientos que ponen en peligro a los sitios arqueológicos.



La primera como la segunda actividad (en el trabajo áulico y en el de campo) implicaron un proceso de investigación que incentiva el desarrollo y la reflexión intelectual (explorar, describir, explicar y comprender). Particularmente en la segunda actividad, los alumnos construyen su conocimiento interactuando con el entorno, creando, valorando las formas visuales

y revisando sus conocimientos, y desarrollo intelectual, pero también, involucra cuestiones afectivas, sentimientos y valores. En consecuencia, estas actividades buscan la sensibilización de los alumnos y la comunidad, a través de la escuela, a favor del conocimiento de entender las diferentes culturas. Para eso, se trabaja con actividades participativas para difundir respeto y el cuidado de los bienes patrimoniales; así como también, comprender, disfrutar y apreciar la diversidad. En este sentido, con el objetivo que se produzca un cambio conceptual cognitivo, una comunicación didáctica tiene el potencial de acercar el patrimonio a la comunidad de un modo particular enfocándose en la problemática de la conservación y la invisibilización del patrimonio.



Campaña para adoptar un dibujo 

Nombre Fecha

Técnica Artística: Pintura Grabado

Dimensión del dibujo: ancho alto

Preservación Rayado Dañado Inscripciones

Descripción del dibujo

Nombre del dibujo

Figura 5: Material didáctico: portaretrato (frente) y ficha técnica para completar (dorso).

La Museografía didáctica

A mediados del siglo XX la Nueva Museología buscó una democratización cultural y pluridisciplinar enfocándose en la comunidad y en el territorio. Esta innovación repercutió en el diseño de exposiciones con una dimensión socioeconómica y política para reforzar la memoria colectiva de las comunidades. Actualmente, se define a la Museografía didáctica como la técnica que expresa los contenidos museológicos en el museo -tanto al aire libre como cerrados-. Trata especialmente todo lo relacionado con la presentación y comprensión de lo que se quiera exponer; tiene como base los fundamentos de la arquitectura y el diseño. Es decir, el planteamiento del espacio, aspectos administrativos, la instalación de las colecciones, el diseño de los paneles interpretativos, etc. (Alonso Fernández, 2001).

Los enunciados que sostiene esta disciplina son similares a los de la Educación Patrimonial. Según Hein (1999) la teoría de conocimiento y aprendizaje que mejor podría aplicarse a los contenidos de las exhibiciones sería un museo constructivista, donde se debe permitir que el sujeto haga primero conexiones con conceptos y objetos familiares, ya que, según este enfoque, para dar significado a las experiencias, el sujeto debe ser capaz de conectarlas con lo que uno ya conoce. Diseñar exposiciones constructivistas estimula comparaciones entre lo nuevo y lo desconocido. Su importancia reside exclusivamente en el sujeto y no en el tema que debería serle “enseñado”. Un museo constructivista reconoce que el conocimiento se crea en la mente del sujeto al usar métodos individuales de aprendizaje. Ello permite llegar a todas las edades y rangos de aprendizaje en un proceso educativo que abarca la vida entera. Según esta teoría, en la organización de exposiciones se pueden desarrollar y diseñar exposiciones que puedan responder a las disposiciones de los sujetos, a interrogarse y establecer relaciones no formales con lo exhibido y de esta manera maximizar el potencial de aprendizaje de un lugar.

El diseño de un programa educativo debe presentar etapas, en el sentido de orientarse al desarrollo de las capacidades cognitivas de los visitantes (saber observar, comparar, relacionar, interpretar, etc.) (Homs, 2007), más que la asimilación de conocimientos de forma puramente lineal, receptiva y pasiva. Cada una de las estrategias didácticas utilizadas estimula un tipo diferente de aprendizaje. Es decir, por un lado, los objetivos (el concepto del eje temático) que se formulen deben relacionarse según tres tipos de contenidos: el conceptual (aprendizaje de hechos, datos, cronologías, biografías, características de estilos, etc.); los de tipo procedimental (aprendizaje de técnicas plásticas, elaboración o uso de herramientas, etc.) y, por último, los de tipo actitudinal (incluye valores de respeto, comprensión, trabajo en equipo, etc.). Al respecto, en la exposición in situ de Los Colorados, uno de los paneles interpretativos que reemplazó al cartel mencionado anteriormente (Figura 2) refleja estos tres tipos de contenidos, bajo el concepto temático “Descubrí Los Colorados” como hilo conductor (Figura 6). Por otro lado, el contenido (mensaje o ideas) es diferente según a

quiénes se está dirigiendo. Mientras en el primer panel (Figura 2) el contenido era un mensaje cerrado exaltando los valores patrióticos; en el segundo (Figura 6), se explica quién era el personaje y su relación con el lugar.

Figura 6: El nuevo panel de la Cueva del Chacho busca el desarrollo de las capacidades cognitivas de los visitantes estimulando tres tipos de contenidos: el *conceptual* (aprendizaje de hechos, datos, cronologías, biografías); los de tipo *procedimental* (aprendizaje del cuidado del lugar, etc.) y, por último, las de tipo *actitudinal* (reflexionar sobre los valores de respeto y cuidado del patrimonio). Fuente: Archivo del Instituto Nacional de Antropología.

LA CUEVA DEL CHACHO
THE CAVE OF "EL CHACHO"


LOS
COLORADOS

Ángel Vicente Peñaloza, "El Chacho" fue un caudillo estimado y respetado por todo el pueblo riojano. Fue uno de los últimos líderes que se alzó en armas contra el centralismo de Buenos Aires.

El Chacho was a local guerilla leader who was loved and respected by the people of La Rioja. He was one of the last leaders who rebelled against the central government of Buenos Aires. Local legend says that he hid in this cave.



Cuenta una leyenda local que el Chacho y sus huestes se escondían en esta cueva. Desde la cumbre el caudillo oteaba el camino esperando que pasaran las carretas cargadas, para asaltarlas y repartir las mercaderías entre los pobres.

El Chacho nació en Guajá (Prov. La Rioja) en 1796.

En 1817, participó del cruce de los Andes en la columna riojana y peleó en la batalla de Chacabuco.



Entre sus compañeros de armas se encontraba el mítico Felipe Varela.

Victoria Romero fue su esposa inseparable hasta el fin de sus días.



A partir de 1820 luchó a las órdenes de Juan Facundo Quiroga y forjó su personalidad de caudillo.


Las tropas montoneras lo seguían por voluntad propia acatando su liderazgo natural.

Murió asesinado por Pablo Irrazábal en Olta en el año 1863.

Lamentablemente, este sitio histórico presenta inscripciones hechas por personas que no pudieron comprender su valor.

Con este tipo de acciones se distorsiona el paisaje, se maltrata el medioambiente y se pierde la memoria.

Observa el dibujo. ¿Podés identificar las acciones que ponen en peligro al sitio histórico?



© Instituto Nacional de Antropología y Patrimonio Latinoamericano

Los ejes para llegar a las personas buscan orientar qué queremos contar, cómo lo vamos a contar y qué esperamos conseguir con lo que contamos. El enfoque constructivista entiende que en el proceso de aprendizaje el sujeto selecciona, organiza e integra la nueva información con el conocimiento adquirido con anterioridad (Mayer, 2002), este proceso supone la conexión de información organizada con otras estructuras de conocimientos familiares que se encuentran en la memoria.

El conocimiento no existe fuera de las personas, son los aprendices los que construyen su conocimiento mientras aprenden interactuando con el entorno, creando y revisando tanto sus conocimientos como su habilidad para aprender (Coll & Valls, 1992). El procesamiento de la información incluye tres sistemas para representarla: visual, auditivo y kinestésico (Pérez, 2012). Los tres sistemas de representación están incluidos en la persona. El uso predominante de uno no excluye a los demás, es decir una persona puede procesar la información ya sea con el sistema que tenga más desarrollado o con los otros. El sistema de representación visual suele ser el más común para aprender (Romo Aliste et al., 2006) ya sea mediante diagramas, esquemas, mapas mentales o conceptuales. Según algunos estudios (Gardner, 1998) el ser humano tiene mayor facilidad para procesar la información de un modo visual, aumentando la capacidad de retención de la información. El sistema auditivo es útil para las personas en las que su modo de representación de la información se produce de modo sonoro. Por ejemplo, el guion museográfico que utilizan los guías o las metáforas son eficaces para comprender o recordar frases que presentan cierta dificultad en su asimilación, éstas suelen estar acompañadas de imágenes. Por último, el sistema kinestésico es el modo de representar el contenido a través de las sensaciones de carácter fisiológico. Así, el diseño del sendero turístico ayuda al visitante o en las excursiones de una escuela al sitio arqueológico. Su aprendizaje se potencia al estar en contacto (tocando y sintiendo) con aquello que se dispone a aprender.

Entonces, las visitas tanto para la población local como no local a estas exposiciones in situ son importantes porque la comprensión comienza por la percepción sensorial. Por ejemplo, en el caso Los Colorados donde los estudiantes van a la exposición in situ y exploran el tamaño, las texturas, colores, olores, etc. Además, de manera complementaria, en el año 2009, los investigadores del INAPL publicaron un libro de divulgación sobre Los Colorados cuyo contenido abarcaba la historia del paraje con anécdotas, poemas y dibujos de los pobladores locales, además de las investigaciones sobre la prehistoria y su paisaje. Este material se regaló a la escuela y a la comunidad con el fin de que sea de uso didáctico para que se pueden discutir y comparar con los compañeros su conocimiento previo con el del libro. En decir, plantear la observación y seleccionar la información, organizar y comparar dichos datos, para finalmente relacionar los nuevos conocimientos con los previos según los tres tipos de contenidos: el declarativo, procedimental y actitudinal. Se trata de hacer comprender a quien llega a la exposición que, a través de un proceso de observación, se

pueden realizar numerosos análisis y llegar a múltiples conclusiones. La finalidad de un programa educativo basado en la observación y análisis de lo expuesto es desarrollar las capacidades de las personas para entender, valorar y criticar el mundo que les rodea y a los seres humanos que lo habitan, sus culturas, costumbres, mitos, etc.

Por otro lado, en cuanto a la técnica de presentación de los paneles gráficos y el aprendizaje en una exposición al aire libre, donde las personas caminan mucho, leen poco o la legibilidad es escasa por el tipo de iluminación, el diseño, etc. la comprensión del contenido de los paneles resulta dificultosa. Esto implica que los enunciados pedagógicos y de diseño se construyan en forma simultánea. Algunos estudios básicos de los Parques Nacionales argumentan que la mayoría de las personas lee los carteles a una distancia de, por lo menos 60 cm, por lo cual recomiendan un tamaño de letras entre 18 a 24 puntos (alrededor de 0.6 cm de altura). Para lograr una mejor y rápida legibilidad se recomienda el uso de mayúsculas y minúsculas. Por ejemplo, colocar mayúsculas en los títulos cortos (cuatro o cinco palabras) para destacar la primera lectura. En los textos extensos usar mayúsculas y minúsculas por ser fáciles de leer (Torres & Falchi, 2021a). Y si a esto se le suman los tiempos de lectura, hay estudios realizados en museos (Beer, 1987) donde observan que la media de los tiempos de atención oscila en torno a los 30 segundos. Esto exige que cada panel interpretativo presente entre tres y cuatro niveles de lectura del contenido. El primer nivel es el título con dos segundos de lectura promedio para comprender el tema. El nivel dos es un copete que comprende un párrafo introductorio. El tercer nivel es información específica de acuerdo con el mensaje. En este nivel algunos especialistas recomiendan que pueda ser leído en aproximadamente 60 segundos, es decir el equivalente a unas 300 palabras (Ham, 1992). En la última línea de texto se busca una reflexión abierta al visitante e interactiva a modo de pregunta. Respecto a la longitud de cada oración, recomiendan que no exceda las 20 palabras para una lectura rápida. El cuarto nivel tiene muchas formas de uso por ejemplo a modo de información visual, referencias, etc.

Por ejemplo, en la exposición in situ de Los Colorados, las formas de producción visual articulan técnicas didácticas, niveles de lectura para jerarquizar, orientar la lectura y facilitar el aprendizaje (Figura 7). La utilización de preguntas abiertas al final de cada explicación genera nuevas preguntas, invitan a la reflexión y nuevos conocimientos por sí mismos. El empleo de aprendizajes visuales consiste en combinar las palabras con una serie de imágenes para traducir mejor ciertas ideas complejas. A tal fin, se construyeron esquemas conceptuales, cuadros comparativos para organizar sistemáticamente y visualizar rápidamente semejanzas y diferencias entre dos o más datos y comprender las ideas de manera significativa. En los carteles y folletos el uso de organizadores gráficos (por ejemplo, cuadros sinópticos, diagramas, gráficos, mapas matrices o tablas) son herramientas visuales para presentar la información, exhibir regularidades y relaciones que permiten sintetizar y

focalizar la información para mostrar ideas claves. El uso de un diseño infográfico es una técnica que llega a quien lo ve de forma visual para explicar temáticas difíciles. Según Mayer (1997) el sujeto aprende mejor con palabras e imágenes que sólo con palabras; destaca que resulta más efectivo si las palabras e imágenes se presentan espacialmente cerca y de modo simultáneo, es decir no sucesivamente. Asimismo, considera que se logra una mejor recordación cuando relacionamos algún dato o motivo con algo familiar. Por ejemplo, asociar un motivo de pisada humana o de animal con otra real que nos resulte familiar (Figura 8).

Figura 7: Ejemplo de la jerarquización de niveles de lectura y tamaños tipográficos. Fuente: Archivos del Instituto Nacional de Antropología.



Por otro lado, el uso de figuras retóricas como la metáfora y la metonimia reduce la polisemia en el discurso patrimonial y actúan sobre el sistema visual, kinestésico y auditivo en el proceso de aprendizaje. Las excursiones escolares a una exposición al aire libre como los sitios arqueológicos e históricos permiten representar la información con sensaciones y percepciones al estar en contacto físico con lo que se quiere aprender (ver excursión de Los Colorados en el apartado anterior). La metáfora se basa en el principio de semejanza y la metonimia en el contacto o participación (Prats, 1998). En los sitios históricos o arqueológicos la metonimia está haciendo referencia a aquellos elementos que suponen haber estado en íntimo contacto con otra cultura pasada (por ejemplo, los objetos históricos o artefactos arqueológicos). En cambio, las ilustraciones en algunos carteles (por ejemplo, la imagen dibujada del personaje utilizando los morteros en uno de los paneles o la reproducción del arte rupestre en otro de los carteles) apelan a la metáfora como capacidad de evocación auxiliar y permiten comprender el mensaje.

Figura 8: Aprendizaje visual: A) organizadores gráficos para asociar grabados rupestres con un referente del mundo real; B) buscar en el otro un cuestionamiento sobre el patrimonio y permitir una interacción mutua en el juego formativo; C) comprender el territorio jugando con el concepto temático “descubrir”; D) preguntas abiertas para generar interrogantes y reflexiones; E) buscar la multivocalidad en el contenido y generar preguntas orientadas a la conservación y al posible significado del arte rupestre. Fuente: Archivo del Instituto Nacional de Antropología.

A

Los COLORADOS

En este arte rupestre grabado en la roca se reconocieron los animales, las plantas y los objetos que usaban.

El dibujo de los animales se hizo con un color rojo, que se usó en el momento de pintar. El color rojo se usó para pintar los animales y los objetos que usaban.

TIPO	USO DE TIPO	REFERENCIA	ROCIPIENALES	RECIPIENALES
ANIMALES
PLANTAS
OBJETOS

B

Lamentablemente, este sitio histórico presenta inscripciones hechas por personas que no pudieron comprender su valor.

Con este tipo de acciones se distorsiona el paisaje, se maltrata el medioambiente y se pierde la memoria.

Observe el dibujo. ¿Podés identificar las acciones que ponen en peligro al sitio histórico?

Observe el dibujo. ¿Podés identificar las acciones que ponen en peligro al sitio histórico?

C

Observe que las viviendas originales -construidas con dummies de ladrachos colorados, blancos y rojos- se organizaron sobre una línea paralela a la línea del río en la estación, al norte y la vivienda del guardia, al sur.

Proceso de construcción

Esquema de distribución

1. Cimentación
2. Estructura
3. Cierre
4. Acabado

5. Cimentación
6. Estructura
7. Cierre
8. Acabado

9. Cimentación
10. Estructura
11. Cierre
12. Acabado

13. Cimentación
14. Estructura
15. Cierre
16. Acabado

17. Cimentación
18. Estructura
19. Cierre
20. Acabado

21. Cimentación
22. Estructura
23. Cierre
24. Acabado

25. Cimentación
26. Estructura
27. Cierre
28. Acabado

29. Cimentación
30. Estructura
31. Cierre
32. Acabado

33. Cimentación
34. Estructura
35. Cierre
36. Acabado

37. Cimentación
38. Estructura
39. Cierre
40. Acabado

41. Cimentación
42. Estructura
43. Cierre
44. Acabado

45. Cimentación
46. Estructura
47. Cierre
48. Acabado

49. Cimentación
50. Estructura
51. Cierre
52. Acabado

53. Cimentación
54. Estructura
55. Cierre
56. Acabado

57. Cimentación
58. Estructura
59. Cierre
60. Acabado

61. Cimentación
62. Estructura
63. Cierre
64. Acabado

65. Cimentación
66. Estructura
67. Cierre
68. Acabado

69. Cimentación
70. Estructura
71. Cierre
72. Acabado

73. Cimentación
74. Estructura
75. Cierre
76. Acabado

77. Cimentación
78. Estructura
79. Cierre
80. Acabado

81. Cimentación
82. Estructura
83. Cierre
84. Acabado

85. Cimentación
86. Estructura
87. Cierre
88. Acabado

89. Cimentación
90. Estructura
91. Cierre
92. Acabado

93. Cimentación
94. Estructura
95. Cierre
96. Acabado

97. Cimentación
98. Estructura
99. Cierre
100. Acabado

101. Cimentación
102. Estructura
103. Cierre
104. Acabado

105. Cimentación
106. Estructura
107. Cierre
108. Acabado

109. Cimentación
110. Estructura
111. Cierre
112. Acabado

113. Cimentación
114. Estructura
115. Cierre
116. Acabado

117. Cimentación
118. Estructura
119. Cierre
120. Acabado

121. Cimentación
122. Estructura
123. Cierre
124. Acabado

125. Cimentación
126. Estructura
127. Cierre
128. Acabado

129. Cimentación
130. Estructura
131. Cierre
132. Acabado

133. Cimentación
134. Estructura
135. Cierre
136. Acabado

137. Cimentación
138. Estructura
139. Cierre
140. Acabado

141. Cimentación
142. Estructura
143. Cierre
144. Acabado

145. Cimentación
146. Estructura
147. Cierre
148. Acabado

149. Cimentación
150. Estructura
151. Cierre
152. Acabado

153. Cimentación
154. Estructura
155. Cierre
156. Acabado

157. Cimentación
158. Estructura
159. Cierre
160. Acabado

161. Cimentación
162. Estructura
163. Cierre
164. Acabado

165. Cimentación
166. Estructura
167. Cierre
168. Acabado

169. Cimentación
170. Estructura
171. Cierre
172. Acabado

173. Cimentación
174. Estructura
175. Cierre
176. Acabado

177. Cimentación
178. Estructura
179. Cierre
180. Acabado

181. Cimentación
182. Estructura
183. Cierre
184. Acabado

185. Cimentación
186. Estructura
187. Cierre
188. Acabado

189. Cimentación
190. Estructura
191. Cierre
192. Acabado

193. Cimentación
194. Estructura
195. Cierre
196. Acabado

197. Cimentación
198. Estructura
199. Cierre
200. Acabado

201. Cimentación
202. Estructura
203. Cierre
204. Acabado

205. Cimentación
206. Estructura
207. Cierre
208. Acabado

209. Cimentación
210. Estructura
211. Cierre
212. Acabado

213. Cimentación
214. Estructura
215. Cierre
216. Acabado

217. Cimentación
218. Estructura
219. Cierre
220. Acabado

221. Cimentación
222. Estructura
223. Cierre
224. Acabado

225. Cimentación
226. Estructura
227. Cierre
228. Acabado

229. Cimentación
230. Estructura
231. Cierre
232. Acabado

233. Cimentación
234. Estructura
235. Cierre
236. Acabado

237. Cimentación
238. Estructura
239. Cierre
240. Acabado

241. Cimentación
242. Estructura
243. Cierre
244. Acabado

245. Cimentación
246. Estructura
247. Cierre
248. Acabado

249. Cimentación
250. Estructura
251. Cierre
252. Acabado

253. Cimentación
254. Estructura
255. Cierre
256. Acabado

257. Cimentación
258. Estructura
259. Cierre
260. Acabado

261. Cimentación
262. Estructura
263. Cierre
264. Acabado

265. Cimentación
266. Estructura
267. Cierre
268. Acabado

269. Cimentación
270. Estructura
271. Cierre
272. Acabado

273. Cimentación
274. Estructura
275. Cierre
276. Acabado

277. Cimentación
278. Estructura
279. Cierre
280. Acabado

281. Cimentación
282. Estructura
283. Cierre
284. Acabado

285. Cimentación
286. Estructura
287. Cierre
288. Acabado

289. Cimentación
290. Estructura
291. Cierre
292. Acabado

293. Cimentación
294. Estructura
295. Cierre
296. Acabado

297. Cimentación
298. Estructura
299. Cierre
300. Acabado

301. Cimentación
302. Estructura
303. Cierre
304. Acabado

305. Cimentación
306. Estructura
307. Cierre
308. Acabado

309. Cimentación
310. Estructura
311. Cierre
312. Acabado

313. Cimentación
314. Estructura
315. Cierre
316. Acabado

317. Cimentación
318. Estructura
319. Cierre
320. Acabado

321. Cimentación
322. Estructura
323. Cierre
324. Acabado

325. Cimentación
326. Estructura
327. Cierre
328. Acabado

329. Cimentación
330. Estructura
331. Cierre
332. Acabado

333. Cimentación
334. Estructura
335. Cierre
336. Acabado

337. Cimentación
338. Estructura
339. Cierre
340. Acabado

341. Cimentación
342. Estructura
343. Cierre
344. Acabado

345. Cimentación
346. Estructura
347. Cierre
348. Acabado

349. Cimentación
350. Estructura
351. Cierre
352. Acabado

353. Cimentación
354. Estructura
355. Cierre
356. Acabado

357. Cimentación
358. Estructura
359. Cierre
360. Acabado

361. Cimentación
362. Estructura
363. Cierre
364. Acabado

365. Cimentación
366. Estructura
367. Cierre
368. Acabado

369. Cimentación
370. Estructura
371. Cierre
372. Acabado

373. Cimentación
374. Estructura
375. Cierre
376. Acabado

377. Cimentación
378. Estructura
379. Cierre
380. Acabado

381. Cimentación
382. Estructura
383. Cierre
384. Acabado

385. Cimentación
386. Estructura
387. Cierre
388. Acabado

389. Cimentación
390. Estructura
391. Cierre
392. Acabado

393. Cimentación
394. Estructura
395. Cierre
396. Acabado

397. Cimentación
398. Estructura
399. Cierre
400. Acabado

401. Cimentación
402. Estructura
403. Cierre
404. Acabado

405. Cimentación
406. Estructura
407. Cierre
408. Acabado

409. Cimentación
410. Estructura
411. Cierre
412. Acabado

413. Cimentación
414. Estructura
415. Cierre
416. Acabado

417. Cimentación
418. Estructura
419. Cierre
420. Acabado

421. Cimentación
422. Estructura
423. Cierre
424. Acabado

425. Cimentación
426. Estructura
427. Cierre
428. Acabado

429. Cimentación
430. Estructura
431. Cierre
432. Acabado

433. Cimentación
434. Estructura
435. Cierre
436. Acabado

437. Cimentación
438. Estructura
439. Cierre
440. Acabado

441. Cimentación
442. Estructura
443. Cierre
444. Acabado

445. Cimentación
446. Estructura
447. Cierre
448. Acabado

449. Cimentación
450. Estructura
451. Cierre
452. Acabado

453. Cimentación
454. Estructura
455. Cierre
456. Acabado

457. Cimentación
458. Estructura
459. Cierre
460. Acabado

461. Cimentación
462. Estructura
463. Cierre
464. Acabado

465. Cimentación
466. Estructura
467. Cierre
468. Acabado

469. Cimentación
470. Estructura
471. Cierre
472. Acabado

473. Cimentación
474. Estructura
475. Cierre
476. Acabado

477. Cimentación
478. Estructura
479. Cierre
480. Acabado

481. Cimentación
482. Estructura
483. Cierre
484. Acabado

485. Cimentación
486. Estructura
487. Cierre
488. Acabado

489. Cimentación
490. Estructura
491. Cierre
492. Acabado

493. Cimentación
494. Estructura
495. Cierre
496. Acabado

497. Cimentación
498. Estructura
499. Cierre
500. Acabado

501. Cimentación
502. Estructura
503. Cierre
504. Acabado

505. Cimentación
506. Estructura
507. Cierre
508. Acabado

509. Cimentación
510. Estructura
511. Cierre
512. Acabado

513. Cimentación
514. Estructura
515. Cierre
516. Acabado

517. Cimentación
518. Estructura
519. Cierre
520. Acabado

521. Cimentación
522. Estructura
523. Cierre
524. Acabado

525. Cimentación
526. Estructura
527. Cierre
528. Acabado

529. Cimentación
530. Estructura
531. Cierre
532. Acabado

533. Cimentación
534. Estructura
535. Cierre
536. Acabado

537. Cimentación
538. Estructura
539. Cierre
540. Acabado

541. Cimentación
542. Estructura
543. Cierre
544. Acabado

545. Cimentación
546. Estructura
547. Cierre
548. Acabado

549. Cimentación
550. Estructura
551. Cierre
552. Acabado

553. Cimentación
554. Estructura
555. Cierre
556. Acabado

557. Cimentación
558. Estructura
559. Cierre
560. Acabado

561. Cimentación
562. Estructura
563. Cierre
564. Acabado

565. Cimentación
566. Estructura
567. Cierre
568. Acabado

569. Cimentación
570. Estructura
571. Cierre
572. Acabado

573. Cimentación
574. Estructura
575. Cierre
576. Acabado

577. Cimentación
578. Estructura
579. Cierre
580. Acabado

581. Cimentación
582. Estructura
583. Cierre
584. Acabado

585. Cimentación
586. Estructura
587. Cierre
588. Acabado

589. Cimentación
590. Estructura
591. Cierre
592. Acabado

593. Cimentación
594. Estructura
595. Cierre
596. Acabado

597. Cimentación
598. Estructura
599. Cierre
600. Acabado

601. Cimentación
602. Estructura
603. Cierre
604. Acabado

605. Cimentación
606. Estructura
607. Cierre
608. Acabado

609. Cimentación
610. Estructura
611. Cierre
612. Acabado

613. Cimentación
614. Estructura
615. Cierre
616. Acabado

617. Cimentación
618. Estructura
619. Cierre
620. Acabado

621. Cimentación
622. Estructura
623. Cierre
624. Acabado

625. Cimentación
626. Estructura
627. Cierre
628. Acabado

629. Cimentación
630. Estructura
631. Cierre
632. Acabado

633. Cimentación
634. Estructura
635. Cierre
636. Acabado

637. Cimentación
638. Estructura
639. Cierre
640. Acabado

641. Cimentación
642. Estructura
643. Cierre
644. Acabado

645. Cimentación
646. Estructura
647. Cierre
648. Acabado

649. Cimentación
650. Estructura
651. Cierre
652. Acabado

653. Cimentación
654. Estructura
655. Cierre
656. Acabado

657. Cimentación
658. Estructura
659. Cierre
660. Acabado

661. Cimentación
662. Estructura
663. Cierre
664. Acabado

665. Cimentación
666. Estructura
667. Cierre
668. Acabado

669. Cimentación
670. Estructura
671. Cierre
672. Acabado

673. Cimentación
674. Estructura
675. Cierre
676. Acabado

677. Cimentación
678. Estructura
679. Cierre
680. Acabado

681. Cimentación
682. Estructura
683. Cierre
684. Acabado

685. Cimentación
686. Estructura
687. Cierre
688. Acabado

689. Cimentación
690. Estructura
691. Cierre
692. Acabado

693. Cimentación
694. Estructura
695. Cierre
696. Acabado

697. Cimentación
698. Estructura
699. Cierre
700. Acabado

701. Cimentación
702. Estructura
703. Cierre
704. Acabado

705. Cimentación
706. Estructura
707. Cierre
708. Acabado

709. Cimentación
710. Estructura
711. Cierre
712. Acabado

713. Cimentación
714. Estructura
715. Cierre
716. Acabado

717. Cimentación
718. Estructura
719. Cierre
720. Acabado

721. Cimentación
722. Estructura
723. Cierre
724. Acabado

725. Cimentación
726. Estructura
727. Cierre
728. Acabado

729. Cimentación
730. Estructura
731. Cierre
732. Acabado

733. Cimentación
734. Estructura
735. Cierre
736. Acabado

737. Cimentación
738. Estructura
739. Cierre
740. Acabado

741. Cimentación
742. Estructura
743. Cierre
744. Acabado

745. Cimentación
746. Estructura
747. Cierre
748. Acabado

749. Cimentación
750. Estructura
751. Cierre
752. Acabado

753. Cimentación
754. Estructura
755. Cierre
756. Acabado

757. Cimentación
758. Estructura
759. Cierre
760. Acabado

761. Cimentación
762. Estructura
763. Cierre
764. Acabado

765. Cimentación
766. Estructura
767. Cierre
768. Acabado

769. Cimentación
770. Estructura
771. Cierre
772. Acabado

773. Cimentación
774. Estructura
775. Cierre
776. Acabado

777. Cimentación
778. Estructura
779. Cierre
780. Acabado

781. Cimentación
782. Estructura
783. Cierre
784. Acabado

785. Cimentación
786. Estructura
787. Cierre
788. Acabado

789. Cimentación
790. Estructura
791. Cierre
792. Acabado

793. Cimentación
794. Estructura
795. Cierre
796. Acabado

797. Cimentación
798. Estructura
799. Cierre
800. Acabado

801. Cimentación
802. Estructura
803. Cierre
804. Acabado

805. Cimentación
806. Estructura
807. Cierre
808. Acabado

809. Cimentación
810. Estructura
811. Cierre
812. Acabado

813. Cimentación
814. Estructura
815. Cierre
816. Acabado

817. Cimentación
818. Estructura
819. Cierre
820. Acabado

821. Cimentación
822. Estructura
823. Cierre
824. Acabado

825. Cimentación
826. Estructura
827. Cierre
828. Acabado

829. Cimentación
830. Estructura
831. Cierre
832. Acabado

833. Cimentación
834. Estructura
835. Cierre
836. Acabado

837. Cimentación
838. Estructura
839. Cierre
840. Acabado

841. Cimentación
842. Estructura
843. Cierre
844. Acabado

845. Cimentación
846. Estructura
847. Cierre
848. Acabado

849. Cimentación
850. Estructura
851. Cierre
852. Acabado

853. Cimentación
854. Estructura
855. Cierre
856. Acabado

857. Cimentación
858. Estructura
859. Cierre
860. Acabado

861. Cimentación
862. Estructura
863. Cierre
864. Acabado

865. Cimentación
866. Estructura
867. Cierre
868. Acabado

869. Cimentación
870. Estructura
871. Cierre
872. Acabado

873. Cimentación
874. Estructura
875. Cierre
876. Acabado

877. Cimentación
878. Estructura
879. Cierre
880. Acabado

881. Cimentación
882. Estructura
883. Cierre
884. Acabado

885. Cimentación
886. Estructura
887. Cierre
888. Acabado

889. Cimentación
890. Estructura
891. Cierre
892. Acabado

893. Cimentación
894. Estructura
895. Cierre
896. Acabado

897. Cimentación
898. Estructura
899. Cierre
900. Acabado

901. Cimentación
902. Estructura
903. Cierre
904. Acabado

905. Cimentación
906. Estructura
907. Cierre
908. Acabado

909. Cimentación
910. Estructura
911. Cierre
912. Acabado

913. Cimentación
914. Estructura
915. Cierre
916. Acabado

917. Cimentación
918. Estructura
919. Cierre
920. Acabado

921. Cimentación
922. Estructura
923. Cierre
924. Acabado

925. Cimentación
926. Estructura
927. Cierre
928. Acabado

929. Cimentación
930. Estructura
931. Cierre
932. Acabado

933. Cimentación
934. Estructura
935. Cierre
936. Acabado

937. Cimentación
938. Estructura
939. Cierre
940. Acabado

941. Cimentación
942. Estructura
943. Cierre
944. Acabado

945. Cimentación
946. Estructura
947. Cierre
948. Acabado

949. Cimentación
950. Estructura
951. Cierre
952. Acabado

953. Cimentación
954. Estructura
955. Cierre
956. Acabado

957. Cimentación
958. Estructura
959. Cierre
960. Acabado

961. Cimentación
962. Estructura
963. Cierre
964. Acabado

965. Cimentación
966. Estructura
967. Cierre
968. Acabado

969. Cimentación
970. Estructura
971. Cierre
972. Acabado

973. Cimentación
974. Estructura
975. Cierre
976. Acabado

977. Cimentación
978. Estructura
979. Cierre
980. Acabado

981. Cimentación
982. Estructura
983. Cierre
984. Acabado

985. Cimentación
986. Estructura
987. Cierre
988. Acabado

989. Cimentación
990. Estructura
991. Cierre
992. Acabado

993. Cimentación
994. Estructura
995. Cierre
996. Acabado

997. Cimentación
998. Estructura
999. Cierre
1000. Acabado

D

¿Cómo se hacían estos grabados?

ABRADIDO

Consiste en raspar continuamente la roca extrayendo la totalidad de la superficie tratada.

¿Puede identificar algunas de estas técnicas de grabado?

PICADO

Se realiza con golpes formando líneas o planos.

INCISO

Es similar al abradido pero logrando surcos finos y regulares.

¿Puede identificar algunas de estas técnicas de grabado?

E

LOS COLORADOS

Grupos indígenas y pueblos que habitaron en el norte argentino durante la época de los indios. Tienen una gran tradición de arte rupestre. Este arte se hizo con un color rojo, que se usó en el momento de pintar. El color rojo se usó para pintar los animales y los objetos que usaban.

¿Cómo podríamos preservar el arte rupestre para que otros visitantes y estudiosos puedan aprovecharlo?

Cuántos en el pueblo que las líneas de diferentes formas podrían representar mapas o canales de agua.

¿Tu crees que se puede saber qué querían expresar los amigos pobladores cuando grababan los dibujos?

Cuenta una vieja leyenda que en la época de los indios las piedras eran blandas como el barro. Por eso, se podía escribir y dejar plasmadas diferentes huellas y formas. Algunos creen que las huellas con diez dedos serían de comadras.

¿Cómo podríamos preservar el arte rupestre para que otros visitantes y estudiosos puedan aprovecharlo?

Cuenta una vieja leyenda que en la época de los indios las piedras eran blandas como el barro. Por eso, se podía escribir y dejar plasmadas diferentes huellas y formas. Algunos creen que las huellas con diez dedos serían de comadras.

356

Reflexiones finales

El trabajo permitió establecer articulaciones para brindar a la Arqueología Pública soportes teóricos y metodológicos de manera interdisciplinaria. Para eso, se desarrolló como objetivo principal el análisis de los conjuntos de enunciados discursivos que utiliza cada disciplina para comunicar el patrimonio. Para su cumplimiento, se estudiaron las marcas enunciativas en las disciplinas como la Museografía, la Interpretación del Patrimonio y la Educación Patrimonial. Todas ellas coinciden en emplear estrategias educativas para comunicar el patrimonio, intentando no imponer ciertos discursos dominantes. Un estudio comparativo entre las diferentes disciplinas permite establecer conceptos vinculables que van migrando de una disciplina a otra generando categorías en común, y diferencias que se pueden agrupar según los modos de presentar el patrimonio, los objetivos, la metodología y enfoques (Tabla 1).

En cuanto a los objetivos, la IP y la Educación Patrimonial coinciden en el cuidado y en promover valores como el respeto por el patrimonio. En el caso de la Educación Patrimonial amplía sus objetivos fundamentalmente en la pertenencia social, destacándose el trabajo participativo con la comunidad para su desarrollo social y económico. Por ejemplo, la creación de una cooperativa de turismo sustentable para proteger el patrimonio y, además, crear fuentes de trabajo (por ejemplo, la capacitación para ser guía turístico del bien cultural, activar procesos productivos artesanales, etc.).

Metodológicamente, la Museografía didáctica y la IP se enfocan en los estudios del visitante y buscan diferentes modos proyectuales de presentar visualmente el patrimonio, en el caso de la Museografía apoyándose en un enfoque constructivista. En cambio, la Educación del Patrimonio aborda sus objetivos con un método que involucra no sólo al visitante sino además a la comunidad en actividades didácticas relacionadas con las diferentes capacidades cognitivas del visitante. Al respecto, también aplican un enfoque constructivista. En el caso de la IP tiene algunas reminiscencias de la teoría conductista, ya que prioriza el tema desde un modelo lineal de comunicación, que luego es revisado mediante el estudio del visitante. A pesar de ello, existe un común acuerdo en la importancia de los estudios del visitante (local y no local). Es decir, emergen dos enfoques de pensamientos distintos, el que estudia la realidad externa, en el cual el observador describe la realidad que está ahí afuera y se mantiene fuera del fenómeno observado, sin importar la actividad cognoscitiva que lo hace posible. En esta línea encontramos algunos autores en la Interpretación del Patrimonio. Y, por otro lado, el enfoque que estudia el papel del observador que construye e influye en la realidad observada; en otras palabras, sostiene que el observador es parte del fenómeno observado, como la Museografía didáctica y la Educación del Patrimonio.

Tabla 1: Estudio comparativo de las principales disciplinas que comunican el patrimonio. Fuente: elaboración propia.

	MUSEOGRAFIA DIDÁCTICA	INTERPRETACIÓN DEL PATRIMONIO	EDUCACION DEL PATRIMONIO
DEFINICIÓN	Es la concepción, el diseño y la ejecución de exposiciones tanto al aire libre como cerrados (Mestre y Antolí, 2005).	Revela significados de manera didáctica, morfológica y verbalmente del patrimonio natural y cultural al público (Morales & Ham, 2008; Tilden, 1957).	Conocer, valorar, cuidar y difundir el patrimonio, mediante una acción didáctica (Arjona & Sáez, 2009) que promueva un aprendizaje significativo (Zabala & Roura, 2006).
OBJETIVO	Centrarse en el estudio del visitante para que haga conexiones con conceptos y objetos familiares (Hein, 1999).	Comunicar (Morales, 1992) y explicar (Aldridge, 1973) cierta información para promover actitudes de respeto y cuidado hacia el patrimonio (Morales & Ham, 2008).	Buscar la sensibilización de las personas para promover la identidad, valores de cooperación y respeto a la diversidad para la preservación y difusión de los bienes (Arjona & Sáez, 2009; Suárez, 2015).
MÉTODOS	Desarrollar capacidades cognitivas según cada grupo infantil o adulto de forma lúdica con un eje temático (Homs, 2007): -Explorar y formular preguntas. -Analizar de modo interdisciplinar. -Interpretar la información.	La institución elige y codifica un mensaje que es captado por el receptor. Mediante el <i>feedback</i> se estudian los intereses y motivaciones de los visitantes para producir conexiones intelectuales y emocionales y generar sus propios significados y aprecio (Morales, 1992).	Analizar las experiencias previas de los visitantes para empatizar con el patrimonio (Homs, 2007). El aprendizaje significativo se construye a partir del sujeto que establece vínculos complejos afectivos e intelectuales, (Zabala et al., 2006), reflexionando, dialogando y participando (Suárez, 2015).
ENFOQUE	Constructivista.	Conductivista y Constructivista.	Constructivista.

En el caso del paraje Los Colorados, en la provincia de La Rioja, se articulan estrategias interdisciplinarias comparables con la Arqueología Pública, la Interpretación del Patrimonio, la Museografía didáctica y la Educación Patrimonial, ya que presentan un fuerte compromiso social del trabajo arqueológico con la comunidad, logrando contribuir y articular de forma interdisciplinaria la participación social, el cuidado, el sentido de pertenencia y la reconstrucción y presentación del pasado. Lo que emerge del caso de estudio, es el empleo de estas disciplinas necesiéndose mutuamente para el uso público. Entonces, la Arqueología Pública necesita del trabajo interdisciplinario de forma participativa con los diferentes actores.

Llegado a este punto es necesario reflexionar, particularmente, en el aporte que estas disciplinas le pueden brindar a la Arqueología Pública. Esto implica el uso de las técnicas de presentación sujetos a los fundamentos constructivistas, y una gestión con un fuerte propósito social. Es importante que la estrategia de comunicación se presente en tres contenidos. En primer lugar, el conocimiento científico y local; segundo, la función que dichos conocimientos pueda generar como, por ejemplo, conocer, desarrollar el turismo, fomentar las artesanías, etc. Y, por último, generar una relación dialógica, estableciendo vínculos sociales que provoquen una actitud de respeto y cuidado por el patrimonio. Ahora bien, ¿qué alcance pueden llegar a tener cada uno de estos contenidos? Seguramente el primero y segundo puedan desarrollarse en el corto plazo. En cambio, el último, requiere un proceso actitudinal a largo plazo que involucra otros aspectos para tener en cuenta en un marco global como es la gestión del patrimonio. Y para eso, tienen mucha importancia los diferentes tipos de gestión planificada, asociada o de autogestión participativa (Torres & Falchi, 2021b) que se realicen a lo largo del tiempo entre los diferentes actores involucrados.

Agradecimientos

A la comunidad de Los Colorados por tantos años de fructífera labor conjunta. A la Municipalidad de Independencia, así como a todo el pueblo de Patquía por toda la atenta colaboración recibida durante los trabajos de campo. A los compañeros de equipo de investigación, especialmente a María Pía Falchi y Gabriela Guraieb. A los evaluadores anónimos que con sus sugerencias ayudaron a mejorar el trabajo.

Notas

- ¹ Este trabajo define el uso público como una denominación genérica a un conjunto de acciones para presentar y atraer al público –interno como externo– hacia el patrimonio por medio de diferentes estrategias didácticas, de diseño y comunicación.

- ² La Nueva Museología definida según Marc Maure (1996) busca una democracia cultural donde propone la pluridisciplinariedad, e ir del público a la comunidad y del edificio al territorio en contraposición del museo tradicional.
- ³ Es necesario distinguir dos formas de exposición del territorio: el museo al aire libre basado en la creación artificial para exponer objetos muebles e inmuebles trasladados de otros lugares y reconstruidos para crear esa ambientación. La musealización in situ o ecomuseos -actualmente denominados museo de sitio integrado, museos territoriales o parques cuyos territorios se encuentran delimitados y controlados para la preservación natural, arqueológico e histórico por parte de una organización de interés público con vocación científica y cultural (Rivière, 1993). Estas exposiciones, impulsadas por la Nueva Museología, incorporan una dimensión socioeconómica y política para reforzar la memoria colectiva de las comunidades, y a partir de esta base, concebirse como un instrumento de crecimiento económico, social y político de la sociedad (Layuno, 2007).

Referencias citadas

- Aldridge, D. (1973). Mejora de la Interpretación de los Parques y la Comunicación con el Público. *II Conferencia Mundial sobre Parques Nacionales; Yellowstone y Grand Teton, E.E.U.U.*, 25, (pp.18-27).
- Almansa, J. (2011). Arqueología para todos los públicos. *ArqueoWeb*, 13, 87-107.
- Alonso Fernández, L. A. (2001). *Museología y Museografía*. Serbal.
- Arjona, V. C. & Sáez, J. G. (2009). Notas para una aproximación a la educación patrimonial como creadora de identidad y promotora de la calidad educativa. Correo del Maestro. *Revista para profesores de educación básica*, 161, 20.
- Balmaseda Meneses, M. de J. (2008). Estrategia para la interpretación patrimonial, orientada a la educación para el desarrollo sostenible. *Revista Varela*, 8(19), 1-12.
- Beck, L. & Cable, T. (1998). *Interpretation for the 21st Century – Fifteen Guiding Principles for Interpreting Nature and Culture*. Sagamore Publishing.
- Beer, V. (1987). Great expectations: do museums know what visitors are doing? *Curator*, 30(3), 206-215.
- Bodner, G (1986). Constructivism: A theory of knowledge. *Journal of chemical education*, 63(10), 873-878.
- Chevallard, Y. (2005). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Coll, C. & Valls, E. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de los procedimientos. En C. Coll, J. I. Pozo, B. Sarabia y E. Valls (Eds.), *Los contenidos en la reforma* (pp. 81-132). Santillana.
- Crespo, M. E., Vernieri, G. A. M., Bellelli C. & Lavecchia, M. C. (2017). Arqueología y Participación. Práctica Arqueológica. *Revista de la asociación de arqueólogos profesionales de la república argentina*, 1(1), 46-62.

- Falchi, M. P., Podestá, M. M., Rolandi, D. S. & Torres, M. A. (2013). Grabados rupestres en el desierto rojo, Los Colorados (La Rioja). *Revista Mundo de Antes*, 8, 105-130.
- Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber*. Siglo veintiuno. (Original publicado en 1969).
- García Canclini, N. (1999). Los usos sociales del patrimonio cultural. En E. Aguilar Criado (Ed.), *Patrimonio etnológico: nuevas perspectivas de estudio* (pp. 16-33). Junta de Andalucía, IAPH.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.
- Garreta, M. J. (1999). Cultura. En M. J. Garreta y C. Bellelli (Comps.), *La Trama Cultural. Textos de antropología y arqueología* (pp. 28-39). Caligraf.
- Guraieb, A. G., Falchi, M. P., Rambla, M. J., Carro, E. D. & Pérez Massone, P. (2017). Nuevas líneas de evidencia para el estudio de la ocupación prehispánica de la localidad arqueológica de Los Colorados (dpto. Independencia, La Rioja). *Anales de Arqueología y Etnología*, 72(2), 143-165.
- Ham, S. (1992). *Environment Interpretation: A practical Guide for People with Big Ideas and Small Budget*. Fulcrum Publishing.
- Ham, S. H. (2007). ¿Puede la Interpretación marcar una diferencia? Respuestas a cuatro preguntas de psicología cognitiva y del comportamiento. *Boletín de Interpretación*, 17, 10-16.
- Hein, G. E. (1999). Evaluation of museum programmes and exhibits. En E. Hooper-Greenhill (Ed.), *The educational role of the museum* (pp. 306-312). Routledge.
- Homs, P. M. I. (2007). *Pedagogía museística, nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Ariel Patrimonio.
- Izeta, A. D. & Cattáneo, R. (2016). ¿Es posible una arqueología digital en Argentina? Un acercamiento desde la práctica. En G. Del Rio Riande, G. Calarco, G. Striker y R. De León (Eds.), *Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Argentina de Humanidades Digitales* (pp. 75-86). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Jiménez Izarraraz, M. A. (2015). *La vinculación social en arqueología. Planeación del impacto social de un proyecto arqueológico*. El Colegio de Michoacán.
- Jonassen, D. (1991). Evaluating constructivistic learning. *Educational technology*, 21(9), 28-33.
- Larsen, D. I. (2003). *Meaningful Interpretation: How to Connect Hearts and Minds to Places, Objects, and Other Resources*. Eastern National.
- Larsen, D. I. (2007). Ser relevante al público o convertirse en una reliquia. *Boletín de Interpretación*, 16, 18-23.
- Lasswell, H. D. (1948). The structure and function of communication in society. En L. Bryson (Ed.), *The communication of ideas* (pp. 37-51). Harper and Row.
- Layuno, M. A. (2007). El museo más allá de sus límites. Procesos de musealización en el marco urbano y territorial. *Oppidum*, 3, 133-164.

- Maure, M. (1996). La nouvelle muséologie -qu'est-ce-que c'est? En M. R. Scharer. (Ed.), *Symposium Museum and Community II* (pp. 127-132). ICOFOM Study Series (ISS) 25.
- Mayer, R. E. (1997). Multimedia learning are we asking the right questions. *Educational Psychologist*, 32(1), 1-19.
- Mayer, R. (2002). *Psicología de la Educación: El aprendizaje en las áreas de conocimiento*. Pearson Education.
- Merriman, T. & Brochu, L. (2003). Interpretación personal. *The National Association for Interpretation*. InterPress.
- Mestre, S. J. & Antolí, N. S. (2005). *Museografía didáctica*. Ariel.
- Montenegro, M. & Aparicio, M. (2012). Materialidades del pasado y construcción del presente. Arqueología pública, patrimonio y educación en Tilcara, Jujuy, Argentina. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, 42, 117-130.
- Morales, M. J. (1992). *Manual para la Interpretación Ambiental en Áreas Silvestres Protegidas*. FAO / PNUMA.
- Morales, J. & Ham, S. H. (2008). ¿A qué interpretación nos referimos?. *Boletín de Interpretación*, 19, 4-7.
- Morin, E (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Pérez, M. (2012). Aportaciones de la PNL a la educación emocional. *Avances en supervisión educativa*, 16, 1-18.
- Prats, L. (1998). El concepto de patrimonio cultural. *Política y sociedad*, 27, 63-76.
- Riley, J. W. & Riley, M. W. (1959). Mass Communication and the Social System. En R. K. Merton, L. Broom y L. S. Cottrell (Eds.), *Sociology today; problems and prospects* (pp. 537-578). Basic Books.
- Rivière, G. H. (1993). *La Museología: cursos de museología, textos y testimonios*. Akal.
- Romo Aliste, M. E., López Real, D. & López Bravo, I. (2006). ¿Eres visual, auditivo o kinestésico? Estilos de aprendizaje desde el modelo de la Programación Neurolingüística (PNL). *Revista Iberoamericana De Educación*, 38(2), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie3822664>
- Salerno, V. M., Picoy, M. C., Tello, M., Pinochet, H. C., Lavecchia, C. & Vernieri G. M. (2016). Lo "Público" en la Arqueología Argentina. *Chungara, Revista de Antropología Chilena*, 48(3), 397-408.
- Suárez, D. O. (2015). La educación patrimonial: su origen y actualidades. Correo del Maestro. *Revista para profesores de educación básica*, 229(20), 46-55.
- Tilden, F. (1957). *Interpreting Our Heritage*. The University of North Carolina Press.
- Torres, M. & Falchi, M. F. (2021a). Herramientas interdisciplinarias para un plan de interpretación del patrimonio. La Reserva Provincial de Usos Múltiples Los Colorados (Provincia de La Rioja) entre los años 2009-2017. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*. Series Especiales, 9(1), 452-471.

- Torres, M. & Falchi, M. F. (2021b). Modalidades en la gestión y uso público del patrimonio cultural. El caso de la reserva provincial de usos múltiples Los Colorados (La Rioja, Argentina) entre los años 2005 y 2019. *Revista Arqueología*, 27(3), 13-35.
- Valdivieso, C. M. (2001). Reencontrar el Patrimonio. Estrategias de Desarrollo Territorial a Partir de la Interpretación. I Congreso virtual internacional de cultura y turismo. https://equiponaya.com.ar/turismo/congreso/ponencias/margalida_castells2.htm.
- Verón, E. (1998). *Semiosis social*. Gedisa.
- Von Bertalanffy, L. (1989). *Teoría general de los sistemas*. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Wagar, J. A. (1976). Evaluating the Effectiveness of Interpretation. *Journal of Interpretation Research*, 1(1), 1-8.
- Wolf, M. (1991). *La investigación de la comunicación de masas. Crítica y perspectivas*. Paidós.
- Zabala, M., Galtes, I. & Fabra, M. (2006). *Educación en patrimonio: educar en valores. Propuesta didáctica para interpretar el patrimonio en el aula*. Facultad de Filosofía y Humanidades-Museo de Antropología, Universidad Nacional de Córdoba.
- Zabala, M. E. & Roura, G. I. (2006). Reflexiones teóricas sobre patrimonio, educación y museos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 11, 233-261.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución - NoComercial - SinDerivadas 2.5 Argentina.

