



Universidad de Valladolid



PROGRAMA DE DOCTORADO EN
INVESTIGACIÓN TRANSDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**La gestión y difusión del potencial educador
del patrimonio cultural de Valparaíso y su
integración educativa en el segundo ciclo
de Educación Básica**

Presentada por

Dámaris Natalia Collao Donoso

para optar al grado de Doctor por la

Universidad de Valladolid

Dirigida por

Dra. María Sánchez Agustí

Dra. Olaia Fontal Merillas

Valladolid, 2019

***A mi amado esposo, mi loquita vallisoletana, mis amigos
y toda mi bella familia.***

AGRADECIMIENTOS

*(...) Todos los caminos de todos los destinos
de la tierra van a dar al mar,
Valparaíso.*

Pablo de Rokha. *Oceanía a Valparaíso (fragmento)*

Estar en Valladolid fue producto de la providencia, no estaba en mis planes y creo jamás haber soñado el vivir y estudiar en otro país. Pero Dios, a quien he confiado mi vida, tenía en sus planes el permitir que acompañara a mi esposo a su estancia doctoral. Fue gracias a ello que comenzó todo y por ello estoy agradecida, ya que en esos años esta crisálida de mariposa comenzó a crecer.

Quien en mayor medida direccionó mi proceso de crecimiento en investigación ha sido la Dra. María Sánchez Agustí, quien ha sido mi tutora tanto en el Máster de Investigación Aplicada a la Educación, como en el proceso de trabajo doctoral. Ella sembró y cultivó en mi, la primera semilla en torno a la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y la Didáctica del Patrimonio. Valoro su apoyo, consejo y dedicación. Mi reconocimiento también es para la Dra. Olaia Fontal Merillas, quien en este proceso ha sido mi tutora y siempre se ha mostrado abierta a compartir su vasto conocimiento y experticia en didáctica del Patrimonio, agradezco sus consejos y guía. Junto a ellas, quisiera dar especial reconocimiento al Dr. Isidoro González Gallego quien al llegar a Valladolid me permitió ingresar al Máster de Cualificación Pedagógica y aprender de él. Su cariño, cercanía y preocupación permanente, son atesorados en mi corazón.

Mis sinceros agradecimientos a los profesores del área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Valladolid en especial a la Dra. Mercedes de la Calle, la Dra. Celia Parceró y la Dra. Esther López Torres, ya que se mostraron solícitas en ayudar y acompañar en todo momento.

Agradezco de forma especial a los profesores de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. En especial a su directora la Dra. Vanessa Vega quien ha confiado en mi trabajo y ha entregado su apoyo siempre durante este proceso. Junto a ella, agradezco a las profesoras de la carrera de Educación Básica, a la Dra. Marcela Jarpa, la Dra. Andrea Bustos, la Dra. Yazna Cisternas, la Dra. Carola Avendaño y la Mg. Alejandra Verdejo, quienes me han entregado su valioso apoyo y amistad.

Gracias a todos los profesores, directivos de escuelas, agentes culturales y estudiantes de la ciudad de Valparaíso por participar como informantes claves

en esta investigación. Sin su ayuda desinteresada y apoyo, esto no hubiese podido ser posible.

No puedo dejar de mencionar en estas líneas a mi esposo por su amor, compañía, comprensión y apoyo durante todo este tiempo. Su ilusión, en momentos sostuvo la mía, su ánimo complementó el mío sobre todo en ocasiones donde era más fácil abandonar. Estaré agradecida siempre de su paciencia y por ser mi pilar en todo tiempo. Agradezco a mi gorda preciosa, mi vallisoletana loca y artista, a quien robé mucho de sus tiempos, de aquellos tiempos de juegos, lecturas, risas y abrazos para poder completar esta tarea. Siempre estaré en deuda de esos momentos robados, por ello agradezco su amor incondicional, sus abrazos, besos y risas, porque en ellos encontré siempre la energía que necesitaba para seguir. Sin David y sin Fernanda, esto no hubiese sido posible, por ello mi corazón les pertenece siempre.

No puedo dejar de mencionar a mis padres, porque aunque muchas veces no comprendían qué era lo que hacía, no dejaron de animar y orar por mí. A mis hermanos Adams, Daniela y Ariel les agradezco las risas, la complicidad y el amor incondicional. A mi familia política, mis suegros, cuñadas y sobrinos por todo el amor, siempre. Agradezco a toda mi familia porque de forma directa o indirecta estuvieron acompañando este largo proceso.

Mención especial tienen los amigos, aquellos que han sido un faro de luz para iluminar en momentos de oscuridad, a quienes me alentaron cuando ni yo misma me creía capaz, estas líneas son para todos ellos. Destaco entre ellos a Lorena Valdivieso, mi española loca, que abrió su corazón y amistad a esta chilena. A Gabriela Vásquez, con quien compartimos los años de residencia en España y con quien siempre es un gusto trabajar en Chile. A mis Voskobichos, Carola, Eliseo y sus bellas hijas, les agradezco el abrir su hogar y permitirnos construir esta bella amistad. A Geovaldo, Carito y Tomy, por ser nuestros pastores en Chile y amigos. Se que soy afortunada de tenerlos a todos ellos en mi vida.

Finalmente agradezco a mis estudiantes de pedagogía en Educación Básica de la PUCV, porque el acompañarles en su proceso formativo ha sido un privilegio. Soy reiterativa en mostrarles como el Patrimonio es un recurso sin igual para la enseñanza de las Ciencias Sociales, principalmente en los niveles iniciales en Educación Básica. Espero que cada uno de ellos "*vivifique su clase*" considerando todos los recursos educativos existentes más allá del aula y formen ciudadanos comprometidos con su entorno local, que lo conozcan, valoren y se apropien de él. Es mi esperanza como profesora de profesores.

RESUMEN

A dieciséis años de que se concediera a la ciudad de Valparaíso el calificativo de “Patrimonio de la Humanidad”, y que se relevase en ella su valor único y excepcional, resulta necesario identificar cómo a través de la educación se ha potenciado el reconocimiento de los elementos que le dieron tal distinción para así promover en la ciudadanía su valoración y protección. Es por ello que la siguiente investigación busca reconocer de qué manera las características históricas y patrimoniales han sido consideradas objeto de enseñanza y aprendizaje en las aulas escolares. En la voz de 14 agentes educativos y 450 estudiantes de sexto básico de centros escolares privados, subvencionados y públicos de la ciudad de Valparaíso, se da a conocer cómo entienden el patrimonio, qué conocen y valoran de la historia y el patrimonio de Valparaíso, cómo dialoga el currículum oficial con el potencial didáctico del patrimonio local y cuán responsables se sienten en la tarea de su promoción, valoración y conservación.

De esta investigación de corte mixto se deduce que existe una amplia y variada forma de comprender qué es el patrimonio, coexistiendo visiones eclécticas en la muestra de estudio. Las conceptualizaciones de docentes y directivos de escuelas son estáticas respecto del concepto, diferenciándose de las visiones más amplias que poseen los gestores culturales. Esta situación repercute de forma directa en la comprensión del estudiantado y constituye la evidencia de que es un tema no definido ni abordado suficientemente en las aulas escolares.

En cuanto al conocimiento de la historia y el patrimonio de la ciudad de Valparaíso, es posible determinar que tanto profesores, como directivos de escuelas y agentes culturales, desconocen los elementos de la historia local y de los bienes presentes en la ciudad. Este hecho reafirma la idea de la escasa presencialidad del tema en el trabajo escolar regular, lo que dificulta su introducción en las programaciones habituales de clase, siendo considerado, en ocasiones, un tema extra-curricular y no medular para la enseñanza de la Historia.

Respecto de la interpretación curricular que realizan los agentes educativos sobre los documentos oficiales nacionales y las posibilidades que este ofrece para utilizar el patrimonio como recurso educativo, es posible identificar que los docentes y directivos de escuelas no conocen en profundidad las directrices oficiales y existen en ellos carencias formativas que les dificultan tomar decisiones curriculares que favorezcan trabajos sinérgicos entre la enseñanza de la historia y la utilización del patrimonio circundante como fuente

de aprendizaje. Esta circunstancia se ve amplificada porque los agentes culturales cumplen su rol educativo, de manera desvinculada de las necesidades curriculares de la Escuela, por tanto el vínculo museo- escuela apenas se desarrolla.

Finalmente respecto de la visión que poseen los agentes educativos sobre su responsabilidad de educar en la valoración del patrimonio, no solo en una ciudad nominada, sino con carácter general, a través de los elementos histórico-culturales de toda localidad, se deduce que tienen interiorizada esta responsabilidad, pero se ven superados en esta tarea por la intensificación de su trabajo en el aula y las exigencias ministeriales.

De las conclusiones referidas es posible establecer que existe una ausencia de políticas estatales respecto de la educación patrimonial y que, por tanto, los resultados obtenidos en la ciudad de Valparaíso nos permiten vislumbrar panoramas desalentadores en otras ciudades, pueblos y villas del país que aún teniendo Historia y Patrimonio, más no denominación UNESCO, las potencialidades de educar a la ciudadanía a través de su propia historia y bienes patrimoniales quedan invisibilizadas. Es importante, por tanto, formar profesores que reconozcan en el patrimonio potencial educativo, con el fin de que a través de sus prácticas pedagógicas estos puedan repensar el currículum y replantear su hacer dentro de las culturas y comunidades locales.

Palabras clave

Valparaíso, Historia local, Patrimonio, Didáctica del Patrimonio, Didáctica de la Historia, Educación Primaria.

ABSTRACT

Sixteen years after the designation of "World Heritage" was granted to the city of Valparaíso, and its unique and exceptional value was revealed, it is necessary to identify how, through education, the recognition of elements that gave it such a distinction in order to promote his appreciation and protection in the citizenship. That is why the following research seeks to recognize how historical and heritage characteristics have been considered the object of teaching and learning in school classrooms. In the voice of 14 educational agents and 450 sixth-grade students from private, subsidized and public schools of the city of Valparaíso, it is known how they understand the heritage, what they know and value about the history and heritage of Valparaíso, how dialogues the official curriculum with the didactic potential of local heritage and how responsible they feel in the task of its promotion, assessment and conservation.

It follows from this mixed-cut research that there is a wide and varied way of understanding what heritage is, coexisting eclectic visions in the study sample. The conceptualizations of teachers and school managers are static

with respect to the concept, differing of the broader visions on the same one of the cultural managers. This situation has a direct impact on the student's understanding and assumes that it is an undefined issue or sufficiently addressed in school classrooms.

As for the knowledge of the history and heritage of Valparaíso,, it is possible to determine that both professors, as managers of schools and cultural agents, do not know in depth the local history and the patrimonial assets of the city. This fact reaffirms the idea of the scarce presence of the subject in regular school work, and precludes its introduction in the usual schedules of class, being considered an extra-curricular and not medullary topic for the teaching of the history.

Regarding the curricular interpretation carried out by educational agents on national official documents and the possibilities that this offers to use heritage as an educational resource it is possible to identify that the teachers and managers of schools do not know in depth the official guidelines and there are training deficiencies that preclude them from making curricular decisions that favor synergistic work between the teaching of history and the use of the surrounding heritage as source of learning. This circumstance is amplified because the cultural agents fulfill their educational role, in a way that is disconnected from the curricular needs of the School, so the museum-school link is hardly developed.

Finally, regarding the vision that educational agents have of their responsibility to educate in the valuation of heritage, not only in a nominated city, but with a general character, through the historical-cultural elements of any locality, it is deduced that they have internalized this responsibility, but are overcome in this task by the intensification of their work in the classroom and ministerial demands.

From the conclusions referred it is possible to establish, that there is an absence of State policies with respect to patrimonial education, and that therefore the results obtained in the city of Valparaiso allow us to glimpse discouraging scenarios in other Cities, towns and villages in the country that still have history and heritage, plus no UNESCO denomination, are invisible even more the potential to educate citizens through their own local history and heritage. It is important therefore to train teachers who recognize in the potential educational heritage, in order that through their pedagogical practices they can rethink the curriculum and reconsider their doing within the local cultures and communities.

Keywords

Valparaíso, Local History, Heritage, Heritage didactics, History Didactics, Primary Education.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	23
PARTE I. PLANTEAMIENTO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	29
CAPÍTULO I. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	31
1. De cómo surge la investigación	31
2. Identificación del problema de estudio.....	32
3. Implicaciones prácticas.....	34
4. Ámbito de la investigación e interrogantes iniciales.....	36
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO DEL ESTUDIO	39
1. El Patrimonio, fuente de enseñanza e investigación	39
1.1. Sobre el concepto de patrimonio	39
1.2 El potencial educador del patrimonio.....	44
1.3 La Didáctica del Patrimonio, un campo de controversia.....	47
1.4 La Didáctica del Patrimonio en el campo investigador de la Didáctica de las Ciencias Sociales y su relación con la Educación Patrimonial	49
1.5 La Didáctica del Patrimonio, objeto de investigación en Chile ..	53
2. Patrimonio, ciudad y educación	55
2.1. Las ciudades educadoras.....	56
2.2. Una triada necesaria: “ciudad-patrimonio-escuela”	64
2.3 Escuelas ciudadanas y Educación patrimonial.....	68
3. La integración del patrimonio en el currículum chileno	74
3.1 Bases curriculares 2012 y cómo estas se insertan en la historia curricular chilena	74
3.2 El patrimonio cultural y su presencia en el programa de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Educación Básica. Especificidades curriculares y procesos de aprendizaje	79
3.3 La educación con el patrimonio y el área de “Historia, Geografía y Ciencias Sociales”.	88
4. La riqueza patrimonial de Valparaíso: origen y desarrollo histórico de la ciudad-puerto	94
4.1 Valparaíso: primeros años y desarrollo durante la Colonia	95

4.2. El Chile Republicano. Valparaíso: “belle époque” (s. XIX) y lenta decadencia (s. XX)	99
4.3. El Patrimonio invisibilizado, el patrimonio de lo popular en la ciudad de Valparaíso.....	103
5. El potencial educador de la ciudad de Valparaíso	112
5.1 Valparaíso y su nominación a Ciudad Patrimonio de la Humanidad	113
5.2 Valoración del Patrimonio de Valparaíso: acciones ciudadanas e institucionales.....	119
5.3. Valoración de Patrimonio de Valparaíso: acciones difusivas..	127
CAPÍTULO III. PROPÓSITO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	133
1. Objetivos.....	134
2. Hipótesis	134
3. Variables de la investigación	136
4. Diseño metodológico	142
4.1. Carácter de la investigación	143
4.2 Triangulación, validez y confiabilidad	144
4.3 Elección de la muestra	145
4.4 Instrumentos de recogida de datos	148
4.4.1 El cuestionario.....	148
4.4.2 La entrevista.....	149
4.5 Instrumentos de análisis de datos y matriz de control	154
PARTE II. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS... 159	
CAPÍTULO IV. SOBRE EL CONCEPTO DE PATRIMONIO.....	161
1. El concepto de patrimonio de los agentes educativos	161
1.1 Sobre la función identitaria	168
1.2 Influencia sobre sus modos de vida	171
1.3 El valor social del Patrimonio.....	173
1.4 Sobre el sentido de pertenencia que promueve	175
1.5 En cuanto a su implicancia en la conservación	178
2. Concepciones del alumnado sobre el Patrimonio.....	182
2.1 Los estudiantes y la función del Patrimonio cultural	186
2.1.1 Función estética del Patrimonio cultural.....	186
2.1.2 Función educativa del Patrimonio cultural.....	188

2.1.3 La función social del Patrimonio cultural	191
2.1.4. La función económica del Patrimonio cultural	194
2.2 Los estudiantes y la preservación del Patrimonio: ¿Qué debemos conservar?	200
2.2.1. Sobre el patrimonio cultural material	202
2.2.1. Sobre el Patrimonio cultural inmaterial.....	207
2.2.1. Sobre el patrimonio natural	215
CAPÍTULO V. SOBRE EL CONOCIMIENTO Y VALORACIÓN DE LA HISTORIA Y EL PATRIMONIO DE VALPARAÍSO.....	221
1. ¿Qué se conoce sobre la historia de Valparaíso?	222
1.1 Sobre el origen y conformación de la ciudad.....	225
1.2 Sobre la influencia migratoria en la Ciudad de Valparaíso	238
2. La historia de Valparaíso ¿merece ser enseñada?	247
2.1 ¿Qué piensan los docentes sobre el valor educativo de la Historia de Valparaíso?	249
2.2 La Historia de Valparaíso ¿ha llegado al aula?	255
3. ¿Por qué Valparaíso es Patrimonio de la Humanidad?	260
3.1 Valparaíso ¿qué la hace especial?.....	260
3.2 ¿Indiferencia o preocupación? La visión del alumnado sobre el valor histórico-patrimonial de Valparaíso.....	270
CAPITULO VI. CURRÍCULO, PATRIMONIO Y RESPONSABILIDAD EDUCATIVA	281
1. La integración del patrimonio en el currículum chileno de educación básica.....	281
2. La interpretación que realizan los agentes educativos del currículum oficial.....	286
3. Las actividades curriculares realizadas en relación con el patrimonio	292
4. Concepciones sobre el rol de los agentes educativos en el patrimonio de Valparaíso	302
4.1 Sobre los profesores	304
4.2 Sobre los directores de centro.....	307
4.3. Sobre los gestores culturales	309
5. Apreciaciones de los agentes educativos sobre la responsabilidad en la tarea de educar para la valoración del patrimonio.....	312
6. El trabajo sinérgico ciudad-escuela realizado.....	319

CONCLUSIONES.....	329
1. En relación con los objetivos de la investigación	330
2. En relación con las hipótesis de la investigación	332
2.1 Frente al concepto de patrimonio imperante.	332
2.2 Sobre el conocimiento y valoración de la historia y el patrimonio de Valparaíso.	334
2.3 Interpretación del currículum oficial y el uso didáctico del patrimonio.....	336
2.4 Sobre la responsabilidad educativa.....	337
PROYECCIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	341
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	343
ANEXOS	367

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Muestra de investigaciones científicas y tesis doctorales en Didáctica del Patrimonio y Educación Patrimonial, en España.	51
Tabla 2. Actualización curricular.....	76
Tabla 3. LGE 2012	77
Tabla 4. Comparación entre Historia, Patrimonio y Bases curriculares.....	86
Tabla 5. Variables de la Investigación	138
Tabla 6. Tipos de estrategias de los métodos mixtos.....	143
Tabla 7. Distribución de la muestra por tipología de colegio y por instrumento.....	146
Tabla 8. Distribución de cantidad de preguntas por variable.....	148
Tabla 9. Categorías a priori o <i>top down</i>	152
Tabla 10. Categorías a posteriori o <i>button up</i>	153
Tabla 11. Matriz de control para la recogida de información	155
Tabla 12. Clasificación del concepto Patrimonio	162
Tabla 13. Conceptualización ligada al sentido de herencia.....	162
Tabla 14. Conceptualización ligada al sentido de identidad	164
Tabla 15. Esquema interpretativo para la conceptualización de Patrimonio	166
Tabla 16. Conceptualización didáctica ligada al concepto de medio-entorno	167
Tabla 17. Significados presentes en el concepto de Patrimonio	168
Tabla 18. Datos generales. Pregunta 1 del cuestionario	183
Tabla 19. Datos por tipo de establecimiento . Pregunta 1 del cuestionario.	184
Tabla 20. Datos generales. Pregunta 2 del cuestionario. Opción A.	187
Tabla 21. Datos por tipo de establecimiento. Pregunta 2. Opción A	188
Tabla 22. Datos generales. Pregunta 2 del cuestionario. Opción B.	189
Tabla 23. Datos por tipo de establecimiento. Pregunta 2 . Opción B.	190

Tabla 24. Datos generales. Pregunta 2 del cuestionario. Opción C.	192
Tabla 25. Datos por tipo de establecimiento. Pregunta 2. Opción C.	193
Tabla 26. Datos generales. Pregunta 2 del cuestionario. Opción D.	197
Tabla 27. Datos por tipo de establecimiento. Pregunta 2. Opción D.	199
Tabla 28. Datos generales. Pregunta 3 del cuestionario. Opción C.	204
Tabla 29. Datos por tipo de establecimiento. Pregunta 3. Opción C.	204
Tabla 30. Datos generales. Pregunta 3. del cuestionario. Opción D.	206
Tabla 31. Datos por tipo de establecimiento. Pregunta 3. Opción D.	207
Tabla 32. Datos generales. Pregunta 3 del cuestionario. Opción A.	211
Tabla 33. Datos por tipo de establecimiento. Pregunta 3. Opción A.	211
Tabla 34. Datos generales. Pregunta 3 del cuestionario. Opción B.	212
Tabla 35. Datos por tipo de establecimiento. Pregunta 3. Opción B.	213
Tabla 36. Datos generales. Pregunta 3 del cuestionario. Opción E.	217
Tabla 37. Datos por tipo de establecimiento. Pregunta 3. Opción E.	218
Tabla 38. Datos generales. Pregunta 9 del cuestionario.	222
Tabla 39. Datos por tipo de establecimiento. Pregunta 9 del cuestionario	223
Tabla 40. Datos generales. Pregunta 4 del cuestionario.	227
Tabla 41. Datos por tipo de establecimiento. Pregunta 4 del cuestionario.	228
Tabla 42. Datos generales. Pregunta 5 del cuestionario.	231
Tabla 43. Datos por tipo de establecimiento. Pregunta 5 del cuestionario	232
Tabla 44. Datos generales. Pregunta 6 del cuestionario.	235
Tabla 45. Datos por tipo de establecimiento. Pregunta 6 del cuestionario.	235
Tabla 46. Datos generales. Pregunta 7 del cuestionario.	243
Tabla 47. Datos por tipo de establecimiento. Pregunta 7 del cuestionario.	244
Tabla 48. Datos generales. Pregunta 8 del cuestionario.	245
Tabla 49. Datos por tipo de establecimiento. Pregunta 8 del cuestionario.	246
Tabla 50. Datos generales. Pregunta 10 del cuestionario.	266

Tabla 51. Datos por tipo de establecimiento. Pregunta 10 del cuestionario.	267
Tabla 52. Datos generales. Pregunta 15 del cuestionario.	271
Tabla 53. Datos por tipo de establecimiento. Pregunta 15 del cuestionario.	271
Tabla 54. Datos generales. Pregunta 16 del cuestionario.	273
Tabla 55. Datos por tipo de establecimiento. Pregunta 16 del cuestionario.	273
Tabla 56. Datos generales. Pregunta 17 del cuestionario.	277
Tabla 57. Datos generales. Pregunta 18 del cuestionario.	278
Tabla 58. Datos por tipo de establecimiento. Pregunta 18 del cuestionario.	279
Tabla 59. Datos generales. Pregunta 12 del cuestionario de estudiantes.	295
Tabla 60. Datos por tipo de establecimiento. Pregunta 12 del cuestionario.	295
Tabla 61. Tipos de actividades patrimoniales planificadas por los centros escolares.	296
Tabla 62. Datos generales. Pregunta 13 del cuestionario.	298
Tabla 63. Datos por tipo de establecimiento. Pregunta 13 del cuestionario.	298
Tabla 64. Tipos de actividades patrimoniales planificadas por el Municipio.	299
Tabla 65. Datos generales. Pregunta 14 del cuestionario.	300
Tabla 66. Visitas a Museos.	300
Tabla 67. Datos por tipo de establecimiento. Pregunta 14 del cuestionario.	301
Tabla 68. Categorización de la información en relación con la variable de “rol”	304
Tabla 69. Acción- definición operativa.	315
Tabla 70. Trabajo conjunto – definición operativa.	321

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Gráfico por tipo de establecimiento. Pregunta 1 del cuestionario.....	185
Gráfico 2. Gráfico por tipo de establecimiento. Pregunta 2. Opción A del cuestionario.....	188
Gráfico 3. Gráfico por tipo de establecimiento. Pregunta 2. Opción B del cuestionario.....	190
Gráfico 4. Gráficos por tipo de establecimiento. Pregunta 2. Opción C del cuestionario.....	193
Gráfico 5. Evolución tasa de desocupación y brecha, según sexo, Región de Valparaíso (años 2012-2016). Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas (INE), 2017.	198
Gráfico 6. Gráfico por tipo de establecimiento. Pregunta 2. Opción D del cuestionario	199
Gráfico 7. Gráfico por tipo de establecimiento. Pregunta 3. Opción C del cuestionario.....	205
Gráfico 8. Gráfico por tipo de establecimiento. Pregunta 3 del cuestionario. Opción D.....	207
Gráfico 9. Gráfico por tipo de establecimiento. Pregunta 3 del cuestionario. Opción A.....	211
Gráfico 10. Gráfico por tipo de establecimiento. Pregunta 3 del cuestionario. Opción B.....	213
Gráfico 11. Gráfico por tipo de establecimiento. Pregunta 3 del cuestionario. Opción E.....	218
Gráfico 12. Gráficos por tipo de establecimiento. Pregunta 9 del cuestionario.....	224
Gráfico 13. Gráfico por tipo de establecimiento. Pregunta 4 del cuestionario.....	228
Gráfico 14. Gráfico por tipo de establecimiento. Pregunta 5 del cuestionario.....	232
Gráfico 15. Gráfico por tipo de establecimiento. Pregunta 6 del cuestionario.....	235

Gráfico 16. Gráfico por tipo de establecimiento. Pregunta 7 del cuestionario.....	244
Gráfico 17. Gráfico por tipo de establecimiento. Pregunta 8 del cuestionario.....	246
Gráfico 18. Gráfico por tipo de establecimiento. Pregunta 5 del cuestionario.....	272
Gráfico 19. Grafico por tipo de establecimiento. Pregunta 6 del cuestionario.....	273
Gráfico 20. Gráfico por tipo de establecimiento. Pregunta 20 del cuestionario.....	279
Gráfico 21. Gráfico por tipo de establecimiento. Pregunta 12 del cuestionario.....	295
Gráfico 22. Gráfico por tipo de establecimiento. Pregunta 13 del cuestionario.....	299
Gráfico 23. Gráfico por tipo de establecimiento. Pregunta 14 del cuestionario.....	301

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Triada de activación.	40
<i>Figura 2.</i> Ciudad de Valparaíso, 1647. Fuente: Vicuña Mackenna, 1873, pág. 210.	97
<i>Figura 3.</i> Cerro Alegre o Merry Hills. Fuente: Ilustre Municipalidad de Valparaíso	101
<i>Figura 4.</i> Escenas de “A Valparaíso” de Joris Ivens.....	108
<i>Figura 5.</i> Escenas de “A Valparaíso” de Joris Ivens.....	109
<i>Figura 6.</i> Escenas de “Valparaíso mi amor” de Aldo Francia.	110
<i>Figura 7.</i> Valparaíso. Fuente: VIOLICH, Francis, 1944.	114
<i>Figura 8.</i> Zona Histórica declarada Patrimonio de la Humanidad.....	115
<i>Figura 9.</i> Diseño de la estrategia de triangulación concurrente.....	145
<i>Figura 10.</i> Diseño metodológico. Fuente: Elaboración propia.	157
<i>Figura 11.</i> Antigua Tornamesa en maestranza en Barón, Valparaíso.	177
<i>Figura 12.</i> Mimbre Rari y Chimbarongo.....	187
<i>Figura 13.</i> Sistema de bicicletas en Santiago de Chile.....	195
<i>Figura 14.</i> Imagen de bicicleta decorativa en cerro Concepción, Valparaíso, Chile.	196
<i>Figura 15.</i> De izquierda a derecha la Iglesia de San Francisco y la Iglesia de los Doce apóstoles, Valparaíso.	20201
<i>Figura 16.</i> De izquierda a derecha, el Mercado Cardonal y el Palacio Cousiño	203
<i>Figura 17.</i> De izquierda a derecha: Palacio Subercaseaux, Valparaíso. Post incendio de calle Serrano (2007). Intervención ciudadana en el palacio Subercaseaux (2016).	205
<i>Figura 18.</i> De izquierda a derecha: Edificio habitación zona patrimonial calle Bustamente, Valparaíso (2016). Intervención ciudadana en el costado del edificio.	206
<i>Figura 19.</i> De izquierda a derecha: Fiesta de la vendimia de Colchagua y Fiesta de la vendimia de Casablanca.....	209

<i>Figura 20.</i> De izquierda a derecha: Niños recreando tradiciones mapuches y niños recreando bailes nortinos.....	209
<i>Figura 21.</i> De izquierda a derecha, un capítulo de la serie Pichintun, y la portada de toda la serie Pichintun.....	210
<i>Figura 22.</i> Baile nortino en la Fiesta Carnaval de los mil tambores en Valparaíso	214
<i>Figura 23.</i> Fotografía del paseo Atkinson en Valparaíso.....	239
<i>Figura 24.</i> De izquierda a derecha Iglesia Luterana e Iglesia de los doce Apóstoles en Valparaíso.....	241
<i>Figura 25.</i> Arco del Triunfo en Valparaíso.	243
<i>Figura 26.</i> Imagen de la Bahía de Valparaíso.	262
<i>Figura 27.</i> Imagen de los cerros de Valparaíso y sus construcciones.....	263
<i>Figura 28.</i> De izquierda a derecha calle Prat (Edificio Turri) y Plaza Sotomayor (Monumento a Prat e Intendencia regional)	264
<i>Figura 29.</i> De izquierda a derecha: antigua empresa Gas Valpo y nuevo centro comercial “Portal Valparaíso”	274
<i>Figura 30.</i> Mall paseo Ross	275

INTRODUCCIÓN

A partir de las relaciones del hombre con la realidad, resultantes de estar con ella y en ella, por los actos de creación, recreación y decisión, éste va dinamizando su mundo. Va dominando su realidad, humanizándola, acrecentándola con algo que él mismo crea; va temporalizando los espacios geográficos, hace cultura.

Paolo Freire (1969, p.32)

La *cultura* y la *identidad* están íntimamente relacionadas y con clara interdependencia, ya que en la configuración de nuestra identidad participan ciertos repertorios culturales que son asimilados y resignificados para establecer fronteras entre nos-otros y los otros. Ese repertorio, tal como señala Geertz (1992) es esa urdimbre que el mismo hombre ha creado y forma parte de expresiones sociales, públicas y por tanto simbólicas.

Aún a pesar de que en la selección de los repertorios culturales, desde el ámbito político, se intenta homogenizar, es sabido que dicho repertorio no es estático y ni mucho menos homogéneo, ya que dependerá de las experiencias y entornos individuales el cómo estos, finalmente, sean comprendidos. Es por ello que en la identidad hay elementos de diferenciación y similitud, coexisten aspectos que nos hacen distintos y que también aportan sentido de pertenencia a un grupo determinado, pues una de sus cualidades es que es relacional y nos entrega claves para la vida en sociedad.

El patrimonio en su acepción moderna “implica apropiación colectiva, en forma de legado o bien común” (Giménez, 2005, p. 178), esto quiere decir que el patrimonio es parte de esa “urdimbre” creada por el ser humano y que hoy se muestra como resultado de una selección a la que se le atribuye valor de pertenencia, tanto personal, como local y global. Por tanto, es posible afirmar que el patrimonio está unido a la memoria personal y colectiva de los pueblos y en consecuencia a la construcción de identidad. Ahora bien, es necesario señalar que el patrimonio no es estático, se resignifica constantemente en la medida que el ser humano le asigna valor o lo activa, por tanto, es versátil.

Consideramos que el término *patrimonio* como el de *cultura* no son sinónimos, aunque presentan características comunes pues están imbricados.

Ambos plantean conflictos debido a su ambigüedad y polisemia, ya que son creaciones sociales que se significan y cambian dependiendo de los tiempos y las sociedades que los emplean y dan uso. Es por ello por lo que existen símbolos, tradiciones que mutan dependiendo de las generaciones, asignando capacidad de cambio y adaptación a la cultura y por ende al patrimonio (que es una parte de ella). Estas características se materializan en la identidad colectiva de los pueblos, la que presenta aspectos de herencia pasada y también re-significaciones (cambios) del presente.

Ahora bien, desde el ámbito educativo el patrimonio permite un acercamiento a parte de la cultura y contribuye en la conformación de la identidad personal y social, ya que este es el “resultado de una selección de bienes y valores culturales que se vuelven propiedad simbólica y real de determinados grupos” (Pinto, 2016, p. 18). También nos permite conocer el pasado, pues estas manifestaciones, tanto materiales como inmateriales, dan cuenta del legado, de aquella herencia que las generaciones pasadas han dejado y que perviven en el presente.

Ese pasado, que visibilizamos a partir del patrimonio material e inmaterial, es esencial en la configuración de nuestra identidad, porque comprendemos el presente, el *quiénes somos*, a través del conocimiento de pasado. Por tanto, el patrimonio enlaza el presente con el ayer y se nos muestra como un repertorio de recursos que nos permite acceder a épocas diversas y reconstruir nuestra historia para comprender el presente.

Las ciudades, los pueblos y cualquier lugar habitado por seres humanos posee patrimonio, ya que este es creación humana, expresión de identidad, de cohesión social. Posee la capacidad de representatividad y, tal como se ha señalado, en él hay *continuidad generacional* ya que las generaciones presentes le significan y asignan valor y utilidad, conservando aquellos elementos de representación. Por tanto se convierte en vínculo entre generaciones, es el *significado*, es decir *aquellos objetos, lugares y manifestaciones patrimoniales o no, que se relacionan intensamente con la biografía de los individuos y con sus interacciones* (Prat, 2005, p.25)

Pero todo el patrimonio presente en las ciudades, pueblos o lugares diversos, corre el riesgo de perderse sino es dado a conocer a la sociedad que lo alberga. Así que, para darle significado o atribuirle valor, es necesario establecer un vínculo de conocimiento personal y colectivo. Si no es dado a conocer y no se realizan acciones para su significación, puede quedar oculto y perder todo el potencial educador que posee.

Por tanto, las acciones intencionadas y sistemáticas que pueden desarrollarse desde la escuela en pro de la apropiación simbólico identitaria del entorno, cobran sentido y valor en la gestión que de ellas se hace (Cuenca, 2014). Aunque no solo las escuelas deben cumplir este rol, ya que existen otras instituciones (Estado, museos, agrupaciones sociales, entre otras) que

también tienen responsabilidad social y educativa en función de la transmisión del patrimonio cultural material e inmaterial que poseen para configurar procesos identitarios. Por tanto, la tarea mancomunada es significativa y necesaria para la puesta en valor del patrimonio cultural.

Reconocer aquellos elementos presentes en nuestra cultura, aquellos símbolos y costumbres presentes en los espacios urbanos que habitamos, influirá directamente en la valoración y cuidado de dicho patrimonio (Calaf, 2003b). Pero esta valorización e identificación solo es posible si la ciudad trabaja de forma conjunta con la escuela y agentes culturales promoviendo actividades, situaciones de aprendizaje, espacios de encuentro, que enriquezcan la educación de su ciudadanía.

Y esta es precisamente la finalidad fundamental del presente trabajo, que aborda el estudio y análisis sobre la puesta en valor desde el mundo escolar, del reconocimiento cultural de carácter universal que ostenta la ciudad histórica de Valparaíso, para lo cual hemos dividido en dos grandes partes el documento que lo recoge.

La primera responde al planteamiento y diseño del estudio. En ella se explica *cómo surge esta investigación*, evidenciando con ello las preguntas iniciales que la guían, las que aluden principalmente a develar cuál es la visión educativa que posee la Municipalidad de la ciudad de Valparaíso en relación con la transmisión de la valorización del patrimonio; el nivel de responsabilidad que los directores de colegio y profesores ven en relación con la formación de sus estudiantes en este tema; si existe un trabajo conjunto municipio-escuela en la tarea de preservación del patrimonio; el grado de identificación de los estudiantes con su propia ciudad, la historia y patrimonio presente en ella, entre otras.

Además, en esta primera parte del trabajo se revisan las valiosas aportaciones realizadas por la Didáctica de las Ciencias Sociales y la Didáctica del Patrimonio en temas referidos al estudio del patrimonio y el potencial educador que éste tiene. A la luz de aquellas experiencias y principios se analiza la historia de la ciudad, con el fin de reconocer aquellos elementos y procesos que la distinguen y dan particularidad. Este apartado responde al capítulo dos: *Marco teórico*.

Tras revisar la bibliografía se plantea un tercer capítulo denominado *propósito y diseño de la investigación*. En él se presenta el problema de estudio, a partir del cual se genera el objetivo general y los específicos que operacionalizan el trabajo, dado que vinculadas a ellos se expresan las hipótesis que guían la indagación. A continuación se explica el carácter de la investigación y se establece el diseño de búsqueda y análisis de los datos. Se define la muestra, que es intencionada y por cuota, correspondiente a 450 estudiantes de segundo ciclo de educación básica de la ciudad de Valparaíso, distribuidos según las tres tipologías de dependencia que posee el país

(estudiantes de colegios públicos, subvencionados y privados). La muestra incluye, también, seis profesores del sistema escolar y seis directores de colegio, un encargado de museo de la ciudad y el encargado del Consejo de la Cultura de Valparaíso.

En coherencia con el método escogido, se realizan doce entrevistas a docentes (seis profesores de educación básica y seis directores) y dos a gestores culturales (un encargado del museo de Historia de la Ciudad, y el encargado del Consejo de la Cultura de Valparaíso) y se obtienen 450 respuestas para la encuesta realizada a los estudiantes de segundo ciclo básico (quinto y sexto) de la ciudad de Valparaíso. Para el trabajo de análisis cualitativo de las entrevistas, se utiliza el programa ATLAS. Ti y para los datos cuantitativos el programa SPSS versión 15. En este capítulo se expresan, también, las categorías establecidas para la interpretación de las entrevistas y se da cuenta del procedimiento estadístico utilizado para los datos de las encuestas.

La segunda parte del trabajo de investigación doctoral responde al *análisis e interpretación de los resultados*. Con el fin de organizar los datos para su interpretación se han establecido tres grandes capítulos, respondiendo con ello a los objetivos específicos establecidos y las hipótesis planteadas. En consecuencia, estos capítulos han quedado sistematizados en función de tres ámbitos de estudio: *concepto de patrimonio existente, conocimiento y valoración de la historia y patrimonio de Valparaíso, e interpretación del currículum oficial que realizan los agentes educadores de Valparaíso en relación con el patrimonio, junto con la percepción de su responsabilidad educativa en esta cuestión*.

El primero de ellos, la identificación del *concepto de patrimonio* imperante, se aborda desde la voz de todos los protagonistas de este estudio. Se analizan las ideas que, según la polisemia del concepto, pueden estar presentes y a las que tanto estudiantes, como profesores, directivos de escuelas y gestores culturales pueden adscribirse. Identificar sus visiones nos permite establecer un diagnóstico sobre la asignación de valor que se atribuye al patrimonio de la ciudad de Valparaíso, sea éste material o inmaterial.

En el capítulo siguiente se trabaja sobre *la relevancia histórica de la ciudad de Valparaíso* y cómo dicha historia almacena innumerables recursos educativos que pueden ser abordados en las escuelas para reafirmar el desarrollo de competencias sociales, históricas, y geográficas, así como procesos de identidad. Revisamos en este apartado, también, cuánto y qué conocen los estudiantes sobre la historia de su ciudad y qué valoración le atribuyen a ella los docentes, directores de escuelas y gestores culturales. Unido a lo anterior, se indaga sobre qué elementos reconocen los diversos actores de este estudio, con referencia a la excepcionalidad del patrimonio de Valparaíso y qué elementos consideran fueron destacados para ser reconocida

como ciudad Patrimonio mundial. Todo ello para identificar si este tema es trabajado en las aulas escolares o bien es un tema poco visibilizado en el plano educativo.

El capítulo VI hace mención a *la interpretación curricular* que realizan los diversos agentes educativos sobre las propuestas ministeriales y el patrimonio, así como la percepción que tienen sobre su responsabilidad en esta cuestión. Desde los documentos oficiales actuales hay una clara disposición normativa que explicita, de forma particular en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para la Enseñanza Básica chilena, el necesario trabajo de promoción y valorización del patrimonio cultural material e inmaterial para el refuerzo de los procesos identitarios de los estudiantes. Bajo esta idea, se analizan las distintas interpretaciones que realizan profesores y directivos de escuelas sobre estos documentos, para establecer con ello cómo las disposiciones curriculares son comprendidas, y traducidas en acciones y decisiones pedagógicas en el aula. Algunos de los datos se contrastan con las declaraciones de los propios estudiantes.

Por último, este capítulo finaliza con el análisis de la *responsabilidad de los agentes educativos de la ciudad con el patrimonio de Valparaíso*. En estas páginas se interpretan las diversas percepciones de los profesores, directivos de escuelas y agentes culturales sobre el rol, responsabilidad y trabajo sinérgico ciudad–escuela que se ha desarrollado para dar a conocer la historia de la ciudad y el patrimonio material e inmaterial presente en ella.

Tras realizar el análisis y las interpretaciones de todos los datos aportados en las entrevistas y cuestionarios, se establecen las *conclusiones* considerando para ello los objetivos expresados y las hipótesis que inicialmente fueron propuestas. En estas líneas finales se establecen las relaciones, diferencias y similitudes entre lo que se hace, dice y piensa respecto al patrimonio cultural e historia de la ciudad de Valparaíso como objeto de enseñanza, develando con ello el tipo de educación patrimonial que subyace en esta ciudad Patrimonio Mundial.

Finalmente, se añade un espacio para reflejar la *bibliografía* utilizada para construir este estudio. Principalmente se relaciona con seis grandes espacios temáticos vinculados a: Patrimonio y su Didáctica, Historia de Valparaíso, Didáctica de las Ciencias Sociales, Formación Ciudadana, Ciudades Educadoras, y Currículum y normativas curriculares vigentes en Chile. Junto con ello se añaden textos utilizados para configurar la metodología de esta investigación. Se adjuntan, además, los *Anexos* que permiten comprender todo el proceso desarrollado, considerados en cuatro apartados: instrumentos de recolección de datos, protocolos de confidencialidad, codificaciones de las entrevistas y datos sistematizados de las encuestas.

Así pues, en las páginas que siguen se da cuenta de todo este proceso de indagación teórico y metodológico, proceso que sustenta la búsqueda de

respuestas sobre la utilización del patrimonio como recurso educador para la formación de una ciudadanía responsable y crítica de su entorno. Identificar de forma empírica cómo se lleva a cabo este compromiso de la educación y conocer sus repercusiones en la puesta en valor del patrimonio porteño, permitirá tomar decisiones constructivas para su mejora.

PARTE I
PLANTEAMIENTO Y
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1. De cómo surge la investigación

Conocer la realidad que se desea estudiar es la mayor garantía en todo proceso investigativo; es la fuente de orientación que posee el investigador y la base sobre la que éste trabaja. Del conocimiento de dicha realidad y de la observación acuciosa de la misma, es de donde surgen aquellas interrogantes y problemas que todo investigador desea develar.

En nuestro caso, el interés por investigar sobre el uso educativo del patrimonio de Valparaíso se generó a raíz de una estancia de estudios en España, que nos permitió conocer diversos trabajos didácticos relacionados con el patrimonio existente en variadas ciudades de la Península. Dichas actividades, en términos generales, buscaban promover el reconocimiento, la identificación y la valoración de aquellos vestigios históricos, potenciando así la búsqueda de un compromiso de todos los actores ciudadanos para su salvaguarda.

Todos aquellos trabajos despertaron la curiosidad por conocer de qué manera los profesores de la ciudad de Valparaíso habían desarrollado acciones para promover en su alumnado el cuidado y valoración de su ciudad, junto con indagar también en el valor que se les había otorgado como herramientas didácticas del aprendizaje de la historia y la conformación de la identidad nacional. Como es sabido, la ciudad de Valparaíso fue declarada en el año 2003 “Patrimonio de la Humanidad”, circunstancia que marcaría aún más la necesidad de reconocer la trascendencia que este hecho ha tenido en la formación de sus estudiantes.

Estas inquietudes se concretaron en el año 2011, cuando realizamos una investigación enfocada hacia la utilización del patrimonio cultural de la ciudad de Valparaíso como recurso de aprendizaje. Para este estudio exploratorio se consideró una muestra de 40 profesores a los que se les entrevistó y además se les aplicó un cuestionario para analizar sus concepciones sobre la importancia del patrimonio como recurso educativo y su conocimiento de la historia local como fuente potenciadora de formación ciudadana. También se analizaron las propuestas de utilización del patrimonio como recurso educativo, que el Ministerio de Educación promovía a través de los programas de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

El análisis de los cuestionarios y entrevistas confirmó, entre otras cosas, que los profesores de Valparaíso no poseían un conocimiento profundo sobre la historia de la ciudad y su patrimonio y, por lo tanto, desconocían su vinculación con la historia nacional de Chile. Como consecuencia, no integraban en sus planificaciones y programaciones la educación patrimonial, desconociendo el valor educador que el patrimonio y la historia de Valparaíso posee para el desarrollo de competencias en sus estudiantes (Collao, 2011).

Tomando en cuenta estos antecedentes, se ha visto la necesidad de profundizar aún más en aquellos primeros datos recogidos, con el interés de conocer una visión educativa más completa sobre la valoración del uso del patrimonio como recurso educativo. En esta oportunidad será necesario, tener en cuenta la mirada de todos los actores involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje, es decir, del Municipio (ayuntamiento, encargado hasta hoy en día de velar por el proceso educativo de los estudiantes chilenos), de los gestores patrimoniales (Consejo de cultura de Chile), de los colegios (equipos directivos), de los alumnos y alumnas (de distintos niveles educativos) y, por supuesto, de los profesores y profesoras.

2. Identificación del problema de estudio

Para evitar que el patrimonio cultural se pierda y quede oculto e inaccesible a la ciudadanía, debe existir un compromiso de todos los actores involucrados en la educación (Rodríguez y Ortega, 2003). En este sentido, el patrimonio ofrece una multiplicidad de valores educativos que deben ser utilizados para desarrollar más conciencia, más respeto, y mayor valoración en los ciudadanos sobre la historia local y aquellos vestigios, testimonios de ella, que están presentes en el entorno.

Actualmente se interpreta que es en el espacio urbano donde se encuentra el lugar en el que confluyen con más potencia las relaciones humanas, y, por tanto, donde más claramente se aprecia cómo participan sus ciudadanos. Es el espacio de producción, donde la cultura y el ocio se dan cabida, es un aula abierta donde sus ciudadanos aprenden a vivir. Es el escenario de los sueños, de los símbolos, es el lugar donde se llevan a cabo los servicios, donde suceden la gran mayoría de las cosas que tienen que ver con el ser humano y las comunidades. Sobre este aspecto, Borghi (2010) nos señala que “la ciudad es un cofre precioso y misterioso, que recoge los tesoros de nuestra historia y los expone a nuestra mirada” (p. 97). Es en ella, en la ciudad, donde encontramos fuentes, documentos, objetos y gestos que nos permitirán reconstruir nuestro pasado, comprender el presente y proyectar el futuro.

Sin duda la ciudad nos entrega buenas e innumerables oportunidades pedagógicas para educar a la ciudadanía, para trabajar la historia, y para enfatizar la memoria, ya que es en ella donde se alberga gran parte de nuestro patrimonio y es donde se configura la identidad de cada pueblo (López Arroyo, 2013; Soler

2009). Es a partir de ella como es posible articular trabajos integrados entre diversas disciplinas escolares con el fin de propiciar aprendizajes significativos.

El patrimonio presente en la ciudad, ya sea histórico, cultural, artístico, inmaterial o de cualquier otra índole, se presenta como un fragmento del pasado que forma parte de nuestro presente siendo, en sí mismo, uno de los pocos puentes que nos une y nos liga con la herencia histórica y con los valores estéticos, artísticos, tecnológicos e históricos que han tipificado nuestras sociedades. En este sentido, es una de las claves que puede permitir conocer mejor las “partes sumergidas del iceberg” de nuestra cultura y ello, evidentemente, es lo que más claramente nos permitirá conocer mejor la realidad de nuestras sociedades (Santacana y Hernández Cardona, 2006).

Conocer y reconocer aquellos elementos presentes en nuestra cultura, aquellos símbolos y costumbres presentes en los espacios urbanos que habitamos, influirá directamente en la valoración y cuidado de dichos espacios. Pero esta valorización e identificación solo es posible si la ciudad trabaja en función del valor patrimonial que posee, de forma conjunta con la escuela y los agentes culturales, promoviendo actividades, potenciando situaciones de aprendizaje, creando espacios de encuentro que enriquezcan la educación de su ciudadanía.

Para poner en valor esta idea de *ciudades contenedoras de patrimonio*, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en el año 1972, a través de la *Convención para la protección del patrimonio cultural y natural*, presentó el desafío de concienciar a la ciudadanía mundial sobre la protección de aquellos lugares del planeta que presentan *valor universal excepcional*. Con ello lo que se esperaba era salvaguardar aquel patrimonio que por todos era reconocido como obra sin igual del hombre y que debía por ello ser considerado no solo patrimonio representativo de un lugar, sino que, además, debía ser puesto en valor por su singularidad y representación de la genialidad humana universal. No obstante, la Unesco diferenció los lugares patrimonio de la humanidad que debían serlo por su singularidad natural y física, de aquellos otros creados por el ser humano, es decir, los sitios culturales.

La ciudad de Valparaíso, específicamente su casco histórico, fue condecorada en el año 2003 por este organismo internacional como un bien con *valor universal excepcional*, como sitio cultural “patrimonio de la humanidad”. Se reconoció que la singularidad de su asentamiento, la adaptabilidad urbana ante una geografía desafiante y su riqueza histórica como ciudad puerto principal de Chile y paso marítimo obligado del Pacífico hasta el siglo XIX a nivel mundial, constituían excepcionalidad. La riqueza patrimonial material e inmaterial de la ciudad fue galardonada, en ese año, con el título de *Ciudad Patrimonio Mundial* y de esta manera ingresó en la lista de 167 países ratificados por la convención de UNESCO.

Antes de esa fecha, Chile contaba ya con dos sitios “patrimonio de la humanidad”: *Rapa Nui* (declarada en 1995) y las *Iglesias de Chiloé* (reconocidas en el año 2000). Después de esa fecha, fueron reconocidas tres más: las *Salinas de Humberstone y Santa Laura* (2005), la *Ciudad minera de Sewell* (2006) y el *Sistema viario andino* (compartido, en el 2014, con Argentina, Bolivia, Colombia, Ecuador y Perú). Dejando aparte la América norteña -en donde México dispone nada menos que de 35 lugares patrimonio de la humanidad-, en la América del Sur, casi todos los países disponen de sitios culturales registrados como Patrimonio de la Humanidad. Y, tras Brasil (14) y Perú (10), nuestro país ocupa el tercer lugar, junto con Argentina, Bolivia y Colombia, disponiendo, como hemos visto, de seis espacios patrimonio cultural de la humanidad. Pero de los seis, solo el gran conjunto de Valparaíso puede considerarse que alcanza la categoría de gran espacio monumental urbano, no arqueológico, sino habitado, a nivel comparable con los más señeros de América y del mundo, como Cuzco, Arequipa, Lima, La Habana, Potosí o Cartagena de Indias. Ello convierte a Valparaíso en la gran joya patrimonial de Chile.

Esta alta cualificación de Valparaíso, con valor universal, nos haría suponer, sin duda, que como *Ciudad Patrimonio*, durante estos 16 años, habría desarrollado acciones a partir de los gobiernos locales o, incluso, a nivel estatal, para transmitir el valor universal excepcional que posee. Pero, al ver como día a día gran parte de los edificios emblemáticos de la ciudad se pierden por incendios o por ausencia de políticas e incentivos a la restauración (Sánchez Agustí y Collao, 2013) nos preguntamos qué es lo que realmente se está haciendo en esta materia.

Principalmente desconocemos cómo la ciudad de Valparaíso a través de sus diversos agentes educativos (Municipio, gestores culturales, directores de escuelas y profesores) han trabajado en la promoción de competencias ciudadanas y culturales en los estudiantes, utilizando para ello el potencial educador del patrimonio presente en la ciudad, a través de trabajos sinérgicos que permitan formar a una ciudadanía que valore, proteja y cuide la historia presente a su alrededor. La escasa visibilidad de propuestas educativas patrimoniales, desde la ciudad a la escuela y desde la escuela para la ciudad, marca poderosamente el desarrollo de esta investigación, cuyo fin principal es poner en evidencia la educación patrimonial de la ciudad, en pro de su fortalecimiento y mejora.

3. Implicaciones prácticas

En consonancia con lo anterior, explorar las propuestas educativas patrimoniales en la ciudad de Valparaíso es de sumo interés didáctico, pedagógico y social, pues si bien la temática está centrada en la didáctica del patrimonio y el aprovechamiento de dicho recurso para promover habilidades y

conocimiento histórico en los estudiantes de la ciudad, también es posible analizar cómo todo ello repercute en la educación de una ciudadanía democrática, que posea las herramientas para reconocer los elementos que configuran los problemas del presente y, además, participe activamente en la mejora y transformación de su sociedad

La elección de la historia local de la ciudad de Valparaíso y de su patrimonio como contenido, se justifica (como hemos señalado ya), a partir de la intuida invisibilidad de su tratamiento en el ámbito escolar, tanto curricular como didáctico. También se explica por la escasez de trabajos relacionados con la valoración del patrimonio desde la ciudad hacia la escuela y viceversa, trabajos que potencien el desarrollo de competencias ciudadanas y culturales en los estudiantes porteños, aun cuando ministerialmente el currículum nos plantee su necesario trabajo ya desde los niveles iniciales de enseñanza.

En relación con lo anterior, en el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de educación básica chileno existen dos énfasis que hemos considerado propicio revisar. El primero de ellos apunta a promover en los estudiantes la “conciencia del entorno” en el que viven, con el propósito de desarrollar en ellos la “identidad” y “pertenencia” (Ministerio de Educación, 2012). Sobre estos aspectos, cabe señalar que el rol que juega tanto la escuela como la ciudad en la promoción de dicha identidad en el estudiantado, toma especial relevancia y sentido si entendemos que “la ciudad es vehículo y destino de educación” (Hernández Cutillas, Barandica y Quintela, 2009, p. 52); por lo que analizar y comprender cómo opera la ciudad sobre la promoción de la valoración de su patrimonio y, por su parte, qué trabajo realizan las escuelas sobre el conocimiento y valoración del entorno próximo de los estudiantes, es significativo de estudiar.

El segundo énfasis está ligado al desarrollo de competencias ciudadanas y se presenta además con tal relevancia que se incorpora dentro de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales como un eje vertebrador de aprendizajes en la enseñanza primaria obligatoria. Dicho eje, antes del cambio curricular en el año 2012, aparecía de forma muy difusa en los programas de estudio, razón por la que muchos docentes no consideraban necesario trabajar el desarrollo de competencias ciudadanas a partir del conocimiento de la historia local y del patrimonio (Collao, 2011). Por lo mismo, resulta interesante revisar las percepciones del profesorado en este nuevo escenario.

Un último elemento en el que es menester orientar la investigación, guarda relación con explorar la tarea de los agentes culturales, es decir de los museos, entre otros organismos encargados de mantener viva la memoria de los pueblos. Porque desconocemos, ciertamente, la sinergia que ha existido hasta ahora entre la ciudad, la escuela y los museos en la tarea de educar a la ciudadanía.

4. **Ámbito de la investigación e interrogantes iniciales**

Considerando que el problema de estudio se centra en el uso didáctico del patrimonio cultural de la ciudad de Valparaíso, este trabajo se enmarca dentro de una línea de investigación en didáctica de las ciencias sociales, que pretende entre otras cosas, investigar el efecto educativo del uso didáctico y el trabajo con el patrimonio (Prats, 2003).

La didáctica del patrimonio se ha ido conformando como una línea de investigación emergente de amplio crecimiento dentro de las ciencias sociales. Durante este proceso se ha comprendido que el patrimonio cultural es un recurso movilizador de aprendizaje, y una herramienta que permite descubrir quiénes somos, pues tiene en él, impresas, las claves de nuestra historia.

Con respecto a la finalidad básica de la didáctica del patrimonio, Estepa (2001) señala que ésta ha de facilitar la comprensión del alumnado sobre las sociedades históricas y sobre el presente. Este legado material permite, entre otras cosas, la comprensión del pasado y el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico, pues potencia la interpretación de la sociedad a partir del trabajo con fuentes.

Cabe señalar, además, que las experiencias desarrolladas -principalmente en España- en relación con la utilización del patrimonio como recurso de aprendizaje, han demostrado que un trabajo conjunto entre las escuelas, la ciudad (Municipio) y el patrimonio, potencia la formación de una ciudadanía crítica, responsable y participativa (Fernández Salinas, 2003).

En relación con el problema que planteamos, a propósito del desconocimiento sobre la visión y la actuación de los distintos actores del proceso educativo de la ciudad de Valparaíso, en torno al reconocimiento del valor educativo que posee el patrimonio en presencia, hemos formulado diversos interrogantes que guiarán la organización en la búsqueda de la información, esbozando aquellos recorridos metodológicos que permitirán avanzar en el entendimiento del problema señalado (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Para este estudio en cuestión, las preguntas iniciales apuntan a explorar qué conocimiento y visión sobre el patrimonio de Valparaíso, como recurso de aprendizaje, poseen tanto alumnos, profesores, directores de escuela, gestores patrimoniales y Ministerio de Educación, a través de su secretaría regional.

Por tanto, los interrogantes que dan origen a la macro pregunta de investigación son los siguientes:

1. **¿Reconocen** los distintos actores del proceso educativo, la importancia histórica que posee la ciudad de Valparaíso para ser considerada Patrimonio de la Humanidad?

2. **¿Consideran** relevante el posible uso didáctico del trabajo, desde la historia local, para acercar a los alumnos al conocimiento de su ciudad, tanto los profesores, como escuelas y Municipio?

3. ¿**Comprenden** los diversos actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, que el uso del patrimonio cultural de la ciudad de Valparaíso permitiría guiar de manera muy adecuada el aprendizaje de la historia local de la ciudad y, por ende, generar competencias ciudadanas y culturales en los alumnos?

4. ¿**De qué forma entienden** el Municipio y las escuelas (profesores y directores), el planteamiento del currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales sobre el trabajo con el patrimonio cultural?

5. ¿**Conocen y valoran** los alumnos de la ciudad, la historia de Valparaíso y su influencia en la formación del Estado?

6. ¿**En qué se fundamenta** el valor que el estudiantado otorga a su ciudad?

7. ¿**Aprecian** los alumnos la existencia de mecanismos, tanto del municipio como de las escuelas, que les permitan conocer, apreciar y apropiarse del valor histórico y patrimonial de su ciudad?

Estas preguntas orientan el proceso de investigación de este estudio. Algunas de ellas plantean respuestas menos complejas, otras necesitan de un soporte teórico que permita su resolución y, ciertamente, hay otras que son muy profundas y que requieren de la utilización de metodologías y técnicas de investigación, que nos acerquen a esa realidad que se desea conocer. Bajo dicha mirada, la macro pregunta que guiará este estudio se puede concretar de la forma siguiente:

¿Cuál es la valoración que los distintos actores del proceso educativo asignan a la historia local de Valparaíso, y al potencial educador de su patrimonio cultural, material e inmaterial, para formar ciudadanos que valoren, protejan, conserven y se identifiquen con su ciudad?

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO DEL ESTUDIO

La revisión de la bibliografía, como es natural, ha sido una tarea primordial en el momento de realizar la investigación, puesto que una parte de la comprensión del problema yace en aquellos estudios ya realizados. Será de importancia, entonces, revisar los principales planteamientos sobre el trabajo en didáctica del patrimonio, considerando el patrimonio como objeto de enseñanza pero también como objeto de investigación. Además de la revisión realizada, analizamos la relevancia que ha tomado hoy en día, a través de las investigaciones, el diálogo escuela, patrimonio y ciudad, donde estos tres ámbitos se unen para formar a sus ciudadanos. Por último, hemos puesto especial atención sobre la historia de la ciudad de Valparaíso, su relación con la historia nacional chilena y su valor patrimonial educativo, con el fin de situarnos con carácter previo en el estudio educativo que se desea realizar.

1. El Patrimonio, fuente de enseñanza e investigación

1.1. Sobre el concepto de patrimonio

Es necesario, antes de continuar, plantearnos qué entendemos por patrimonio y a qué llamamos patrimonio cultural, ya que este concepto es polisémico y en ocasiones difícil de delimitar. La vieja sociedad latina llamaba patrimonio al legado del padre que se recibía por herencia y que se transmitía a favor de continuar el linaje. Aún a pesar de que esta definición es antigua, bien vale para destacar uno de los significados de este concepto. Bajo esta idea, Llorenç Prats (1997), sostiene que el patrimonio es el “legado que una generación deja a sus sucesores para que la vida continúe” (p. 7). Faublée (1992) precisa además que, “le patrimoine fait référence à ce qui est hérité du passé” (p. 13). Es decir, una primera aproximación al concepto, hace referencia a que éste es el legado que heredamos.

Una segunda acepción guarda relación con ser entendido “como todo aquello que socialmente se considera digno de conservación, independiente de su interés utilitario” (Llorenç Prats, 1997, p. 63). Hay un sentido social, por tanto, presente en el patrimonio y ello quiere decir que denominar patrimonio a algo (material o inmaterial), está determinado por lo que una sociedad supone que tiene algún valor. La activación de un bien patrimonial requiere, para lograr situarse con

importancia dentro de una determinada sociedad, no solo ser apreciado, sino que debe ser considerado y legitimado socialmente. Tal como señalaron Joaquín Prats y Antonia Hernández (1999), esta legitimación pasa por una triada de aspectos que lo posiciona en la sociedad y que potencia, además, la posibilidad de que este bien patrimonial sea “patrimonializable” (Figura 1).

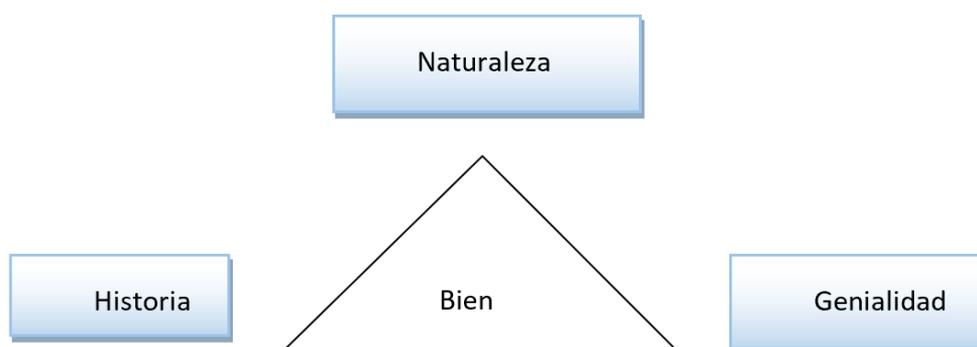


Figura 1. Triada de activación.

Esta triada procede del romanticismo nacionalista, donde los héroes, las batallas, los objetos, tomaban importancia en el deseo de generar identificación con la patria. Hoy en día, si bien estos fundamentos se han matizado, siguen estando presentes y bien valen para promover dicha activación; además son la guía básica que establece la UNESCO para considerar un bien patrimonio de la humanidad.

La UNESCO clasifica el patrimonio en natural y cultural, concibiendo entonces que el patrimonio cultural corresponde a monumentos, grupos de edificios y sitios que tienen valor histórico, estético, arqueológicos, científico, etnológico, o antropológico. A su vez, este patrimonio cultural puede dividirse en material e inmaterial y, según su naturaleza, también es posible subdividirlo en monumental, arquitectónico, vernáculo, histórico, industrial, tecnológico, etnológico, bibliográfico, artístico. Pero todas estas variedades, en definitiva, no son sino la herencia recibida y el testimonio de la existencia de sociedades anteriores que trascienden en el tiempo y que serán recordadas en el futuro.

Tras la convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural celebrada en el año 1972 en París, en la que se declaró la necesidad de su salvaguarda ante su deterioro, destrucción o desaparición (UNESCO, 1972); se estableció un comité intergubernamental de protección del patrimonio mundial, quién determinó las características que debía poseer un bien patrimonial para ser considerado patrimonio de la humanidad.

Estos criterios, aceptados hoy en día mundialmente, hacen mención a cuestiones relacionadas con el genio creativo, con el ser un testimonio de una

tradición cultural, con su singularidad y excepcionalidad y el estar asociados directa o tangiblemente con acontecimientos y tradiciones vivas, con ideas o creencias o con obras artísticas y literarias (UNESCO 1976). Todos estos criterios nos señalan que un bien patrimonial requiere de una sociedad que lo considere obra sin igual, que lo valore, en otras palabras, que lo active. Para ello es importante que este tenga la capacidad de emocionar, evocar, recordar y agradar, tal como señalan Prats y Santacana (2009a) cuando afirman que el valor del patrimonio es decididamente plural, pero sin duda alguna se relaciona eminentemente con la capacidad de emocionar.

Aún a pesar de que originalmente el patrimonio cultural era el emblema de las naciones, y los bienes patrimoniales constituían la manera de mostrar un Estado unificado, hoy en día, en la era de la globalización esa identidad nacional se ha visto superada. Se ha construido una identidad que va más allá de los márgenes nacionales, extendiéndose a la transterritorialidad pero, aun así, no se ha perdido la idea inicial de reafirmar identidades locales a través del patrimonio. La labor formativa del patrimonio para ello es importante pues, como señala Ortega (2001), “es esencial, porque acerca al individuo a la comprensión de sus raíces culturales así como al medio social que le rodea, es decir, su entorno natural” (p. 508).

Bajo la idea de reafirmar identidades locales, durante estos últimos años la activación del patrimonio presente en las ciudades ha sido promovida por las autoridades, comprendiendo que “el patrimonio cultural es una opción más dentro de la oferta del consumo cultural” (García, 2009, p. 272). Esta es una razón por la que, actualmente, gran parte de los países del mundo legislan y promueven el cuidado de los monumentos u obras de arte de valor universal y el rescate de su cultura, ya que esto permite la activación del turismo y por ende de las economías locales.

Considerando lo anterior, se entiende que no existe en sí mismo patrimonio, sino que lo que existen son políticas, instituciones, personas que lo ponen en valor. Es decir, el patrimonio cultural no es un fenómeno natural o espontáneo. Es un proceso gestado entre la interacción del ser humano, la sociedad y su entorno, ya que éste no es sino “una construcción viva del ser humano y que, por tanto, es concebida y tratada de diversas formas en distintos momentos y espacios, y en ocasiones simplemente ignorada”(García, 2009, p. 2). En definitiva, dependerá de los contextos sociales, políticos y económicos, definir qué es patrimonio y qué no lo es. Por eso consideramos tan importante, desde muchos puntos de vista, el trabajo que estamos realizando y que presentamos en estas páginas.

Como fue mencionado ya, los recursos patrimoniales son promocionados por las instituciones, las cuales están formadas por personas. Esta situación también nos ayuda a comprender desde dónde surgen las contradicciones respecto del reconocimiento y la distinción entre lo que podría ser patrimonio cultural y aquello otro que todavía (o quizá nunca) no lo puede ser, debido a que se constituiría como un campo de confrontación simbólica, en donde no solo el poder constituido

legalmente activa y promociona estos símbolos, sino que también lo hace la oposición. Esta confrontación, negociación o imposición entre lo que un Estado señala como patrimonio o lo que la ciudadanía reconoce como tal, se cuestionaba Richard Kurin al señalar "Identifying who speaks for the cultural tradition being safeguarded is no easy task" (2004, p. 72)

En este sentido, es importante destacar que, en el año 2005, se desarrolló en Europa el convenio marco sobre el valor del patrimonio cultural para la sociedad, relevándose la necesidad de trabajar de forma compartida entre la ciudadanía y los gobiernos para promover la responsabilidad pública ante el patrimonio cultural (Consejo de Europa, 2005). Se destaca con ello que la sociedad civil cumple un rol transcendental en la activación, preservación y, por tanto, puesta en valor del patrimonio.

Lo anteriormente señalado implicaría que pueden ser activados unos u otros bienes patrimoniales desde la misma sociedad civil, por diversos agentes sociales, aunque con cierta relación al poder. De esta manera, en relación con la activación del Patrimonio cultural se entiende que "ninguna invención adquiere autoridad hasta que no se legitima como construcción social y que ninguna construcción social se produce espontáneamente sin un discurso previo inventado" (Llorenç Prats, 1997, p. 64). Esto quiere decir que las instituciones políticas pueden tener intención de promover la valoración de los bienes patrimoniales, pero será la sociedad civil quien legitimará dicha activación.

Se comprende, pues, que la valoración de los bienes patrimoniales (sean estos materiales o inmateriales) no es una acción inherente y atribuible a los mismos como entes u objetos independientes. En este sentido "el valor es una cualidad añadida que los individuos atribuyen a ciertos objetos que los hacen merecedores de aprecio" (Ballart, Fullola y Petit, 1996, p. 215). Esta valoración puede crecer o disminuir, dependiendo de los cambios de comportamiento y percepción de los seres humanos, cambios que obedecen a "los marcos de referencia intelectual, histórico, cultural y psicológica, que varían en función de las personas y los grupos que atribuyen valor" (Cuenca, 2014, p. 78).

El patrimonio cultural es, por lo tanto, "una construcción social que se da en una determinada situación histórica, y en un determinado contexto social" (Prats y Hernández, 1999, s/p) donde, en la medida que es "activado" resulta ser legitimado por la sociedad.

Frente a esta idea, Fontal (2003a) complementa el concepto señalando que el patrimonio cultural es "una selección de bienes y valores de una cultura, que forman parte de la propiedad simbólica o real de determinados grupos que, además, permiten procesos de identidad individual y colectiva, y contribuyen a la caracterización de un contexto" (p. 20). Esta función identitaria forma parte de la polisemia del concepto.

Hablar de un proceso de activación cultural o de una intencionada selección, supone un proceso que atañe a diversas dimensiones. En ese sentido, debemos reconocer la existencia de tres enfoques respecto de la denominación del patrimonio cultural que hacen referencia a procesos que incluyen actores y usos particulares, que se presentan con intereses distintos, aunque en ocasiones convergentes, y que han transformado, y continúan transformando, este concepto.

En este sentido, García (2009) y Llorenç Prats (1997), están de acuerdo en la existencia de tres procesos de activación diferentes: uno de carácter político, uno económico y otro científico. Lo que nos alerta sobre los prismas con los cuales se observa aquello que consideramos como patrimonio cultural. El enfoque socio político conlleva una función social, ya que considera el patrimonio como elemento de cohesión; el enfoque comercial y turístico, contempla una función económica, ya que considera el patrimonio como bien de consumo; y el enfoque para el conocimiento científico implica una función cognitiva, que demanda la preservación del conocimiento patrimonial. Sobre estas ideas volveremos más adelante.

Hasta aquí, es posible reconocer que en el concepto de patrimonio coexisten, al menos, dos aspectos claves: a) que el patrimonio es creación y b) que, por tanto, es invención y construcción social. Algunos teóricos otorgan prioridad a uno de estos aspectos sobre el otro; y otros, como Llorenç Prats (1997), precisan que “ambas serían complementarias, ya que forman parte de un mismo proceso, manteniendo una relación necesaria, aunque se den también entre ellas situaciones de tensión” (p. 63). Bajo esta óptica nos situamos, y entendemos que el patrimonio es creación del hombre, heredado, portador de historia, testigo de la acción del ser humano en el tiempo y en el espacio y que, por tanto, es una invención. Y asumimos además, que es una construcción social identitaria, es decir que requiere de un proceso de selección y activación para ser puesto en valor y así configurar cultura (Geertz, 1973).

Para que se produzca esta activación cabe mencionar que “*only a heritage ever reanimated stays relevant*” (Lowenthal, 1998, p. 124), o sea, solo aquel patrimonio que es legitimado por la población es el que se mantiene vivo. Por ende, insistimos, es extraordinariamente importante dar a conocer a la sociedad el patrimonio que esta posee, con el fin de potenciar su pervivencia, su disfrute y su identificación.

Tal como señala Carman (2009), la identificación con el patrimonio está dada por el valor que se le atribuye, el cual está ligado principalmente a cualidades intangibles valoradas por una sociedad, por tanto solo será considerado patrimonio algo que tenga vínculo sentimental con las personas. Existen por tanto, factores intangibles que son determinantes para considerar algo patrimonio. Por ello los procesos de significación y resignificación que deben ser promovidos para la valoración del patrimonio son de clara relevancia para su pervivencia.

1.2 El potencial educador del patrimonio

Sobre esta idea del patrimonio como construcción social, es posible señalar que en el ámbito educativo se ha promovido desde distintas maneras y bajo diversos propósitos su activación, aunque la relación entre enseñanza y patrimonio no siempre ha sido clara.

Tradicionalmente su presencia en el currículum ha estado exclusivamente representada por la historia del arte y, efectivamente, tal como señala Hernández Cardona (2003), “el uso didáctico de fuentes textuales, que ha gozado de una cierta tradición, se ha planteado usualmente descontextualizando su carácter patrimonial” (p. 455) es decir, en la mayoría de los casos la utilización del patrimonio ha sido trabajada de forma subsidiaria a la educación y nunca de manera medular.

Si bien esto es cierto, la situación mencionada ha ido en creciente cambio como producto de las investigaciones recientes en Didáctica de las Ciencias Sociales, que han relevado la importancia del patrimonio como recurso, no contextual, sino directo, para la enseñanza de la Historia, la Geografía, el Arte y las Ciencias Sociales. Por ejemplo, se ha potenciado su inserción ya concreta entre los contenidos, tanto en el currículo de primaria como de secundaria, aunque de forma incipiente y no del todo explícita.

Sobre lo anterior es importante señalar que González Gallego, en el año 2002, hacía referencia a los “*contenidos del saber*” que debían estar presentes en la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, siendo enfático en señalar que desde la escuela era importante trabajar en aquellos contenidos que permitieran “la comprensión de los hechos culturales y artísticos, considerados en su integración social, como expresión colectiva, y considerados en sus formas de expresión individualizada” (González Gallego, 2002, p. 88). A casi dos décadas de aquella declaración, el patrimonio y su enseñanza continúa siendo un terreno poco definido en el currículo escolar.

Aún a pesar de ello, no se puede negar que el patrimonio puede ser un instrumento eficaz para enseñar y para aprender Ciencias Sociales. Esto se debe a que el patrimonio, entre varias acepciones, es intrínsecamente historia, es la huella de lo ocurrido, es lo observable de la Historia, por lo que constituye una herramienta fundamental de acercamiento al pasado, siendo esencial en la propia enseñanza de esta disciplina. Bajo esta óptica “el patrimonio, como historia identificada y observable, nos permite una aproximación científica al pasado” (Prats y Santacana, 2009a, p. 49), ya que favorece esa proximidad y entendimiento de los procesos vividos y, más que un recurso auxiliar es, en sí mismo, un producto de investigación histórica. Es importante agregar, que si bien el patrimonio nos permite ese acercamiento al pasado a partir de los vestigios, también nos permite reconocer las características culturales de los pueblos y por tanto profundizar en la comprensión de las sociedades actuales.

Se entiende, entonces, que el patrimonio es una fuente primaria significativa, porque brinda la posibilidad del aprendizaje de la ciencia histórica, permite la observación objetiva y sirve para desarrollar métodos de análisis y, por ende, procedimientos científicos, importantes de introducir en el ambiente escolar.

Acercar a los estudiantes al uso de este tipo de fuentes, desde los niveles iniciales de educación básica, permite potenciar aprendizajes de comprensión profunda de la Historia. Es decir, el trabajo con fuentes desde edades tempranas, posibilita la comprensión de que la Historia no es una ciencia estática, sino que tiene un carácter interpretativo y que las evidencias (en este caso, el Patrimonio), les permite reconstruir la Historia, explicar el pasado y mirar este presente. Tal como señala Sánchez Agustí, el valor educativo que tiene el trabajar con fuentes radica principalmente en que estas permiten “desarrollar en los alumnos el pensamiento crítico, fundamental para desenvolverse en las sociedades participativas y abiertas” (Sánchez Agustí, 2011).

Estudios como el desarrollado por Llobet y Valls (2003), nos señalan la importancia de generar situaciones y experiencias donde los alumnos puedan interactuar con el patrimonio, confirmando o invalidando suposiciones, preguntando y compartiendo las respuestas con sus compañeros, con el fin de generar conocimientos significativos, que además fomenten la creatividad y sensibilidad del alumnado frente al patrimonio. De esta manera, señalan los autores, los alumnos pueden realizar trabajo científico, aplicando técnicas e instrumentos propios de la investigación en Historia. A través de la observación directa, la recogida de información y su posterior tratamiento e interpretación los alumnos pueden llegar a la formulación de conclusiones, a su comunicación y a la formulación de nuevas preguntas (Llobet y Valls, 2003, p. 470).

Por otro lado, el trabajo con patrimonio precisa de enfoques interdisciplinarios entre las diversas materias que conforman las Ciencias Sociales, configurando una construcción mucho más acabada del significado del Patrimonio y por otra parte un disfrute estético razonado pues de esta manera se genera una interpretación correcta del mismo (Fernández, 2003, p. 287).

Podemos señalar, entonces, que utilizar el patrimonio como recurso de aprendizaje ubica a los estudiantes en su mundo con conocimiento de causa y además permite enseñar a los alumnos a situarse en el tiempo. Enseñar sirviéndose de estos materiales tiene ventajas indiscutibles. Todo ello, permite formar desde las escuelas ciudadanos conocedores de su presente y del pasado propio, capaces de implicarse de forma activa y constructiva en el medio donde viven en todas sus esferas, ya sean políticas, sociales o culturales.

Es decir, la utilización del patrimonio como vehículo de enseñanza y aprendizaje permite:

- Trabajar habilidades y procedimientos propios de las Ciencias Sociales (Estepa, Domínguez y Cuenca, 1998).

- Descubrir la riqueza del entorno, los testigos históricos, las características que han configurado el presente (González Monfort, 2008).
- Fortalecer el proceso de construcción de identidad personal y colectiva (Fontal, 2007).
- Valorar y respetar el patrimonio común (Grappin, 2000) y por tanto la identidad cultural, y la de los otros grupos culturales en su diversidad (Hernández y Santacana, 1995).
- Potenciar el desarrollo de valores de una ciudadanía democrática, capaz de involucrarse en el quehacer social y sus problemáticas (Borghi, 2008).
- Potenciar la construcción de conocimiento histórico y social (González Monfort y Pagès, 2005).

Y en todas estas tareas la escuela tiene una principal participación y, en conjunto con otras instituciones de la ciudad (museos, entre otros), debe ser la encargada de promover la valoración, el cuidado y la conservación del patrimonio. En las escuelas están las estructuras y medios para propiciar un trabajo profundo y articulado en esta materia; es en ella donde los alumnos pueden comprometerse y generar una actitud crítica sobre esta cuestión.

Por su parte, la ciudad también cumple este rol educador; en ella la ciudadanía comprende y reconstruye su pasado, generando vínculos entre el territorio que habita, con su historia y la cultura presente. Por tanto la ciudad también enseña. Sobre este aspecto es interesante la visión presente en el programa “Aprender y vivir el patrimonio en Getafe”, que tiene por objetivo llevar el municipio a la escuela con el fin de que los niños y jóvenes, puedan conocer y así valorar su ciudad. Sobre esto, María del Carmen Martín señala:

Se parte del convencimiento de que la ciudad habla y ha de tener su lugar en el aula y viceversa, que el aula y todo lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje supone ha de salir a la ciudad y ocuparla para “sacarle todo su jugo”. Porque sólo cuando nuestro alumnado se relaciona de un modo afectivo y cognitivo con el entorno aprende a conocerlo y a comprenderlo y, en consecuencia, a participar de modo libre, crítico, creativo y responsable en su transformación y mejora (2009, p. 57)

Bajo la idea de accesibilidad del patrimonio está presente la consigna de democratización del conocimiento, es decir, permitir que todos los sectores sociales presentes en la población de la ciudad puedan apreciar, conocer, valorar e identificarse con aquellos elementos que configuran las características comunes y propias de un lugar. Amparados en este lema de “*accesibilidad*” la ciudad encuentra en la escuela el medio para democratizar este conocimiento y permitir de esta forma la cohesión social, reafirmando o afirmando una forma de ser individual y colectiva (Fontal, 2007).

En esta línea, la principal función de la escuela es formar a los ciudadanos más jóvenes, no solo para que estos comprendan el medio sociocultural donde

se desenvuelven, sino también para que desarrollen una actitud crítica y solidaria con los problemas que hoy se plantean en su sociedad como son, efectivamente, la difusión y la conservación del patrimonio (Bergés, 1996). Por lo tanto, la escuela debe propiciar actividades que promuevan dicha valoración, con el objetivo de que niños y jóvenes “creen y ejerciten recursos que propicien no solo conocer, sino también proteger lo que es el legado de nuestros antepasados y que debemos entregar a las siguientes generaciones” (Lavado, 2003, p. 20), democratizando este conocimiento.

Sin embargo, las investigaciones señalan que esta tarea no ha sido cumplida por las escuelas. Rico y Ávila (2003) indican que, pese a que en el sistema educativo siempre se ha declarado la importancia del patrimonio para el desarrollo de una educación integral, la mayoría de las veces esto solo se “ha quedado en dicho sistema como una declaración de intenciones que aunque aparecían de forma explícita en sus finalidades y objetivos, después no tenían correspondencia, sobre contenidos, metodologías, etc” (p. 32). En resumen, no se materializan en la enseñanza real como debería ser. Botey (1991), siguiendo esta apreciación, también critica al sistema escolar por considerarlo burocratizado y deshumanizado, provocando una despreocupación por la enseñanza de valores y una falta de atención sobre el cuidado del patrimonio. Quizás esto se deba a la continua percepción de que la educación patrimonial es un elemento extracurricular, lo que “ha llevado a la más absoluta cristalización de los contenidos afines y a un intercambio de información restringida a algunas experiencias extra-escolares (Candrea y Susacasa, 2003, p. 43).

En consecuencia, debe existir una mayor utilización del patrimonio como herramienta de aprendizaje en la escuela, pero tal y como nos señala Ávila (2001), “la educación formal tiene una gran oportunidad de contribuir en la difusión del patrimonio, pero no se aprovecha por el desfase de la teoría y la práctica escolar” (p. 22); es decir, la formación de los docentes no ha sido del todo asertiva en este aspecto y por tanto la práctica escolar que se promociona está distante de potenciar acciones orientadas a la democratización de dicho conocimiento.

1.3 La Didáctica del Patrimonio, un campo de controversia

El proceso de enseñanza - aprendizaje del patrimonio cultural se ha constituido como un campo complejo de discusión teórica, que no se ha librado de las problemáticas propias del concepto de patrimonio.

La didáctica, vale decir, los métodos, recursos y estrategias a ejecutar para llevar a cabo de manera efectiva la real preservación del patrimonio cultural, es considerada en el ámbito de la investigación universitaria como “una disciplina emergente, que tiene una doble vía de crecimiento” (Fontal, 2010, p. 2). Por una parte se presenta como una disciplina específica, que tiene la capacidad

de inclinarse por ópticas interdisciplinarias, como la Literatura, el Arte o la Historia. Y, por otra vía, es considerada una disciplina autónoma, propia en su objeto de conocimiento, formas de acercarse al mismo, con métodos y estrategias de enseñanza, de tal forma que se insta como un nuevo campo investigativo con propia creación bibliográfica, distanciándose por ejemplo, de disciplinas como las Ciencias Sociales de las que, por otro lado, forma parte.

Pero, tal como señala la misma autora, sea como didáctica específica o sea como disciplina autónoma, la didáctica del patrimonio debe propender a una “visión más completa y, sin duda, compleja de la Didáctica, ya que su objeto de estudio no son bienes, sino relaciones entre bienes e individuos” (Fontal, 2010, p. 2). Y complementa diciendo que “los objetivos de enseñanza y aprendizaje deben girar en torno a esas relaciones: la propiedad, la identidad y la pertenencia” (p. 2). Por tanto, esta visión pretende no solo acercar al conocimiento conceptual del patrimonio, sino además propiciar el desarrollo de pensamiento crítico en los individuos, con el fin de que estos puedan apropiarse conceptualmente de los bienes y modificar sus contextos. Y tal como plantea Lobovikov – Katz (2009) también esta área de conocimiento debe generar y garantizar procesos de sensibilización hacia el patrimonio cultural.

Desde nuestro punto de vista, lo central en esta cuestión es definir hacia dónde debiésemos orientar nuestros esfuerzos en el alcance de la valoración efectiva del patrimonio cultural presente en las ciudades. Dicho esto, y tomando en cuenta la existencia de ambas posturas, consideramos que no es un problema la convergencia de ambas visiones, ya que pueden ser integradas en un complejo multidisciplinar que implique un conjunto de procesos de enseñanza-aprendizaje, estructuras, técnicas, recursos e instrumentos, en donde su centralidad sea el hacer efectivo el aprendizaje del mismo.

Lo anterior se fundamenta en la consideración de que los contextos y los usuarios de los elementos de un proceso de enseñanza-aprendizaje sobre el patrimonio cultural varían en gran medida, por lo que no es necesario comprometerse dogmáticamente con una única forma de aproximación a su mediación. Por ende, reconocemos que las variables de los contextos de enseñanza son diversos, de manera que no es la misma aproximación plantear un proceso educativo para ciudadanos de la tercera edad a través de contextos educativos no formales, que la aproximación que puede y/o debe tener un docente que debe adscribirse a los objetivos de aprendizaje que plantee el currículo nacional ante estudiantes de enseñanza básica o media, y que necesita partir, además, de la consideración de sus diferentes características particulares, entre las cuales se encuentran niveles de habilidades, conocimientos conceptuales, competencias por asignatura y gustos e intereses, entre otras.

En relación con lo mencionado hasta aquí, nos adscribimos a lo planteado por Valdera (2011), al señalar que el éxito en la difusión del patrimonio debe

orientarse hacia el logro de que sea comprendido por el público, independientemente de su nivel y capacidades cognitivas, por lo que una labor del didacta consiste en implementar mecanismos que se adapten a los destinatarios. Por tanto, para dichos mecanismos, se vuelve irrelevante si estos provienen de las ciencias sociales, son propios de una disciplina de enseñanza patrimonial, o representan una mezcla de ambas.

Lo importante es que resulta innegable la importancia y valor del patrimonio como herencia democrática y social, lo cual debiese situarlo como un elemento central en los procesos de enseñanza, ya sean de carácter formal o de carácter no formal. Sin embargo, las características particulares de este concepto y su estudio, como hemos sido testigos, admiten no solo una serie de posibilidades, sino también desafíos. Estos, más que entrapar la labor educativa, pueden y deben ser asumidos como su gran potencial, que dependerá en última instancia de la valoración profunda que hagamos sobre sus rasgos y procesos, reflexionando sobre sus usos, y asignándole objetivos claros que se encuentren en constante adaptación a las necesidades propias de cada contexto, dejando atrás una visión tradicionalista del concepto patrimonio, que cuenta con objetivos eruditos y coleccionistas.

1.4 La Didáctica del Patrimonio en el campo investigador de la Didáctica de las Ciencias Sociales y su relación con la Educación Patrimonial

En consecuencia con lo anterior, la mirada del patrimonio y su didáctica se nos presenta como un puente que permite interactuar con la historia (Didáctica del Patrimonio) pero que, a la vez, despierta la sensibilidad en otras esferas, como el arte o la educación ciudadana (Educación Patrimonial). En este sentido, consideramos que la didáctica del patrimonio presenta un enfoque principalmente dirigido a hacer más fácil la comprensión de las sociedades pasadas en el presente, donde los elementos patrimoniales son testigos y fuentes, que permiten el análisis de ese pasado, para así comprender el presente y proyectar el futuro (Estepa y Cuenca, 2006). Pero, tal como señala Calaf (2009), “no se trata de revivir lo que otros vivieron, sino leer con ellos el tiempo y el mundo actual” (p. 40).

Según lo señalado, la didáctica del patrimonio no solo estaría ligada a la contemplación de los objetos, solo por el hecho de ser obras extraordinarias, sino que pretende también la formación de futuros ciudadanos críticos y comprometidos con la transformación de su mundo. Bajo esta idea, tal como señalan Ávila y Matozzi (2009), la función educativa del patrimonio no puede marginarse de la obra de arte como tal,

“ya que tiene una responsabilidad trascendental en el conocimiento y entendimiento del patrimonio para que su dimensión simbólica e

intangibles no sea postergada o minusvalorada en favor de otras dimensiones más economicistas, ligadas a discursos políticos y técnicos que buscan un nuevo modelo de desarrollo, vinculado a comportamientos y actitudes pasiva y acrílicas” (p. 331).

Es decir, el uso del patrimonio en el ámbito educativo no puede ser restringido a su aspecto estético, sino que debe trascender hacia su dimensión social pluricultural, una dimensión que permite que los individuos valoren su pasado y el pasado común compartido.

Esta nueva didáctica, en definitiva, plantea una forma integradora de abordar las ciencias sociales, donde el arte, la arquitectura, la historia, la sociología, la geografía, entre otras muchas disciplinas, se relacionan para dar una visión nueva del patrimonio, en el cual, éste no solo sea admirado por su belleza, sino que sea entendido en su contexto y valorado por su función en el pasado de tal manera que se traspa hasta el presente.

Es por ello que una de las vías de crecimiento de la didáctica del patrimonio se encuentra dentro de la Didáctica de las Ciencias Sociales, donde es considerada una línea de investigación. Se habla de ella por primera vez, en el año 1997 (Prats, 1997), no obstante tiempo antes se habían comenzado a realizar tesis sobre el tema en España. Podemos considerar la primera tesis doctoral dedicada específicamente a didáctica del patrimonio la realizada por Joan Santacana i Mestre, en la Universidad de Valladolid, sobre el uso didáctico de la ciudad ibérica de Calafell (1995). En esta tesis se estudia cómo una ciudad ibérica, reconstruida y musealizada, es utilizada para la enseñanza en la educación reglada y no reglada. Este trabajo, que es un estudio de campo, es más explícito sobre esta área de conocimiento que el considerado por González Monfort en su trabajo doctoral (2007, p. 45) como la primera investigación, que sitúa dos años antes, realizada por M. I. López sobre “L’ús i el tractament didàctic de les fonts històriques a les aules de BUP. Reconstruir i ensenyar la història. Universitat de Barcelona” pues se trata de un estudio más dedicado a la didáctica de la historia en el aula que al patrimonio como objeto especial.

En cualquier caso, desde esos años comienza a crecer y a desarrollarse este nuevo campo de trabajo en Didáctica de las Ciencias Sociales en el que Prats (2003) señala seis áreas potencialmente investigables en la didáctica del Patrimonio:

1. Los recursos para la explicación e interpretación del Patrimonio.
2. Las adecuaciones (restauración, reconstrucción, musealización, etc.) de los bienes patrimoniales.
3. Estudios de público o usuarios de los bienes patrimoniales y sus posibilidades didácticas.
4. Elaboración y evaluación de propuestas didácticas relativas a Patrimonio.

5. Análisis de la función social, educativa e ideológica de las actividades de ocio cultura.

6. Estudios sobre la función del patrimonio en la Educación.

Aun a pesar de no haberse configurado en un comienzo esta línea de investigación con total claridad, es interesante analizar cómo durante estas últimas dos décadas esta temática se ha posicionado desde distintas ópticas. Es a partir de la tesis doctoral de Olaia Fontal en el año 2003, que se explicita la distinción entre didáctica del patrimonio y educación patrimonial, siendo este último el término que aglutina en mayor medida la relación entre patrimonio y educación (Fontal, 2003c). Desde este enfoque lo patrimonial adquiere nuevas dimensiones enfocadas hacia el fomento de procesos de identidad y formación ciudadana, dirigido a amplias capas de la sociedad y con particular atención a cuestiones de inclusión social.

En el texto *“La educación Patrimonial en la Escuela y el Museo: Investigación y Experiencias”*, Jesús Estepa y José María Cuenca (2013), plantean como se han configurado nuevas perspectivas de investigación en este ámbito, sistematizando diversas experiencias sobre ello. Algunas experiencias e investigaciones realizadas en los últimos años en este campo quedan recogidas en la tabla 1.

Tabla 1. Muestra de investigaciones científicas y tesis doctorales en Didáctica del Patrimonio y Educación Patrimonial, en España.

Líneas de investigación en el ámbito de la educación formal, no formal e informal	Investigaciones realizadas en Educación Patrimonial.	Tesis doctorales realizadas en Educación Patrimonial
<p>Concepciones y conocimiento del profesorado y alumnado sobre Patrimonio</p>	<p>“Historia del arte, enseñanza y profesores” (Ávila, 2001). Análisis de concepciones de maestros en formación inicial sobre el Patrimonio y su enseñanza” (Cuenca, 2006) “Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria” (Cuenca, 2003).</p>	<p>“L’ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural” (González Monfort, 2007).</p>
<p>El papel del patrimonio como contenido y recurso en los procesos de Enseñanza- Aprendizaje</p>	<p>“El patrimonio arquitectónico, una fuente para la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales” (Lleida, 2010). “Actividades educativas y didáctica del patrimonio en las ciudades españolas. Análisis, estado de la cuestión y valoración para una propuesta de modelización (Coma, 2011).</p>	<p>“La educación patrimonial: definición de un modelo integral y diseño de sensibilización” (Fontal, 2003c) “El Patrimonio como contenido de enseñanza. Análisis de concepciones y de recursos didácticos (Ferreras, 2015). “Enseñar y aprender historia con el patrimonio. Evaluación cualitativa en museos de Asturias” (Suárez, 2017).</p>
<p>Diseño y puesta en prácticas de materiales curriculares y recursos centrados en el uso didáctico del Patrimonio</p>	<p>“La arqueología virtual como fuente de materiales para el aula” (Rivero, 2011).</p>	<p>“La difusión del Patrimonio en los materiales curriculares: el caso de los gabinetes pedagógicos de Bellas Artes” (Rico, 2009). “Cartografía auto-etnográfica de una genealogía de programas de Educación Patrimonial desde la perspectiva del aprendizaje basado en proyectos y la investigación-acción</p>

		(Castro, 2016).
El patrimonio y las ciudades educadoras	<p>“Ciudad, educación y valores patrimoniales. La ciudad educadora, un espacio para aprender a ser ciudadanos” (Prats y Santacana, 2009b).</p> <p>“Ciudades educadoras y Patrimonio” (Coma y Santacana, 2010).</p>	<p>“Actividades educativas y didácticas del patrimonio en las ciudades españolas. Análisis, estado de la cuestión y valoración para una propuesta de modernización” (Coma, 2011)</p>
El patrimonio y los museos	<p>“Museología crítica” (Santacana y Hernández, 2006).</p> <p>“Museus, educacao e cidadania” (Semedo, 2007).</p> <p>“La educación y la comunicación patrimonial: una mirada desde el Museo de Huelva (Martín-Cáceres, 2012).</p>	<p>“La educación y la comunicación patrimonial: una mirada desde el Museo de Huelva (Martín-Cáceres, 2012).</p> <p>“Educación patrimonial, museos y ferrocarril: un estudio de caso sobre el Museo del Ferrocarril de Madrid” (Méndez, 2016).</p> <p>“Relación entre escuela y museos: aspectos emocionales relacionados con la motivación. Relationship between school and museums: emotional aspects related to motivation” (Seidita, 2017)</p>
Patrimonio y Arte	<p>“La mediación educativa como condición sine qua non para la supervivencia del patrimonio y los museos” (Llonch, 2016)</p>	<p>“Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo. Diseño de un Artefacto educativo para la identidad” (Gómez – Redondo, 2013)</p>
Las nuevas tecnologías y la educación patrimonial	<p>“Museos, redes sociales y tecnología” (Ibáñez, 2011).</p>	<p>“Evaluación de un programa de Educación Patrimonial basado en tecnología móvil” (Vicent, 2013).</p> <p>“La cultura digital para la puesta en valor del patrimonio: generación de productos patrimoniales con alcance educativo” (Fernández García, 2014)</p> <p>“Educación patrimonial y redes sociales. Análisis y evaluación de acciones en los medios de comunicación social para la definición de una cartografía educativa” (Maldonado, 2016)</p>
La relación entre los ámbitos formales, no formales e informales en la educación patrimonial	<p>“La comunicación del Patrimonio desde propuestas de educación no formal e informal” (Cuenca y Martín 2009).</p>	<p>“Programas de educación patrimonial en contextos informales: análisis y valoración de su influencia en el alumnado de ESO de la zona minero-industrial de Bizkaia” (Gillate, 2014).</p> <p>“Memoria, identidad y comunidad: evaluación de programas de educación patrimonial en la comunidad de Madrid” (Sánchez Ferrí, 2016)</p>
Evaluación de programas	<p>“Evaluación de programas educativos en museos: una nueva perspectiva” (Calaf, San Fabián, Gutiérrez, 2017)</p>	<p>“Educación patrimonial y diversidad: evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de patrimonialización (Marín, 2014)</p> <p>“Educación artística y patrimonial para la percepción, comprensión y reflexión del colectivo sordo en el ámbito museal. Estudio de casos evaluativo (Pérez-López, 2014)</p> <p>“Memoria, identidad y comunidad: evaluación de programas de educación patrimonial en la comunidad de Madrid” (Sánchez, 2016)</p> <p>“Enseñar y aprender historia con el patrimonio. Evaluación cualitativa en</p>

		museos de Asturias” (Suárez, 2017)
Formación permanente de los gestores patrimoniales	“Estudio sobre las concepciones que poseen los gestores patrimoniales de Huelva, Cádiz y Sevilla acerca del Patrimonio y del papel que juegan en su enseñanza y difusión” (Martín y Cuenca, 2011).	“El patrimonio como contenido de enseñanza: análisis de concepciones y de recursos didácticos” (Ferreras, 2015)
Enseñanza y difusión del Patrimonio	“Difusión del Patrimonio y Educación. El papel de los materiales curriculares” (Rico y Ávila, 2003). “Concepciones sobre la enseñanza y difusión del Patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación” (Estepa, Ávila y Ruiz, 2007).	“Educación, territorio y patrimonio: Construyendo ciudadanía a través de la educación sobre el patrimonio territorial agrario en algunas experiencias educativas. El caso de vegaeduca en la vega de Granada” (Alonso Magaz, 2016) “La enseñanza del patrimonio y de la ciudadanía en las clases de ciencias sociales un estudio de caso en ESO”. (Lucas, 2018)
Patrimonio y libros de texto	“El Patrimonio en las Ciencias Sociales. Concepciones transmitidas en los libros de texto de ESO” (Cuenca y Estepa, 2003). “Análisis y evaluación de libros de texto de conocimiento del medio desde la didáctica de Patrimonio” (Ferreras y Estepa, 2011).	“La educación patrimonial. Análisis de tratamiento didáctico del patrimonio en los libros de texto de CCSS en la enseñanza secundaria” (López Cruz, 2014) “¿Qué aporta la educación patrimonial a la enseñanza de las ciencias experimentales?: Un análisis del patrimonio en los libros de texto de ciencias de la naturaleza de la ESO” (Morón, 2015)
Patrimonio y formación ciudadana	“Educación para la participación ciudadana a través del patrimonio: Experiencias en el museo de Huelva” (Martín, Cuenca y Bedia, 2012).	“La enseñanza del patrimonio y de la ciudadanía en las clases de ciencias sociales un estudio de caso en ESO”. (Lucas, 2018)
Inclusión, museos y patrimonio	“Manual de accesibilidad e inclusión en museos y lugares del patrimonio cultural y natural” (Espinosa y Bonmatí, 2013). “Heritage education in museums: an inclusion-focused model” (Fontal y Marín-Cepeda, 2016).	“Educación patrimonial y diversidad: evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de patrimonialización” (Marín-Cepeda, 2014)

Fuente: Elaboración propia a partir de “*La educación Patrimonial en la Escuela y el Museo: Investigación y Experiencias*” por J. Estepa, J. (ed.), 2013, Huelva, Universidad de Huelva; y *Evaluación de programas en educación patrimonial. Indicadores de calidad a través del método SAEPEP-OEPE y su instrumento basado en estándares EBEB-OEPE*, por S. García Ceballos, 2018, Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.

Queda claro que hoy día existe una clara reivindicación de los bienes patrimoniales y su utilización en el aula de ciencias sociales, considerando su relevancia e intentando, día a día, posicionar la enseñanza del patrimonio en el currículum. Pero sigue siendo un ámbito pendiente, pleno de grandes deseos y escasas realidades, que requiere de esfuerzo por superar las visiones restringidas y anquilosadas en su enseñanza. Por ello la investigación sobre esta área es de gran importancia y por ello nos hemos decidido a abordar el presente estudio.

1.5 La Didáctica del Patrimonio, objeto de investigación en Chile

En Chile las investigaciones realizadas en torno a esta temática no son tan fértiles como durante estas décadas lo han sido en España. A pesar de ello, es posible señalar que diversos grupos han reivindicado su importancia,

contribuyendo a que hoy en día la temática, poco a poco, se posicione como un ámbito incipiente de indagación y trabajo.

Entre los grupos que han incursionado sobre este ámbito destacamos a quienes han contribuido desde diversas miradas a su posicionamiento. Entre estos ponemos de relieve en primer lugar a la Dirección Nacional de Bibliotecas, Archivos y Museos (DIBAM), que surge en el año 1929, con la misión de preservar, conservar y difundir el patrimonio de Chile. Durante sus 87 años ha trabajado en cumplir su misión. Gracias a su trabajo en el ámbito de la museografía didáctica, hoy este campo se ha desarrollado, aunque no siempre se relaciona con el mundo escolar y solo se mantiene en el mundo de los museos y sus especialistas. Desde 2005 celebran cada dos años el Congreso de Educación, Museo y Patrimonio junto a la CECA-Icom Chile (Comité de Educación y Acción Cultural), comité que asesora a los museos.

Un equipo que trabaja a nivel local en la región de Valparaíso, específicamente en la ciudad de Viña del Mar, ha desarrollado el Programa de Educación Patrimonial PASOS. Este tiene como misión el rescate, recuperación y mantención del patrimonio cultural y natural de la ciudad. Este grupo se forja al alero del municipio en el año 2005 y, junto con él, el Archivo Histórico Patrimonial de la ciudad trabaja en la divulgación científica de investigaciones históricas y patrimoniales a través de la revista ARQUIVUM. Importante es señalar que su primer número apareció en diciembre de 1999, manteniéndose desde entonces y constituye un claro ejemplo del trabajo sinérgico que es posible establecer para el cuidado y puesta en valor del patrimonio.

Desde diversas universidades, a nivel nacional, hay propuestas para la recuperación de la memoria y el patrimonio. Bajo esta misión es posible situar a la Universidad de Talca, con el Centro de Documentación Patrimonial, constituido el año 2015¹, donde se han realizado diversas iniciativas en la recuperación de la documentación histórica de la región del Libertador Bernardo O'Higgins. También es importante mencionar a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, que a través de ARPA, una red de archivos patrimoniales de Valparaíso, ha recuperado parte importante de la historia de la ciudad², cuyos archivos son utilizados por los historiadores nacionales en la reconstrucción y comprensión de la historia de esta ciudad-puerto.

Destacamos, además, el trabajo que desde el año 2012 realiza la Red de educadores patrimoniales de la región de Los Ríos, quienes unidos a la Universidad Austral (Valdivia), la Dirección de Museos y diversas agrupaciones, han generado un trabajo recuperativo de la memoria cultural del sur de Chile. Gracias a esta iniciativa, hoy hay muchas más redes de educadores que, año a

¹ Consultar: <http://www.portaldelpatrimonio.cl>

² Consultar: <http://arpa.ucv.cl>

año, se concentran para mostrar los trabajos que en sus comunidades realizan para educar a la ciudadanía en la protección y valoración del patrimonio (por ejemplo, el año 2014 se constituyó la red de educadores patrimoniales de Llanquihue)³.

Si bien, como se ve, las iniciativas todavía no pueden calificarse de abundantes, es importante señalar que poco a poco se posicionan los trabajos en esta área desde distintas miradas, no solo museográficas, sino también desde los procesos de enseñanza-aprendizaje, las concepciones de los alumnos, profesores y gestores patrimoniales, los recursos en las escuelas y ámbitos no formales de educación. Y, aún a pesar de que los trabajos realizados por estos grupos se suelen enfocar todavía solo hacia el diagnóstico y la exploración del área en Chile, poco a poco comienzan a observarse propuestas didácticas e investigaciones cada vez más profundas y complejas.

En este sentido, es de destacar la labor realizada desde la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. En el mismo año 2018, en el que se escriben estas páginas, acogió el VIII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, reunión científica periódica que se celebra indistintamente en la península Ibérica y en la América de habla luso-española y en el que tiene un lugar la didáctica del Patrimonio. Y, desde luego, es obligado poner de relieve la importancia que, organizados por esta misma universidad tienen sus anuales Seminarios de Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales. Se han celebrado ya, casi ininterrumpidamente, dieciséis seminarios, siendo el primero el que tuvo lugar en 1999. Los destinatarios son investigadores y docentes, en ejercicio o en formación, y objetivos de las reuniones se cifran en dar a conocer las últimas investigaciones en los diferentes campos de la Didáctica de las Ciencias Sociales y, específicamente, en la Didáctica del Patrimonio; no son pocos, ciertamente, los presentados en el ámbito específico de la educación patrimonial. Y, siguiendo con la labor desarrollada en la PUCV, no es inadecuado citar, dentro de la labor de la Revista “Andamio”, publicada por el Instituto de Historia, la frecuencia con la que aparecen en ella diferentes trabajos de investigación sobre Didáctica del Patrimonio, aún cuando la revista esté enfocada fundamentalmente a la Didáctica de la Historia.

2. Patrimonio, ciudad y educación

Las ciudades han evolucionado constantemente en sus formas y propuestas, desde la polis griega a las ciudades contemporáneas y han tenido cambios vertiginosos a lo largo del tiempo. La última transformación que la ciudad ha sufrido, según Jurado (2003), se relaciona con el cambio en el

³ Revisado mayo 2017 <http://gacetademelipulli.cl/red-de-educadores-por-el-patrimonio-de-la-provincia-de-llanquihue/>

carácter disciplinario y normalizado, desde la época en la que las identidades políticas y la moral católica eran quienes regían el orden social en la ciudad hasta, posteriormente, pasar a una progresiva mayor autonomía de los sujetos y de las agrupaciones asociadas con su diversidad cultural.

Estos procesos de evolución, cambio y dinamismo que tiene la ciudad, vienen dados porque en ella los seres humanos crean y recrean cultura, que a su vez los produce y reproduce. La ciudad está, por tanto, “constituida por las sinergias que se producen entre las instituciones y los espacios culturales” (Rodríguez, 2007, p. 30). Es decir, la ciudad, desde el ámbito en el que la estamos estudiando, es un espacio que permite el aprendizaje, el entendimiento de mensajes y significados comunes y propios, siendo por tanto bastante más que un simple fenómeno urbanístico, pues su dinamismo, cambio y evolución nos permite aprender y conformar identidad común.

2.1. Las ciudades educadoras

Dentro de este vertiginoso proceso de transformación nace recientemente la idea de *ciudades educadoras*, intentando recuperar y fomentar la conciencia del poder educativo que poseen y pueden desplegar las ciudades. Este proyecto intenta reivindicar lo público y lo colectivo y entiende que los comportamientos y la conducta de los ciudadanos pueden ser modificados a través de su educación, porque en lo colectivo y en lo público hay una co-construcción que permite generar una sociedad comprometida con la democracia y un proyecto común.

En 1972 la UNESCO difunde el documento *Aprender a ser, la educación del futuro*, elaborado por Faure en colaboración con otros autores. En este trabajo se hace una mención temprana al concepto de *Ciudad educadora*. Sin embargo, el punto de inflexión para profundizar en dicho concepto se sitúa varios años después, cuando se realiza el primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras de 1990 en la ciudad de Barcelona, bajo el mandato del alcalde Pasqual Maragall.

En este Congreso se elabora la denominada Carta de Barcelona con veinte principios que la fundamentan y que dirigen las acciones para mejorar y promover los segmentos educativos de las ciudades, señalando entre sus líneas de acción que,

“la ciudad será educadora, cuando reconozca, ejercite y desarrolle, además de sus funciones tradicionales (económica, social, política y de prestación de servicios), una función educativa; cuando asuma la intencionalidad y responsabilidad cuyo objetivo sea la formación, promoción y desarrollo de todos sus habitantes” (Carta Ciudades Educadoras, 1990, p. 14).

A partir de los principios que establece esta carta, destacamos dos aspectos teóricos esenciales vinculados al patrimonio, la educación y la ciudad.

El primero de estos aspectos es la búsqueda de la respuesta al cuestionamiento de ¿qué elementos o consideraciones hacen a una ciudad “educadora”? Existen algunos principios que debemos tener presente para reconocer cuando una ciudad responde a dicho concepto, que además de ser reconocidos por la Carta de Barcelona, son abordados por diferentes teóricos. Entre los veinte principios a los que hemos aludido, nos parece que se podrían destacar, de manera muy relevante, y siguiendo a la profesora Patricia Pérez, de la Universidad de Sao Paulo, cinco de ellos (Pérez Morales, 2005, p. 141):

1. Personalidad.- Una Ciudad educadora, es una ciudad con personalidad propia, integrada en el país donde se ubica.

2. Espacio abierto con relaciones internas y externas.- A pesar de reconocer y desarrollar planes para fortalecer su personalidad y patrimonio propio, debe ser un espacio abierto que no se encierra en sí mismo, sino que se relaciona con su entorno: el medio rural, otros núcleos urbanos de su propio territorio y ciudades de otros países. Lo mismo cuenta con la relación entre las instituciones que se encuentran al interior de esta. En donde los procesos y funciones de ellas, deben ser acogidos en la lógica de la comprensión de la ciudad.

3. Aprender para enriquecer.- Su objetivo constante será aprender, intercambiar, compartir y, por tanto, enriquecer la vida de sus habitantes.

4. Multiplicidad de posibilidades.- Debe disponer de innumerables posibilidades educadoras. El vivir en la ciudad se constituye en un espacio cultural de aprendizaje permanente por sí solo.

5. Formación y promoción permanente.- Dicho aprendizaje permanente, implica que “más allá de sus funciones tradicionales – económica, social, política y de prestación de servicios – ella ejerce una nueva función cuyo objetivo es la formación para y por la ciudadanía” (Gadotti, 2002, p. 507). Dicha formación debe desplegarse en el marco de promoción de todos sus habitantes, con voluntad decidida de incorporación de personas de todas las edades a la formación a lo largo de la vida.

En segundo lugar, no solo basta con distinguir a una ciudad educadora según posea o no algunos de estos principios. Además de tenerlos, la ciudad debe asumirlos en la forma de un proyecto consciente que amalgame estos elementos. Como explica Pérez Morales (2005):

“La ciudad puede educar, siempre y cuando se construya y consolide un diálogo multicultural, donde la palabra pedagogía sea una actitud, y no un recurso discursivo y político; la ciudad nos puede educar al permitirnos ver una vida rica en historias y experiencias de vida, por eso la participación, la vida activa y la organización son procesos que toman sentido en una ciudad que se asume como un espacio rico en vivencias y conocimientos, es decir, un espacio que educa, y que pueda ser enunciado como tal” (p. 141).

Lo anterior implica el reconocimiento de un esfuerzo constante en el establecimiento de las relaciones colaborativas para el aprendizaje, de una concientización progresiva, que haga presente y expanda dicha presencia al resto de los elementos, instituciones y actores de la sociedad

A partir de estas características, se pueden deducir algunos temas que deben ser resueltos, y que surgen al plantarse frente al proyecto de la actividad educadora de las ciudades. En primer lugar, se hace necesario distinguir los conceptos de educación y escolarización, como procesos que apuntan a objetivos de diferente carácter. Además la ciudad-educadora y los elementos constitutivos de esta, evidencian de manera explícita que la escuela no es una institución monopolizadora de la educación, Según Moncada (2005), “como resultado de la diversificación y ampliación de los procesos educativos, la escuela es solo uno más de los ámbitos existentes” (p. 44). Apoyado por Moll (2000), advierte que “lo educativo de la escuela no empieza en ella ni acaba en ella. Lo educativo comienza en la complejidad de las acciones humanas, en el mundo de la vida y en la producción de sus vidas totales y, por eso van más allá de la escuela” (p. 10), Y, finalmente, se necesita avanzar en la instauración de una nueva manera de pensar las relaciones entre la escuela como institución de aprendizaje y el resto de los ámbitos de la sociedad, considerando el entramado de instituciones y actores que en ella operan, en donde organismos tanto políticos como civiles, deben hacerse cargo de la sistematización de este cambio.

Una vez establecidos los criterios y la idea base sobre la apertura e interacción asumida por la ciudad y sus actores, se hace necesario abordar el segundo enfoque teórico, que hace referencia a la consideración de que la *Ciudad Educadora* incorpore dimensiones más próximas a la educación como ámbito científico-pedagógico. Esta propuesta profundiza en la calidad de la ciudad como agente educador y nos lleva a preguntarnos: ¿de qué manera la ciudad y las instituciones educativas, tanto formales como informales, asumen esta tarea bajo directrices práctico-pedagógicas?

Dentro de este último eje, Jaume Trilla (1997), uno de los investigadores que más ha indagado en la relación entre educación y ciudad, tanto desde el punto de vista de la pedagogía formal como de la informal, propone tres dimensiones pedagógicas de forma simultánea: la ciudad como entorno, como vehículo, y como contenido de educación. Antoni Colom (1996), además, señala que lo pedagógico debiese estar orientado en la ciudad, y para la ciudad. Estas consideraciones implican que es posible aprender la ciudad, en la ciudad y con la ciudad, ya que “cuando alguien aprende en la ciudad y de la ciudad, aprende simultáneamente la ciudad” (Trilla, 1997, p. 9). Todo ello es posible, evidentemente, en la medida de la existencia de un trabajo sinérgico y dialógico entre ciudad y escuela.

Profundizando sobre los planteamientos de ambos autores, se podría indicar que la primera dimensión práctico-educativa de la *ciudad-educadora*, dice relación

con la idea de la ciudad como contenido, es decir, aprender “de” la ciudad supone comprender el concepto de esta como objeto de aprendizaje en sí. Como tal, nos puede ofrecer una gran cantidad de escenarios, actores, roles y dinámicas que se desarrollan en ella, entremezclando experiencias históricas que nos entregan información sobre su pasado y su presente, y así repensar el futuro.

Algunos de esos escenarios son los de tipo *material*, entre los que encontramos las escuelas, las universidades, las organizaciones de la sociedad, los museos, las bibliotecas, y todos aquellos elementos que se reconozcan como patrimonio cultural material. Ahora bien, esta concepción por sí sola no responde a la noción de ciudad educadora a la cual apuntamos ya que debe existir un proceso de planificación que se encargue de ello. Al respecto, señala Pérez Morales (2005) que "generalmente la aprehensión que hacemos de esos espacios es momentánea, superficial, parcial, desordenada y estática. Estas características constituyen un nivel descriptivo pobre que no corresponde a las exigencias de una Ciudad educadora" (p. 133).

Considerando que la ciudad entendida solo como un objeto no basta para entender su complejidad educadora, se hace necesario la elaboración de materiales para su conocimiento, construcción y habilitación de centros de información y la realización, también, de exposiciones usando la infraestructura cultural que posee. Señalando esto, es como planteamos una segunda dimensión: la ciudad como vehículo. Esto implica la concepción de la ciudad como un *recurso didáctico*, vale decir, una dimensión que significa educar “con” la ciudad. Sin embargo, el hacerse cargo de proponer y poner en marcha experiencias de carácter educativo, supone un contacto más directo con la ciudad misma, lo cual significa que esta segunda dimensión implica también un aprender “en” la ciudad.

En este sentido, la ciudad y sus elementos pueden ser utilizados más allá de un aspecto simplemente descriptivo. La ciudad es poseedora como señalamos, de dinámicas propias y de una infraestructura en sí misma con grandes posibilidades pedagógicas, que implican una red de equipos y recursos, de medios e instituciones, pero que no ejercen una tarea expresamente educativa; y ello, además de un conjunto de acontecimientos y vivencias educativas temporales, y no planeadas. Por tanto, bastaría que desde los diversos sectores surja la motivación para ocuparse y servirse de estos elementos, con objetivos claros y planificados en pos de un proceso educativo in situ y concienciando, abriendo y relacionando realidades que hoy se asumen pasivamente como aisladas e incomunicadas.

Finalmente, el conocimiento y utilización de la ciudad como recurso, debe estar al servicio de ciertos objetivos claros sobre los cuales guiarse. De esa manera, la tercera dimensión a la que haremos referencia es *una educación “para” la ciudad*. Es cierto que, en la experiencia cotidiana, ya sea dentro o fuera de las instituciones educativas, como dice Jurado

“Aprendemos muchas cosas que nos resultan útiles para la vida ciudadana. Y aunque valioso, este aprendizaje de la ciudad, es en cierto grado superficial, por no dar cuenta de la estructura de la ciudad y dejar ver a sus pobladores sólo su obvedad; y de otro lado, es un conocimiento parcial, dado que la vivencia que se tiene de ella es también limitada, pues apenas se habitan algunos de sus espacios en itinerarios específicos y selectivos” (Jurado, 2003, s/p).

Es decir, conocemos parte de la ciudad, de sus características y por ende, comúnmente, no se propicia la reciprocidad en el aprendizaje para que, tanto los habitantes como la ciudad, se beneficien de la relación entre ciudadanos-urbes.

Algunas de las perspectivas pedagógicas, desde J. Dewey y la Nueva Escuela, se inscriben dentro de los postulados que cuestionan el sentido que tienen los procesos educativos escolares, concluyendo que sería necesario una *educación en la vida y para la vida*. En este sentido, Freinet es pionero de la desescolarización de los saberes, preocupado por llevar la escuela a su entorno, al barrio, a la ciudad, desarrollando de esta manera un encuentro y vínculo entre conocimiento y realidad social (Chourio y Segundo, 2008).

Es por ello por lo que, si bien la ciudad -al igual que la escuela-, debe facilitar el aprendizaje sobre ella y su entorno, debe proponer simultáneamente objetivos claros. Algunos de estos fines que se inscriben dentro de la educación *para* la ciudad, son los siguientes:

- Para guiar las acciones en función del desarrollo del sentido de pertenencia e identidad local.
- Para fomentar la participación ciudadana desde una perspectiva crítica y corresponsable.
- Y para involucrarse activamente en la sociedad.

Todos ellos apuntan a lo que Colom (1996) considera uno de los elementos síntesis de lo que le es propio a la educación que es la *formación*, en donde lo formativo se asocia con la educación cívica, la moral, la convivencia, la solidaridad y la participación.

Otro aspecto importante a destacar de la *ciudad educadora*, como hemos visto, es que esta debe atestiguar una personalidad propia, que se encuentre integrada en el país donde se ubica. Bajo este reconocimiento, la *Carta de Barcelona* señala que se deben desarrollar planes para fortalecer su personalidad y patrimonio propio, los cuales deben constituirse en espacios abiertos, que no se encierren en sí mismos, sino que se relacionen con su entorno. Esto cuenta para los medios rurales y los espacios urbanos, así como también para la relación dialógica que se instaure entre las instituciones a su interior, de tal manera que los procesos y funciones que desempeñan, deben ser acogidos en la lógica de la ciudad.

El objetivo que se plantea en la lógica anteriormente señalada, es el de aprender constantemente, intercambiando experiencias educativas para el enriquecimiento de la vida de sus habitantes... que también son ciudadanos. Para lograr esto, se indica que deberá disponerse y hacerse uso de las posibilidades educadoras que la ciudad posea, potencialmente innumerables, constituyéndose así la ciudad en un espacio cultural de aprendizaje permanente por sí solo. Este proceso educativo, implicaría ir más allá de sus funciones tradicionales, desplegándose en un marco de promoción que, con una voluntad decidida, incorpore a personas de todas las edades en un proceso de formación.

En definitiva, como argumenta Pérez Morales (2005), “la ciudad (podrá) educar, siempre y cuando, se construya y consolide un diálogo multicultural, donde la palabra pedagogía sea una actitud, y no un discurso político” (p. 134). Se trata, pues, de una tarea mancomunada donde todos los interlocutores, simultáneamente, potencien el desarrollo educativo de la ciudad, tal como señala Pilar Figueras, secretaria de la AICE (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, 2007, p. 26).

En consideración a lo anterior, comprendemos que la *Ciudad Educadora* debe ser abordada desde tres directrices temáticas (Álvarez Rodríguez, 2005):

- Desde la relación educación, ciudad y comunicación.
- Desde la relación entre lo gubernamental, la cultura política, y la formación ciudadana
- Desde la relación pedagogía, ciudad y escuela.

Es decir, desde estas tres miradas, es posible apoyar este tipo de proyecto y con ello lograr su objetivo generando una ciudadanía comprometida y con sentido comunitario.

Desde la relación educacional con la ciudad y la comunicación, el papel de la mediatización tiene implicancias que debemos tener presentes en todo momento. La relación de los sujetos con el conocimiento y las intencionalidades, ya sean para la homogeneización o fragmentación de las subjetividades, resulta un aspecto que nos invita a pensar la ciudad como “una opción que permite agudizar la mirada sobre las mediaciones implícitas en la acción educativa y la oportunidad de asumir la ciudad como texto a interpretar desde múltiples actores” (Castro, 2005, p. 67), así como también para asumir las transacciones y apropiaciones que hacen los múltiples sujetos que intervienen en los procesos educativos, lo cual debiese tener por resuelta una invitación a comprender y analizar las relaciones entre ciudad, educación y los medios de comunicación de masas, que tanta injerencia tienen hoy en los procesos de formación, repensando así el papel educativo de nuestras instituciones escolares.

En el caso particular de la relación entre lo gubernamental, la cultura política y la formación ciudadana, debemos considerar el replanteamiento de esta última, desde la mirada de una afirmación de su función social, desplegando estrategias

y mecanismos que permitan ligar la educación cívica y la escuela, desde una pedagogía crítica. Es decir, generar una ciudadanía social crítica requiere que estos asuman sus responsabilidades, siendo protagonistas de la construcción de una sociedad justa. Sin la participación de la sociedad civil es totalmente difícil generar una sociedad de justicia. Compartimos por ello, el pensamiento de Adela Cortina (1998) quien señala que “si rehusamos ser los protagonistas de nuestra historia podremos tener la certeza de que nadie la hará por nosotros, porque nadie puede hacerla” (p. 28). Es decir para forjar una ciudadanía democrática, social y crítica, se requiere trabajar sobre la autonomía de los individuos que componen la sociedad, potenciando que estos tengan experiencias múltiples, en las que se favorezca el diálogo, la promoción de acuerdos y el ejercicio de diversas prácticas sociales (Rodríguez, 2007).

Finalmente, desde la relación pedagogía, ciudad y escuela, la relación imbricada entre estas tres se da a partir del propio territorio en el que se encuentran, siendo este tipo territorial de trabajo conjunto “una oportunidad para afectar el papel de maestros, estudiantes y de la escuela, re-pensando la ciudad no solo como un tema del plan de estudios o de ejercicio lúdico” (Castro, 2005, p. 72) y siendo un reto para maestros, padres y personal administrativo, en tanto constituye una propuesta para abordar los saberes que circulan por la escuela, y así permitirles a los ciudadanos en formación hacerse cargo de su realidad próxima.

En la misma línea relacional educativa que se establece entre ciudad y escuela, una de las mayores críticas que hacen diversos autores, es la superficialidad de su contenido educativo. Al respecto, tanto Morín (1998) como Rodríguez (2007), destacan la dimensión “compleja” que presenta la ciudad. A partir de ello, es posible inferir que el segmento pedagógico intencional de la ciudad, y también la relación escuela-ciudad, debe responder al pensamiento complejo, entendido este como un tipo de pensamiento que “no hace análisis superficial, sino en profundidad y en red... y propone estudiar interacciones e interdependencias” (Rodríguez, 2007. p.33), siendo la complejidad el resultado de las reciprocidades observables en el entramado que es la ciudad, lo que enriquece el aprendizaje de la misma.

A pesar de que reconocemos la importancia de la escuela en el proceso de aprehensión de la ciudad, autores como Padilla (2002) y Salcedo (2008) destacan que es necesario hacer una distinción entre los roles educativos de la ciudad y la escuela, de manera que ninguno quede supeditado por completo al otro. Esto quiere decir que “la Ciudad educadora no resuelve el problema de la escuela, ni la escuela puede asumir sola la responsabilidad de los designios de la Ciudad educadora” (Castro, 2005, p. 67).

Según Padilla (2002), este proceso de “educación desescolarizada”, debe tener como base la concurrencia de dos ámbitos fundamentales. En primer lugar, el ámbito territorial, integrado por las familias, entes locales, asociaciones y

estructuras productivas, “con el compromiso de favorecer en los jóvenes una base experiencial rica, integra, auténtica, diferenciada y sanamente constructiva” (, p. 84). Y en segundo lugar, dentro del ámbito escolar, la integración entre la institución escolar y otros agentes educativos.

Por su parte Salcedo (2008), desde una conceptualización distinta, también señala la importancia de diferenciar los roles educadores que le conciernen a cada actor de las instituciones ciudadanas y educacionales. Según este autor, la distinción radica en “diferenciar las *Ciudades Educadoras* de las *Ciudades Educativas*” (p. 96), en el sentido de que una ciudad educadora no es la simple relación entre ciudad y educación. Para él, ciudad educadora, sería la propuesta urbana que proporciona una serie de estrategias y recursos organizados en torno a un eje fundamental, que representa el ciudadano. Mientras que la ciudad educativa, se refiere a todas las ciudades, ya que todas son educativas por el hecho de encerrar una amplia gama de elementos y estructuras que reflejan la identidad de una ciudad.

Con esto, no se busca diferenciar que la ciudad educadora y la escuela son dos polos aislados de un mismo fenómeno, sino señalar que la ciudad, por su parte, debe adquirir dimensiones más profundas y propias en cuanto estrategias educativas como ámbito no formal, mientras que la escuela, desde el ámbito formal, debe conectar la ciudad a través de la adquisición de una conciencia de las dimensiones urbanas.

Estas dualidades sobre la dimensión educativa de la ciudad, son defendidas por Ríos y Brarda (2004) quienes se preguntan cómo hacer para que la ciudad sea educadora. Respuesta que utiliza una conceptualización similar a la de Salcedo (2008), al señalar que lo fundamental

(...) “es el desarrollo de planes estratégicos, sosteniendo que toda ciudad es educativa, pero no educadora. Esto implica un tránsito que involucra voluntad política y participación ciudadana en la construcción de una estrategia colectiva (...) Debemos percibir las diferentes formas de educación y aprendizaje como independientes las unas de las otras, y considerar la complementariedad de los ámbitos y momentos de la educación (...) Sistematizar y organizar la profundidad al conocimiento informal en adquisición de la vida cotidiana. Así mismo, debe ayudarse a descubrir las relaciones y las estructuras que a menudo no aparecen directamente perceptibles” (Ríos y Brarda, 2004, p. 10).

A través de nuestra indagación bibliográfica, por tanto, es válido decir que la opinión común de los expertos de diversos lugares es que el concepto de *ciudad educadora* es un campo que aún se encuentra en fases de *despegue*. Esto, a pesar de que existen varias propuestas y proyectos realizados en varios lugares de Europa e incluso América Latina (Brasil, Colombia, Perú, entre otros), siendo principalmente España la promotora principal, en donde se ha desarrollado con mayor preocupación y profundidad. Este concepto, consideraría aspectos que se

alejando de las visiones tradicionales de valoración de los espacios de la ciudad como espacios estáticos o de la preocupación por su patrimonio solo por la preservación en sí, de tal manera que no considerarían el entramado de relaciones complejas que se desarrollan en el devenir de su día a día.

2.2. Una triada necesaria: “ciudad-patrimonio-escuela”

Hasta aquí hemos señalado que la ciudad es hoy en día el lugar donde confluyen las relaciones humanas, donde participan sus ciudadanos. Es un lugar de producción, con seguridad, donde la cultura y el ocio se dan cabida, un aula abierta donde sus ciudadanos aprenden a vivir. Es en este escenario de enseñanza-aprendizaje no reglado, donde la historia y los valores patrimoniales toman un especial lugar. En este sentido, las urbes son unidades vivas en las que se establecen sentimientos y compromisos. Estos compromisos pueden estar o no en función del cuidado y valoración de la ciudad, según sea el sentimiento de pertenencia e identidad que se haya forjado, es decir, “conocer y reconocer los símbolos o las costumbres, nos permiten comprender, entender la ciudad (...) y con el conocimiento la podemos valorar y estimar” (Soler, 2009, p. 47).

La ciudad como paisaje histórico, dispone de elementos que hablan de un pasado, de una historia, que a veces no es visible porque aquellos elementos (patrimonio) han desaparecido total o parcialmente, siendo esa historia oculta en las ruinas o bajo el suelo de un determinado edificio, compleja de interpretar. Por ello, la vinculación con la escuela permitiría visibilizar aquellos elementos sumergidos de la historia que, a simple vista, no es posible identificar y que, por lo demás, poseen gran valor en la reconstrucción de la memoria histórica de las urbes y en la generación de una ciudadanía consciente de su pasado, que se identifica con aquellos elementos que constituyen la particularidad de su ciudad y constituyen significados de ella (Santacana y Llonch, 2008, p. 214).

En consideración con lo anterior, el vínculo educativo entre la escuela, el patrimonio y la ciudad, es el motor que permite la generación de ciudadanos comprometidos y capaces de vivir en sociedad de forma activa y participativa. En este sentido, el patrimonio es la unión que permitiría a la ciudad acercarse a la escuela en la tarea de educar a sus ciudadanos. Y el patrimonio, por su parte, como señala Soler (2009), constituiría “un magnífico recurso educativo para que los alumnos puedan conocer la ciudad, su historia, su desarrollo económico, urbano y sus tradiciones” (p. 47). Es decir, es un elemento que permite educar desde, con y para la ciudad, pues sus habitantes se identifican con sus bienes patrimoniales y con su patrimonio intangible (canciones, formas de vida, festividades, etc.), permitiendo la valorización de las urbes por el significado que estas evocan, por el exotismo que poseen y por el conocimiento que aportan.

En este trinomio, Ciudad-Patrimonio-Escuela, estimamos que sería la ciudad la primera responsable de educar a las personas que habitan en ella (tal como

mencionamos en el apartado anterior). Sobre ello, Prats y Santacana (2009b) son certeros en señalar que “es siempre la propia ciudad la que educa y sus ciudadanos son el resultado de su poder educador. La escuela es tan solo un socio importante en la tarea de educar” (p. 20). Ahora bien, si la ciudad asume su rol educador, esta será capaz de promover valores patrimoniales de cuidado, respeto, conservación y apropiación de los mismos y, además, motivará en valores de respeto mutuo, tolerancia y justicia, haciendo de sus ciudadanos hombres y mujeres que se identifican con los espacios territoriales que habitan, con su historia local y con el bien común.

Esta identificación solo será posible si la ciudad trabaja en función del valor patrimonial que posee, promoviendo actividades y situaciones que enriquezcan la educación de su ciudadanía. Dichas actividades deben estar adaptadas a cada etapa de la vida y a los diferentes escenarios. También es necesario contar en las ciudades, con guías o monitores, que estén formados para interactuar con la población mostrando estos bienes (ya sea en un museo, ya sea al aire libre) o bien a través de una iconografía didáctica (paneles, módulos de intermediación) que permitan que la ciudadanía pueda conocer su ciudad (Prats y Santacana, 2009b).

Esta idea de la ciudad como motor de la educación de sus ciudadanos no es nueva, sino que se extiende por toda la historia de las ciudades y del hombre, pasando desde las polis griegas y las ciudades romanas, hasta las urbes de hoy (Martínez Shaw, 1995). Esto se entiende porque la ciudad no es un fenómeno urbanístico solamente, presenta complejidades en el entramado social, institucional y cultural que la conforma, elementos que la enriquecen y que permiten el aprendizaje en ella. La ciudad es, por tanto, el espacio que reivindica lo colectivo y lo público, porque permite la construcción conjunta del presente a partir del pasado.

En este sentido de la *ciudad que se construye*, se entiende que la apropiación del patrimonio se inicie a partir de una verdadera “construcción social”; es por ello por lo que las acciones educativas, a través de la escuela, podrán potenciar el acercamiento a los futuros ciudadanos (alumnos) hacia el conocimiento, valoración y apropiación del patrimonio (Candrea y Susacasa, 2001), estableciéndose en este trinomio también la importancia de la escuela. De esta manera el vínculo ineludible entre la ciudad, el patrimonio y la escuela, sustenta la visión de que es posible disfrutar la ciudad que habitamos cuando reconocemos en ella los valores que posee.

La escuela tiene como intención propia generar los espacios y organizar los tiempos donde los individuos aprenden y adquieren las virtudes imprescindibles de la vida. Es además el resultado de un proceso social complejo, en el cual ella es la encargada de reforzar y transmitir los valores que una determinada sociedad posee en un momento específico. Dichos valores están regidos por las políticas imperantes y la coyuntura cultural que vive la sociedad, por lo que la escuela sería

en suma el espejo de la sociedad. Kemmis (1993), hablando sobre la teoría crítica del currículum y cuál ha sido en estos últimos años la tarea de la escuela, ya señaló que “la escolarización sirve a los intereses del estado y el currículum activa determinados valores educativos específicos (y no otros valores posibles)” (p .78), es decir, la escuela, marcada por su utilidad (o utilitarismo) en la transmisión de valores (cambiantes, según las ideologías de turno), es el nicho en el que se gestan los ciudadanos que un determinado Estado requiere.

Aun cuando la escuela cumple mayores tareas que la materialización del currículum, su función educadora le hace ser el espacio natural para promover el desarrollo integral de ciudadanos participativos, comprometidos e identificados con su ciudad, historia y patrimonio. La escuela por tanto, “necesita a la ciudad como contexto sociocultural donde se produce la interacción con el entorno, a partir de la reflexión y la generalización de experiencias particulares” (Figueras, Tomás y Vilarrasa, 1995, p. 61). Esto es debido a que, una vez que los alumnos llegan a la escuela, se separan de su contexto natural de experiencias y aprendizajes, para formalizar un aprendizaje con códigos muy distintivos y particulares al interior de ella. Esta separación entre el saber dentro de la escuela y el saber fuera de ella, generalmente no permite la consecución del aprendizaje significativo en los estudiantes, razón por la que la escuela debe comprender que los aprendizajes en el vacío no existen, sino que deben estar conectados con este contexto sociocultural.

Es por ello por lo que la relación entre la escuela, la ciudad, y el patrimonio cultural se debe concebir como una relación dialéctica, es decir, desde la acción recíproca y la interdependencia para certificar la cooperación, la colaboración y la integración, donde cada uno cumple un rol que beneficia de forma igualitaria y que permite la mejora de la vida en sociedad.

Actualmente, haciendo referencia a España, este trabajo en unidad entre escuela, patrimonio y ciudad, ha tomado gran protagonismo y son variadas las propuestas realizadas desde los ayuntamientos para acercar el patrimonio a las escuelas y, de esta manera, promover su valoración y su integración en el ámbito escolar. Y destaquemos que también es posible encontrar fácilmente en las acciones municipales propuestas dirigidas a la educación no formal (tercera edad, turistas, etc.).

Ya que la población de una ciudad es variada, las actividades que los ayuntamientos en España han realizado, en colaboración con las universidades, han tenido en cuenta esta realidad. No se puede presentar la misma actividad a un anciano, que a un niño de infantil, primaria o secundaria, es decir debe adaptarse para el que lo disfruta. Esta es la intención, por ejemplo, de los cuadernos de trabajo “*La Judería de Segovia*”, “*Acueducto*”, “*La Calle Real*” (González Gallego, et al., 2006), que permiten que los adolescentes puedan conocer la estructura urbana, el funcionamiento social y los sucesos históricos que singularizaron Segovia. Esta iniciativa fue financiada por el Ayuntamiento de

la ciudad, con el fin de que los niños y jóvenes pudieran conocer la historia presente en ella a través de sus bienes patrimoniales y tomaran conciencia de su valor y necesidad de conservación.

Ejemplos como el anterior hay muchos en el resto de España, los que se crearon en su momento para poner en valor y dar a conocer a los niños y niñas el patrimonio presente en sus ciudades, algunos de los pioneros son: *Peperratón y sus amigos* en Granada y Córdoba (Figuerola y Alonso, 2006), dos cuadernos didácticos para niños en los que pueden conocer la historia de su ciudad a través del patrimonio presente. *La ciudad de la Alhambra* (Díaz, 2004), cuaderno de trabajo editado por el Ayuntamiento de la ciudad. *Un archivo para todos* (Fernández y Moratinos, 1998) programa didáctico del Ayuntamiento de Burgos. *Arquitectura del renacimiento* en las ciudades de Úbeda y Baeza (Guerrero, 2002) creados por la junta de Andalucía, entre otros.

Hoy en día la UNESCO y UNESCO España han desarrollado nuevas iniciativas para poner en valor el patrimonio de las ciudades, generando material didáctico para niños y niñas de entre 6 a 12 años. Algunos de ellos son por ejemplo las guías didácticas para dar a conocer las ciudades patrimonio de la humanidad. Un set de materiales didácticos que buscan dar a conocer a los más pequeños 15 ciudades declaradas patrimonio de la humanidad en España.⁴

Todos estos trabajos funcionan bajo el principio de que la educación es una tarea de todos, por lo que la ciudad es la primera encargada de ello, y debe guiar y promover sus acciones hacia tal fin utilizando el patrimonio, acercándolo a la población que vive en ella. En esta tarea, las escuelas son un “nicho cautivo” con el cual la ciudad debe trabajar en constante colaboración, tal como lo señalan Figueras, Tomás y Vilarrasa (1995), “la ciudad debe dirigirse a la escuela para solicitar que el aprendizaje escolar esté al servicio de la educación del ciudadano y contribuya a su proceso de socialización” (p. 66). Es evidente, pues, que los Ayuntamientos o Municipios (en el caso chileno) juegan un papel fundamental. Rosario Jiménez (2009) indica, haciendo mención a la ciudad de Alcalá, que es prioritario “incluir actividades específicas sobre patrimonio dentro de la oferta educativa a la ciudadanía, que favorezcan el disfrute” (p. 54) y el conocimiento de los bienes patrimoniales que la ciudad posee.

Como hemos mencionado, este proceso de formación de identidad, personalidad, y de los imaginarios colectivos utilizando el patrimonio requiere de una sociedad que los reconozca con valor (los active), y este reconocimiento pasa por iniciativas de instituciones que promuevan la valoración y el conocimiento de los mismos, como lo son el Ayuntamiento de la ciudad que los acoge, y las escuelas. Todo ello porque el patrimonio “debe tener un protagonismo

⁴ Para mayor información revisar:

<http://www.ciudadespatrimonio.org/mpublicaciones/materialdidactico.php>

instruccional alto, ya que suministra conocimientos objetivables” (Hernández Cardona, 2003, p. 458).

En definitiva, esta simbiosis entre escuela-patrimonio-ciudad permitiría, según los expertos mencionados, educar a ciudadanos que se relacionen de forma afectiva y cognitiva con su entorno, aprendiendo así a conocerlo, comprenderlo y, en consecuencia, a ser partícipe de él, de un modo crítico, responsable y con la capacidad de influir positivamente.

2.3 Escuelas ciudadanas y Educación patrimonial

Una vez reconocidas las características educativas de la ciudad y su patrimonio, y glosada la necesidad de una formación ciudadana para su valoración, es importante preguntarse quién se hace cargo de ello y de qué manera. El *quién* ya lo hemos delimitado, indicando la relevancia de los gobiernos locales, tales como las alcaldías y los municipios. Además hemos señalado que las escuelas y sus docentes, también tienen una responsabilidad en dicha tarea. Pero no podemos dejar de mencionar que existen aprendizajes que se dan de manera independiente a los dos espacios (municipios y escuelas), porque el aprendizaje autodidacta de estudiantes, padres, visitantes y cualquiera que desee aprehender la ciudad es un elemento que también existe. Por ello es posible distinguir en el ¿quién? dos dimensiones: una escolar “formal” y otra fuera de los ámbitos escolares o “no formal”. Ahora bien, es importante identificar bajo qué modelos, estrategias, recursos y objetivos, es posible llevar cabo esta tarea, que en palabras de Gadotti (2002) supone “el gran desafío de la escuela en una ciudad educativa, traducir esos principios en experiencias prácticas e innovadoras, en proyectos para la capacitación ciudadana de la población” (p.2).

Al apreciar nuestra lectura de la ciudad como entidad educadora, podemos darnos cuenta de que tanto ella como las instituciones educativas, deben apuntar a objetivos planificados en conjunto, de manera que una *Ciudad educadora*, necesite una *Escuela ciudadana*, y en ese mismo ámbito, de una *Educación patrimonial*. Bajo esa idea señala, de nuevo Gadotti (2002), que tanto la Escuela ciudadana como la Ciudad educativa, no solo tienen la misma identidad desde el punto de vista etimológico, sino que apuntan para el mismo proyecto de futuro.

Paulo Freire, por su parte (Freire, 2004, p. 66), define la escuela ciudadana como aquella que se asume como un centro de derechos y deberes, y que se adscribe a los siguientes principios :

1. Parte de las necesidades de los alumnos y las comunidades.
2. Instituye una relación dialógica profesor-alumno.
3. Considera la educación como producción y no como transmisión y acumulación de conocimientos.
4. Educa para la libertad y la autonomía.

5. Respeta la diversidad cultural.
6. Defiende la educación como un acto de diálogo en el descubrimiento riguroso, no obstante, a su vez, imaginativo, de la razón de ser de las cosas, y realiza un planeamiento comunitario y participativo.

Todas estas características nos hacen suponer que la articulación de la escuela y la ciudad es el motor de trabajo en pro de la formación de ciudadanos comprometidos, con pensamiento crítico y valores que les permiten comprometerse identitariamente con su entorno y con una sociedad más justa.

Las anteriores consideraciones de la escuela ciudadana, entroncan con los planteamientos de una educación patrimonial, como disciplina propia, en donde esta es concebida como

(...) “la acción educativa consciente, organizada y sistematizada dirigida a la formación de sujetos, a partir del reconocimiento y la apropiación de su sustnto cultural histórico, político y ético-espiritual. Es decir, a partir del reconocimiento de su particularidad y de la apropiación plena, subjetiva y emancipadora de su cultura, entendida ésta como un complejo sistema de valores, creencias, tradiciones, costumbres y horizontes utópicos constitutivo y constituyente de bienes materiales y espirituales únicos, irrepetibles e históricamente determinados” (Cantón, 2009, p. 36).

Dicha acción educativa, debe considerar como central la atención a la diversidad de los individuos, de manera que debe preocuparse de las distintas formas de mediación entre el patrimonio y las personas (Marín, 2014).

Para poder analizar la Educación Patrimonial, Fontal y Marín (2011) plantean la necesidad de establecer ciertos criterios o variables que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje; estos se refieren a: docente, discente, contenido y contexto, además de a objetivos y finalidades. Estos seis criterios permiten reconocer el proceso de planificación didáctico que se lleva a cabo al diseñar las actividades dentro del marco de la educación patrimonial y permiten, por tanto, considerar los paradigmas educativos que sustentan dichos procesos educativos y comprender, por ende, la visión educativa patrimonial que se presenta tanto en la escuela como en la ciudad.

Los criterios señalados son muy indicativos. Permiten, por ejemplo, distinguir los modelos didácticos presentes en la Educación Patrimonial.

En este sentido, estas autoras plantean sobre ello cuatro modelos con diversas características:

- El primer modelo didáctico centrado en el docente, que se presenta como experto conocedor de la materia. Sus estrategias se basan en la transmisión de los conocimientos a los educandos, con especial atención en los métodos que implican el cómo explicar y qué evaluar.

- El segundo modelo está centrado en el estudiante, que se caracteriza por enfocarse en el sujeto que aprende. La tarea del docente en este sentido es solo la de facilitar el aprendizaje, lo cual implica una conexión entre los contenidos y el bagaje previo del alumno. Este enfoque se aproxima a una concepción constructivista del aprendizaje patrimonial, y tiene como fin lograr un aprendizaje significativo, el aprender a aprender y generar conexiones con su propia realidad, para que aprendan a apreciar su patrimonio y su herencia histórica.

- El tercer modelo está centrado en el contenido, que se centra en aspectos conceptuales y elementos patrimoniales considerados específicos, cambiantes en función del nivel educativo y del ámbito. La metodología varía para cada caso y sus necesidades, ya sea para educación formal o no formal, estableciendo una metodología de carácter participativo. Sus objetivos son los de conocer, apreciar, respetar y proteger el patrimonio de todo tipo.

- El cuarto modelo está centrado en el contexto, donde lo importante aquí es donde tienen lugar los procesos de enseñanza aprendizaje, así como los elementos y factores que intervienen en dichos procesos, los niveles y capacidades del receptor, su situación y necesidades sociales, y los recursos que el entorno nos ofrece.

Respecto a estas clasificaciones, debemos realizar dos aclaraciones. En primer lugar, estos cuatro modelos didácticos son susceptibles de ser combinados según la priorización de necesidades propias de cada proceso de enseñanza-aprendizaje; y en segundo lugar, recordar que a pesar de que hoy en día parece existir esa concepción, el ámbito educativo no se restringe exclusivamente al interior de la escuela, de manera que dichos modelos pueden ser utilizados no solo en situaciones educativas formales, que incluyen la educación escolar (sistemática e intencional), sino también en la educación no formal (la educación social, a veces sistemática), y la educación informal (educación familiar, intencional y sistemática a veces). De tal manera que “la diversidad como criterio de la educación patrimonial y como aspecto transversal que orienta la educación hacia la inclusión de todos en la realidad, sitúa el interés en el sujeto que aprende y que genera patrimonio” (Marín, 2003, p. 113), es decir, cuando nos referimos a educación patrimonial esta no se limita a la educación formal, sino que alcanza diversos espacios educativos.

En apartados anteriores hemos analizado que la Didáctica del Patrimonio es un campo de controversia y, por ende, el paradigma didáctico en el que los modelos se sitúan puede variar, si es que éste se sustenta en la idea de que estamos ante una disciplina propia o bien si pensamos que está inmersa en otras didácticas específicas (Historia, Artes, Lenguaje y Literatura, entre otras).

Ante estas dos vías, ante estas dos concepciones del campo de estudio, Fontal (2010) señala que tanto una visión como otra no son incompatibles. Pero si consideremos el ámbito patrimonial no como propio, sino incardinado en otra

didáctica específica, debemos tomar precaución con aquellos valores que irán variando en función de la disciplina de referencia. Es decir, no son los mismos valores a los que se puede acceder observando un monumento desde la perspectiva artística, que los que se deriven desde las ciencias sociales. Aun así “ambas disciplinas deben converger, sumar, integrarse en ese complejo multidisciplinar que denominamos Didáctica del Patrimonio Cultural” (Fontal, 2010, p. 2). Esto significa que la visión general, sea una u otra de las señaladas, debe movilizar una educación patrimonial que busque desarrollar una relación entre los bienes patrimoniales y las personas, aportando con ello sus propios valores a la identificación y el sentido de pertenencia.

Frente a esta idea, no nos detendremos en analizar las visiones de contraposición de los paradigmas dominantes de la didáctica del patrimonio, pero sí analizaremos las características de esta didáctica en cuanto a la configuración de sus recursos y la adecuación que hacen de los elementos patrimoniales para promover la democratización de los mismos.

Hoy en día, como señala González Monfort (2006), “nadie cuestiona que la utilización de elementos patrimoniales permite el aprendizaje de unas pautas que facilitan al estudiante interrogarse sobre el entorno que lo rodea, acercarse, reflexionar y después llegar a conclusiones sobre cómo se construye el conocimiento social” (p. 26). Sin embargo, en la práctica, debemos tener en cuenta la existencia de diferentes aportes o enfoques, porque según lo que consideremos cambiará el sentido que se le puede otorgar a lo que consideramos como patrimonio cultural, y por tanto, sobre el tratamiento que a éste se le da en la realidad, ya sea de la educación formal-reglada o no formal-no reglada.

Lo anterior implica que el aprendizaje sobre el patrimonio no es un aprendizaje espontáneo ni mecánico. Se realiza siguiendo pautas, que ayudan a los estudiantes para que estos puedan construir el conocimiento histórico y social. En este sentido, tanto el *estudio del medio*, como el de la *Historia local* han aportado mucho, desde la disciplina de las *ciencias sociales*, a la configuración de la didáctica del patrimonio.

Un ejemplo de contacto con el medio y el entorno nos lo ofrecería la *Escola nova* en Cataluña, que tenía como un papel central el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, a través de una metodología activa, que consideraba la historia local como punto de partida en la iniciación en investigación y construcción del conocimiento histórico-social.

Del estudio del medio, se desprenden dos tipos de escuelas: la *Escuela activa*, aquella que prepara para la vida a través de la observación directa del medio, en donde este último se considera como el ámbito de la experiencia; y la *Escuela crítica*, que se basa en principios constructivistas, en donde estudiar el medio tiene como primera finalidad ayudar al alumnado a reflexionar sobre los conocimientos, vivencias y experiencias que ya tiene, para así trabajar sobre ellos reestructurándolos según las visiones que aporta la ciencia.

Por otra parte, la Historia local se puede utilizar como punto de partida de una indagación histórica, ya que es una historia cercana al alumnado, que permite que comprenda que su presente se configuró a través del tiempo, según las decisiones que personas como él han tomado en diversos momentos dentro del propio espacio en el que está situada la escuela o el alumno. De esta manera, se puede plantear como objetivo, el explicar cómo y por qué han sucedido determinados procesos históricos dentro del ámbito local y su sentido, en donde es posible conectar lo local con lo general.

Todas estas características debiesen permitir que a través del análisis del patrimonio, los alumnos puedan darse cuenta que su entorno se conforma progresivamente a través del tiempo, identificando la intervención humana en tal proceso. En este sentido, la configuración de recursos didácticos y la adecuación de los objetos patrimoniales, deben tener presente que los procesos de enseñanza-aprendizaje que involucran el patrimonio cultural, deben tener como objetivo más que la simple “comunicación” de éste a las personas, para su conocimiento y comprensión, el estar puestos en la interpretación, entendida como el “despertar en el lector u oyente un deseo de ampliar sus conocimientos, alcanzando un todo en lugar de una parte” (Marín, 2003, p. 100).

Bajo estas consideraciones teóricas, es como resulta posible encontrarnos con diversos criterios, tanto para la selección de los contenidos en la didáctica del patrimonio, como también para su introducción y secuenciación en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Para el caso de la selección de contenidos tomamos la propuesta de Tutiaux-Guillon (2003), que recoge aportaciones de historiadores, sociólogos, filósofos y geógrafos, y en la cual establece que el patrimonio cultural debe ser caracterizado por cuatro criterios:

- Su *Transmisión*, en donde el patrimonio debe ser percibido como un elemento del pasado en el presente y que se proyecta al futuro. Y, por tanto, constituye el símbolo de aquello que quiere ser conservado por la sociedad.
- Su *Transcendencia*, al considerarlo como portador de una carga simbólica que va más allá de su propio significado. Y, por tanto, es contenedor de valores y creencias.
- Su *Familiaridad*, su deber de garantizar que el elemento elegido forma parte de la comunidad de la sociedad. Y, por tanto, le encontraremos integrado en el imaginario colectivo.
- Y su *Participación*, es decir, que el patrimonio forme parte de un proceso de selección y de toma de significados, un proceso que se vincula con la sensación de una emoción singular. Y, por tanto, que se transmite y se convierte en un símbolo de identidad cultural y ciudadanía.

Para dicha propuesta, Durbin, Morris y Wilkinson (1990, p. 13) establecen seis aspectos que ayudarían a facilitar la observación de los estudiantes y a guiar

procesos de descripción complejos y con mayor acabado, que permitan posteriormente realizar un análisis y establecer conclusiones. Serían los siguientes:

1. Calidad: elementos morfológicos y tecnológicos que permiten acercarnos a su creación y plantear hipótesis sobre su antigüedad.
2. Estilo: su adjudicación se determina por la datación y el análisis de elementos formales, ya que los estilos reflejan modos o formas que se dan en determinados momentos de la historia.
3. Decoración: detección y análisis de estos elementos, porque pueden aportar informaciones sobre quien las hizo, las utilizó, etc.
4. Función práctica: para ayudar a conocer mejor la comunidad y los aspectos vinculados.
5. Función social: el valor o categoría que la misma comunidad del objeto patrimonial le daba en su tiempo.
6. Valor: diferentes tipos de valores como monetario, simbólico, social sentimental, histórico, etc. que puede tener un objeto.

El patrimonio cultural no debe ser solo un objeto de estudio o un nuevo contenido que debe incorporarse en los programas o utilizarse como la mera excusa para hacer salidas. Debe ser una herramienta de comunicación entre las personas que permita descubrir quién soy y quiénes son los otros y quiénes somos como comunidad (González Monfort, 2006; Hanosset, 2003; , entre otros). En este sentido, la Didáctica del Patrimonio debe proponer el establecimiento de ciertos criterios para su uso en la enseñanza, así como también para la investigación, criterios que deben permitir analizar los procesos de aprendizajes de los alumnos y los procesos de enseñanza guiados por los maestros (o los gestores culturales, en ámbitos no formales).

Para la secuenciación de actividades dirigidas al trabajo educativo patrimonial, tomamos en cuenta el modelo presentado por Mattozzi (2003, p. 179) estructurado en cuatro etapas graduales. La finalidad de estas etapas sería permitir que los estudiantes puedan comprender que la historia está unida a los elementos presentes en el patrimonio. Estas etapas son:

1. Descubrir que el conocimiento histórico se construye mediante fuentes que constituyen el patrimonio cultural.
2. Descubrir las funciones y las posibilidades del uso del patrimonio más próximo.
3. Experimentar el uso y el valor del patrimonio más próximo.
4. Descubrir el patrimonio cultural en un conjunto general, integrado y homogeneizable.

A partir de estas consideraciones para las propuestas de secuenciación, se plantean objetivos para los respectivos procesos de enseñanza-aprendizaje en torno al patrimonio cultural, siendo posible observar tres tipos de objetivos a los cuales apuntaría este proceso:

- Objetivos por competencias.
- Objetivos cognitivos.
- Objetivos valóricos.

Lo anterior implica que la Didáctica del Patrimonio no debe tener como finalidad el conocimiento del patrimonio cultural en sí mismo, sino que debe integrarse en el currículo para permitir una mejor comprensión de la realidad social y de su pasado, junto con la comprensión crítica de su presente, ya que permite la interpretación del significado de los vestigios del pasado no solo de forma erudita, académica o culturalista, democratizando así el uso del patrimonio y extendiéndolo a todos los sectores sociales como medio imprescindible para lograr consenso social, identidad y pertenencia.

3. La integración del patrimonio en el currículum chileno

En los últimos 6 años se han llevado a cabo diversos cambios en el currículum nacional, cambios que han surgido con naturaleza y alcance diversos. Algunos de ellos derivan de la reforma curricular de 1990 y otros se subscriben en la Ley General de Educación (en adelante LGE) teniendo, por ende, focos distintos de cambio y configuración en el sistema actual educativo chileno.

3.1 Bases curriculares 2012 y cómo estas se insertan en la historia curricular chilena

La reforma curricular de 1990, se generó en pleno proceso de Transición chilena en el mandato de Patricio Aylwin Azócar. Fue un proceso forzado en un comienzo, pues como señalan diversos autores (Cox, 2006, 2011; Gysling, 2003; Magendzo, 2008, entre otros), no estaba en cartera el resolver estos cambios en ese momento; pero se aunaron esfuerzos para llevarlo a cabo, generando una nueva institucionalidad en el interior del Ministerio de Educación, como fue la Unidad de Currículum y Evaluación, que tuvo como fin poder llevar a cabo dicha reforma.

Esta “Unidad administrativa” adquirió experiencia durante bastante tiempo en procesos de lineamiento curriculares (hasta el 2010). Durante dicho proceso, además de reformar el currículum, se desarrollaron también procesos de mejoramiento e innovación pedagógica, como el plan de jornada escolar completa y perfeccionamiento docente (Espinoza, 2014, p. 2). Se procuró, durante ese periodo, crear un Marco curricular articulado entre los cursos de Educación

Parvularia, Educación Básica y Educación Media. Pero la incorporación de la Jornada Escolar Completa, planteó en dicho momento una desarticulación que debió ser considerada, ajustando en 1999 el Marco curricular de Educación Básica de forma progresiva (Decreto 240/1999).

La reforma curricular de los años 90, no obstante, mantuvo la continuidad institucionalizada, manteniendo la estructura del sistema y provocando así, en cuanto a los contenidos proyectivos del nuevo currículum trabajados en los distintos niveles, que se fueran presentando en progresivamente diversas discontinuidades, debido a los múltiples cambios de los equipos que estaban a cargo de los programas de estudios, ya que fueron creados bajo distintos mandatos. Por tanto, se generaron en ese tiempo evidentes problemas de articulaciones y soluciones de continuidad, por ejemplo en torno a la progresión de habilidades (Espinoza, 2014).

En 2008 todos estos problemas se habían hecho ya claramente evidentes, lo que queda patente en los resultados de investigación de las diversas comisiones investigadoras (Colegio de Profesores, 2006; Comisión para el desarrollo y uso del SIMCE, 2003; Consejo Asesor presidencial, 2006; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2004). Y ello dará sustento suficiente para plantearse la necesidad de un nuevo ajuste curricular el año 2009.

Los cambios curriculares fueron en ese momento de forma y fondo. Se organizan en “Ejes” los contenidos, se visibilizan los objetivos fundamentales verticales con su conexión con los transversales (no eran claros para el profesorado los nexos entre ambos) y, además, se explicita cómo debían ser abordados. Por otra parte, se presenta una estructura textual homogénea en los diversos niveles, y se reorganizan las horas de estudios por asignatura, incrementando, por ejemplo, las horas de Lenguaje y de Matemática, a costa de disminuir las de Ciencias Naturales e Historia.

Es importante señalar que la visión de las políticas públicas en este momento se transforma en el eco de diferentes demandas sociales. De hecho, un dato importante es la llamada *revolución pingüina del año 2006* en la que los estudiantes se movilizaron exigiendo cambios en la Ley Orgánica de Educación. No se deseaba que solo se ajustara la ley de los años 90, sino que se cambiara completamente. Por tanto, los cambios curriculares se comprenden, en este proceso, a la luz de las evidencias de la implementación de la reforma del 90 y sus controversiales datos, como nos explican las investigaciones educativas realizadas y las demandas del contexto, tanto local como global (Gysling, 2007).

Durante este periodo de tensión se comienza a gestar el cambio de ley, es decir, pasar de la LOCE (del año 1990) a la LGE (2012), a una nueva ley con nuevas institucionalidades y proyecciones con ecos en las demandas locales contingentes a la época. Este nuevo panorama superpuso tanto el ajuste curricular (2009) con la creación de una nueva ley (2012), como la adopción de nuevas medidas educativas.

Y debemos mencionar este contexto porque los antecedentes que gestan la creación de la ley siguen estando presentes en la realidad nacional escolar. Los estudios dieron cuenta de la debilidad en la formación disciplinar de los docentes de Matemáticas y Ciencias de segundo ciclo básico (quinto básico en adelante), lo que hizo replantearse la estructura de los ciclos de primaria y secundaria (Gysling y Hott, 2010). Por esta razón, la Ley 2012 plantea el cambio en los ciclos, pasando de 8 años de Educación Básica, y de 4 años de Educación Media, a 6 y 6 respectivamente.

Estos cambios también han afectado el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Educación Básica en cuanto a las horas de clases que se dictan, pero principalmente en relación con sus objetivos, lo que plantea una oportunidad para establecer nuevamente la relación entre Patrimonio y enseñanza de la Historia, como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 2. Actualización curricular

LOCE Actualización curricular chilena 2009	Horas: No se especifica, se deja a libre elección, generalmente las escuelas asumen 3 o 4 horas.
Objetivos asociados con patrimonio cultural	
<p>Primero Básico:</p> <p>1. Reconocer su pertenencia a distintos grupos sociales y a la comunidad nacional apreciando lugares, costumbres, personajes y símbolos de Chile.</p> <p>4. Comprender que su familia y su comunidad tienen una historia en la que ocurrieron acontecimientos relevantes.</p> <p>5. Comprender que las personas establecen relaciones de pertenencia con los lugares que habitan.</p> <p>8. Observar el entorno imágenes y caracterizar lugares, paisajes y actividades sociales, aplicando distinciones simples.</p> <p>9. Obtener información sobre el pasado y sobre su localidad a través de preguntas a adultos cercanos.</p>	
<p>Segundo Básico:</p> <p>1. Valorar el patrimonio cultural y natural del país y reconocer diversas expresiones de éste.</p> <p>4. Comprender que en el transcurrir de la vida humana a través del tiempo existen elementos que permanecen y otros que cambian.</p> <p>8. Recuperar historias orales de su entorno social y valorar la memoria trasmitida oralmente por los grupos sociales y familiares a los que pertenece.</p>	
<p>Tercero Básico:</p> <p>1. Reconocer expresiones de diversidad cultural en su entorno y en el país y reconocer la importancia del respeto y la tolerancia por la convivencia social.</p> <p>4. Comprender que su comunidad, localidad, barrio o ciudad tiene un origen histórico.</p> <p>5. Valorar la conmemoración de acontecimientos y personajes relevantes en la historia de la comunidad y del país.</p>	
<p>Cuarto Básico:</p> <p>1. Valorar el aporte de distintas culturas a la sociedad chilena.</p> <p>2. Comprender que desde el pasado remoto una diversidad de pueblos crearon cultura y transformaron el espacio Natural en el actual territorio nacional.</p>	
<p>Quinto Básico: Comprender que en el periodo colonial se conformó una sociedad y una cultura con rasgos comunes en toda la América española</p>	
<p>Sexto Básico:</p> <p>2. Reconocer procesos de adaptación de los grupos humanos a la diversidad geográfica del territorio chileno.</p> <p>3. Valorar la importancia del conocimiento de la historia de Chile para la comprensión del presente.</p> <p>4. Conocer los rasgos fundamentales de los distintos periodos de Chile republicano para desarrollar</p>	

una visión panorámica de su historia.

Fuente: Elaboración propia.

Es importante destacar que, aunque no aparece con claridad la posibilidad de vertebrar trabajos sinérgicos entre la historia local y el patrimonio presente en las comunidades locales, en lecturas verticales del currículo hay clara convergencia, aunque para realizar dicha lectura el docente debe tener cierto grado de especialidad en el área de enseñanza.

Los planteamientos de la LGE (2012), referencian la siguiente orgánica en el currículo del área:

Tabla 3. LGE 2012

LGE chilena 2012	Horas: Continúa la falta de especificación de cuanto a horas y se deja a libre elección. Generalmente las escuelas asumen 3 o 4 horas.
------------------	---

Objetivos asociados con patrimonio cultural

Primero Básico:

1. Conocer expresiones culturales locales y nacionales (como comidas, flores y animales típicos, música y juegos, entre otros), describir fiestas y tradiciones importantes de nivel local (como Fiesta de La Tirana, Fiesta de San Pedro, Fiesta de Cuasimodo, carreras a la chilena, el rodeo, la vendimia y la fundación del pueblo o de la ciudad, entre otras) y reconocer estas expresiones como elementos de unidad e identidad local y/o nacional.

2. Conocer sobre la vida de hombres y mujeres que han contribuido a la sociedad chilena en diversos ámbitos; por ejemplo, los fundadores de las ciudades, los exploradores, las personas que han fundado o creado instituciones, las personas que se han destacado por su emprendimiento y su solidaridad, los deportistas, los científicos, los artistas y los grandes poetas, entre otros.

Segundo Básico:

3. Distinguir los diversos aportes a la sociedad chilena proveniente de los pueblos originarios (palabras, alimentos, tradiciones, cultura, etc.) y de los españoles (idioma, religión, alimentos, cultura, etc.) y reconocer nuestra sociedad como mestiza.

4. Reconocer y dar ejemplos de la influencia y los aportes de inmigrantes de distintas naciones europeas, orientales, árabes y latinoamericanas a la diversidad de la sociedad chilena, a lo largo de su historia.

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

Tercero Básico:

4. Comparar modos de vida de la Antigüedad con el propio, considerando costumbres, trabajos y oficios, creencias, vestimentas y características de las ciudades, entre otros.

Cuarto Básico:

5. Investigar en diversas fuentes (imágenes, medios audiovisuales, TICs, gráficos, textos y otras) sobre algunos temas relacionados con el presente de los pueblos indígenas americanos; por ejemplo, el protagonismo que tienen hoy, la influencia de las civilizaciones maya, azteca e inca sobre la cultura y la sociedad de los países actuales situados donde ellos se desarrollaron, y su influencia en las comidas y en la lengua que empleamos en la actualidad, entre otros.

Quinto Básico:

8. Identificar, en su entorno o en fotografías, elementos del patrimonio colonial de Chile que siguen presentes hoy, como edificios, obras de arte y costumbres, entre otros.

16. Demostrar actitudes cívicas con acciones en su vida diaria, como:

- Actuar con honestidad y responsabilidad (ejemplos: respetar los acuerdos establecidos,

respetar la autoría de música y películas, evitar el plagio escolar, etc.)

- Respetar a todas las personas (ejemplos: no discriminar por condiciones físicas, sociales, culturales o étnicas, escuchar respetuosamente opiniones distintas, respetar espacios y propiedad de los demás, etc.)

- Contribuir a la buena convivencia (ejemplos: buscar soluciones pacíficas para resolver problemas, mostrar empatía con los demás, etc.)

-Cuidar y valorar el patrimonio y el medioambiente (ejemplos: realizar campañas de información y cuidado de nuestro patrimonio, usar la energía de manera eficiente, etc.)

Sexto Básico

4. Investigar sobre algunos aspectos culturales del siglo XIX, como los avances en educación y la fundación de instituciones, el aporte de intelectuales y científicos nacionales (por ejemplo, Diego Barros Arana, Benjamín Vicuña Mackenna, José Victorino Lastarria) y extranjeros (por ejemplo, Andrés Bello, Claudio Gay, Charles Darwin y María Graham), las primeras mujeres en obtener títulos universitarios y el impacto en la sociedad de la llegada del ferrocarril y de otros avances tecnológicos, entre otros.

5. Describir cómo se conformó el territorio de Chile durante el siglo XIX, considerando colonizaciones europeas, la incorporación de Isla de Pascua, la ocupación de la Araucanía, la Guerra del Pacífico y diversos conflictos bélicos, entre otros factores.

6. Caracterizar los principales aspectos que definieron el período de riqueza aportada por la explotación del salitre, considerando la expansión económica y el inicio de la "cuestión social".

7. Explicar y dar ejemplos de la progresiva democratización de la sociedad durante el siglo XX, considerando el acceso creciente al voto, la participación de la mujer en la vida pública y el acceso a la educación y a la cultura, entre otros.

20. Demostrar actitudes cívicas con acciones en su vida diaria, como:

- respetar a todas las personas (ejemplos: actuar considerando la igualdad de derechos, escuchar respetuosamente opiniones distintas, etc.)

- contribuir a la buena convivencia (ejemplos: proponer posibles soluciones frente a un problema, usar el diálogo para plantear ideas a sus pares, alcanzar acuerdos, cooperar activamente en el logro de metas comunes, etc.)

- actuar con honestidad y responsabilidad (ejemplos: hablar con la verdad, actuar de acuerdo a sus convicciones y de las responsabilidades que se deriven, cumplir las responsabilidades asumidas, evitar la copia textual y el plagio, etc.)

- cuidar y valorar el patrimonio y el medioambiente (ejemplos: impulsar y participar en campañas de reciclaje, realizar acciones en la casa y en la escuela para ahorrar luz, agua y gas, etc.)

Fuente: Elaboración propia.

La primera lectura, en cuanto a cantidad de objetivos de convergencia con posibilidad para el trabajo sinérgico entre Patrimonio e Historia, nos permite ver que en la antigua LOCE, con ajuste el año 2009, había 17 objetivos que hacían alusión a un posible trabajo con Historia local y Patrimonio. En cambio en la LGE (2010), solo es posible encontrar 14 objetivos que potencian dicho trabajo. La gran diferencia entre la primera y la segunda ley es que la LOCE carecía de especificaciones que permitieran ver cómo se materializaban -en cuando a contenidos, habilidades y actitudes- dichos objetivos. La LGE, en cambio, plantea objetivos de aprendizaje basados fuertemente en la generación de competencias, por tanto su diseño puede identificarse como basado en la teorías de Marzano, que permiten clarificar la materialización de dichos aprendizajes (Marzano y Kendall, 2007).

En cuanto a la temporalidad, resulta ser una propuesta de gran controversia, pues si bien en Educación Básica hay una falta de orientación temporal para la programación de las asignaturas, las escuelas tanto públicas, como privadas y subvencionadas, continúan manteniendo, por lo general, 4 horas lectivas de clases, hecho que solo se sostiene en base a buenas voluntades de las

direcciones académicas de los centros escolares, ya que la apuesta del Ministerio de Educación sigue siendo subir las horas lectivas de Lenguaje y Matemáticas en detrimento del resto de las asignaturas.

3.2 El patrimonio cultural y su presencia en el programa de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Educación Básica. Especificidades curriculares y procesos de aprendizaje

Hemos señalado hasta aquí, de diversas maneras, las múltiples sinergias que pueden producirse entre Historia y Patrimonio. Sin embargo, resulta inverosímil que, aunque desde hace ya bastante tiempo diversos expertos en la materia educativa patrimonial señalan su relevancia, esto no se manifieste en un cambio sustancial en nuestra realidad respecto a este campo del conocimiento. ¿Por qué, si una y otra vez, en nuestro contexto, se critica la falta de calidad de nuestra educación?, o ¿Por qué se demanda mayor ocupación en formación ciudadana, si existen contenidos para abordarla, sin que se lleve a cabo? ¿Será acaso que nuestro sistema educativo, con su currículo y sus programas de estudio, están lejos de considerar los fundamentos teóricos que presentamos sobre historia y patrimonio, a la hora de “la verdad curricular” y a la hora de su aplicación?. De encontrarse presentes, como es tan claramente demostrable, dichos fundamentos ¿será posible utilizar los contenidos existentes en el diseño curricular para ejecutar el aprendizaje del patrimonio cultural?.

Para responder a estos cuestionamientos, expondremos a continuación los planteamientos básicos (fines, énfasis y habilidades) que localizamos en el interior de los documentos oficiales, específicamente las orientaciones curriculares de Educación Básica (primero a sexto básico), con el fin de comparar y analizar la congruencia que tengan estos con los planteamientos teóricos de la disciplina histórica y la naturaleza epistemológica del patrimonio, en sus posibles adecuaciones.

Los actuales documentos, bajo los que se rige el sistema educativo, corresponden a las bases curriculares publicadas el año 2012 que se constituyen en una herramienta para la organización del trabajo pedagógico a través del año escolar, en la que su propuesta tiene como objetivo la promoción del logro de objetivos de aprendizaje (OA).

El Ministro de Educación de la época, Harald Beyer, definía los planes y programas como “una herramienta que les permite desarrollar en sus estudiantes conocimientos, habilidades y actitudes relevantes y actualizadas, que conforman un bagaje cultural compartido, que vincula a nuestros jóvenes con su identidad cultural, y a la vez, los contacta con el mundo globalizado de hoy” (Bases Curriculares, 2012, p. 8). Específicamente en el ciclo de Educación Básica, se establece la meta de “entregar aprendizajes cognitivos y no cognitivos que conducen a la autonomía necesaria para participar en la vida de nuestra

sociedad. Esto requiere desarrollar las facultades que permiten acceder al conocimiento de forma progresivamente independiente y proseguir con éxito en las etapas posteriores” (Bases Curriculares, 2012, p. 8). Dentro del mismo ciclo educativo, se insta a los docentes a desarrollar en el aula las aptitudes necesarias para participar responsable y activamente en una sociedad libre y democrática, como lo es la de Chile. De tal forma que, efectivamente, los programas se encuentran orientados hacia la adquisición por los alumnos de un sentido de identidad y pertenencia a la sociedad chilena, desarrollando habilidades de relación y colaboración con otros.

Bajo los principios básicos que establecen estos documentos, queda de manifiesto claramente uno de nuestros cuestionamientos. Y es que a partir de lo que señalan, es posible asegurar que al igual que la disciplina histórica y el patrimonio como elemento educativo, lo que se espera del proceso educativo en nuestras aulas nacionales, es:

1. El trabajo en torno las diversas dimensiones de un proceso de enseñanza-aprendizaje: Conocimientos, habilidades y actitudes.
2. Pretende vincular y desarrollar en nuestros estudiantes su identidad cultural.
3. Dicha identidad cultural no solo debe ser de carácter local-nacional de la sociedad chilena, sino también globalizada
4. Se pretende lograr progresiva autonomía para la participación en una sociedad democrática

Ahora bien, las anteriores similitudes se refieren específicamente a los ideales de las disciplinas y el currículo que comparamos, vale decir, a sus objetivos últimos. Esto es reflejo de la definición de una primera etapa, que implica la clarificación de ¿qué queremos lograr?, mientras que la siguiente debiese responder al ¿cómo lo queremos lograr?. Es decir, a través de qué medios, estrategias, recursos, entre otros.

El preguntarnos ¿cómo se logran los objetivos generales o fines que se plantea el currículo específicamente?, nos remitirá con mayor especificidad a los programas. Porque las Bases Curriculares establecen a través de sus programas los objetivos de aprendizaje (OA), que son los que definen los desempeños mínimos que se espera que cada estudiante logre al término de cada asignatura y nivel de enseñanza. Dichos desempeños se expresan a través de las habilidades, actitudes y conocimientos que han sido seleccionados, considerando que entreguen a los estudiantes las herramientas cognitivas y no cognitivas necesarias para su desarrollo integral, permitiendo a los docentes focalizar de mejor manera su accionar en el aula. El conjunto de esta labor, busca lograrse a partir del desarrollo de habilidades, entendidas según los programas como “conocimientos y actitudes que se consideren relevantes para que los jóvenes alcancen un desarrollo armónico e integral, que les permita enfrentar su futuro con

las herramientas necesarias y participar de manera activa y responsable en la sociedad” (Bases curriculares, 2012, p. 8). De esta manera, se espera que los estudiantes hagan propias dichas actitudes, aprendiéndolas e interiorizándolas a través de un proceso de carácter permanente y en todo momento intencionado, en donde se señala como indispensable la reiteración de estas experiencias, similares en el tiempo.

Aparejado a los OA, se presentan las actitudes (antiguamente en la LOCE llamados objetivos transversales), las cuales se logran a través de los diferentes sectores de aprendizaje, y no solo desde uno en particular. Es decir, su logro depende tanto del desarrollo del conjunto de principios que plantea el currículo como de su expresión efectiva en las distintas experiencias escolares que se lleven a cabo. Entre esas experiencias del quehacer educativo, además de las inherentes a las mismas disciplinas, se cuenta “el proyecto educativo institucional (PEI), la práctica docente, el clima organizacional, la disciplina o ceremonias escolares, y el ejemplo de los adultos” (Ministerio de Educación, 2012, p. 12). En el caso del ciclo de Educación Básica, las Actitudes, “involucran las distintas dimensiones del desarrollo –físico, afectivo, cognitivo, socio-cultural y espiritual-, además de actitudes frente al trabajo y dominio de tecnologías de la información y comunicación” (Ministerio de Educación, 2012, p. 12).

Finalmente, para cada objetivo se plantea un conjunto de *indicadores de logro*, que deben dar cuenta de manera completa de las diversas formas en las que un estudiante puede demostrar aquello que ha logrado, considerando la evaluación como parte fundamental de todo proceso de enseñanza, debido a que permite conocer fortalezas y debilidades que ayudan en el trabajo de retroalimentación; de esa forma, ciertamente, los estudiantes adquieran la capacidad de autorregulación frente a su aprendizaje. Por otro lado, su uso se extiende también a la orientación de las planificaciones posteriores, permitiéndoles reflexionar acerca de cómo mejorar los resultados alcanzados a través de la consideración de los diversos estilos de aprendizaje.

Específicamente en el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, los programas presentan una visión particular de los propósitos que este campo del saber despliega en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el sistema educativo nacional. De manera general, esta disciplina define en las Bases curriculares sus objetivos a través de la búsqueda del desarrollo de competencias y habilidades, para conocer y

(...) “construir una imagen del mundo en que viven, los sitúa en el tiempo y en el espacio, y les entrega herramientas para comprender el entorno social en que se desenvuelven, (además de plantear en etapas tempranas), saber quién es, conocer su comunidad y consolidar los lazos con ella son elementos fundamentales para el desarrollo integral de un niño. Ahí radica la base que permite a los alumnos comprender su cultura, apropiarse de ella y participar en su construcción” (Ministerio de Educación, 2012, p. 30).

El área de Historia, Geografía y Ciencias sociales, también plantea la consecución de objetivos propios, pero unos objetivos que son muy relacionables con la naturaleza epistemológica del patrimonio. Un primer objetivo de este sector es que los estudiantes se aproximen a un conocimiento del pasado de manera organizada, permitiéndoles comprender mejor su propio presente y las fuerzas que actúan en los procesos históricos que han moldeado la realidad social. Para esto, es importante que los estudiantes comprendan que los procesos históricos son el resultado de ideas y decisiones que han asumido individuos situados en contextos determinados, de manera que las ideas, efectivamente, llevadas a cabo, pueden tener consecuencias reales. Con ello, se pretende resaltar que los estudiantes, como futuros ciudadanos, tienen la capacidad de poder participar también en el desenvolvimiento histórico de la sociedad de su propia época, como sucedió con los que vivieron en el pasado.

El resto de los objetivos busca que los estudiantes entiendan la sociedad a través de las múltiples relaciones que establece con su territorio, con los individuos y con sus distintas dimensiones, conjunto que se desenvuelve en procesos dinámicos de adaptación y transformación. En ese sentido, se busca que los estudiantes sean capaces de identificar elementos culturales que forman parte de su identidad individual y social considerando, en ese proceso, que conozcan los conflictos que han afectado a la humanidad y cómo se han resuelto, a fin de desarrollar la capacidad de interpretar, comprender y enfrentar de manera responsable y propositiva la vida y los problemas de la sociedad en el presente.

Para lograr este objetivo, el currículo se sustenta en los siguientes conceptos:

1. *Interdisciplinariedad*: Para que los estudiantes comprendan globalmente la realidad social, ofreciendo una mirada integrada de la sociedad y evitando enfoques específicos de las diversas disciplinas aisladas.

2. *Valoración de las distintas interpretaciones históricas*: A fin de que puedan comprender que el conocimiento de la sociedad se construye a partir de diferentes interpretaciones que integran las diversas miradas que actores y analistas han forjado en el devenir del tiempo. Un sector que no entrega verdades unívocas, esencial para ayudarlos a desarrollar una actitud crítica y empática.

3. *Comprensión de la multicausalidad*: Importante para que los alumnos entiendan que los fenómenos sociales son complejos y que ocurren a consecuencia de múltiples factores (económicos, políticos, territoriales, culturales, y otros), y con diversos actores actuando en distintos niveles de participación.

4. *Comprensión del presente*: Fundamental para que los alumnos comprendan la realidad social en la que viven, examinando el origen y el desarrollo de procesos históricos que han contribuido a su actual

conformación. Para ello, es esencial establecer vínculos entre los temas abordados y la realidad cotidiana del estudiante.

5. *Noción de cambio y continuidad*: Para que los alumnos puedan apreciar cómo la interrelación entre ideas, acontecimientos y personas, cambia en el tiempo al ser afectados por transformaciones que se producen, sucesiva o simultáneamente y dentro de distintas coyunturas.

6. *Sentido de pertenencia a la comunidad nacional*: Imprescindible para entender la identidad nacional como el resultado de un proceso constante y dinámico, que implica los elementos de unidad que nos identifica como miembros de la comunidad nacional, dentro de la diversidad propia de toda sociedad. Se busca que el estudiante se sienta parte activa de un conjunto social, al conocer y valorar la historia del país, su espacio geográfico y su pluralidad.

7. *Formación ciudadana*: Sector que entrega a los estudiantes el apoyo para motivarlos a participar activa y responsablemente en la sociedad, llevándolos a informarse, reflexionar y opinar sobre temas relevantes y de su interés en el país y el mundo, así como también sobre sus actos, comprendiendo las consecuencias de ellos. Esto, siempre en correlación con un currículo comprometido en la valoración de la democracia y los derechos y deberes de las personas.

En el proceso de alcance de dichos objetivos, considera su trabajo en torno a las siguientes habilidades:

1. *Ubicación en el espacio y el tiempo*: Se busca que desarrollen progresivamente aquellas habilidades de ubicación temporal y espacial, que les permitan situar, contextualizar e interpretar los procesos estudiados. Esto les permitirá reconocer no solo cuando ocurrieron los hechos, sino también su simultaneidad.

2. *Investigación*: Pretende que los estudiantes desarrollen sus habilidades para identificar, indagar, sintetizar y analizar problemas de la realidad social y pasada. A partir de esto, se promueve el trabajo con diversas fuentes de información, de modo que los estudiantes se familiaricen con la recolección, selección, análisis y crítica básica. Además de ello, se buscará, también, la promoción del ejercicio del debate y la imaginación creativa de cada estudiante.

3. *Interpretación*: Busca la aproximación a la reflexión crítica en torno a los problemas sociales del pasado y presente, fundamentando sus posiciones personales al respecto.

También se abordan actitudes promovidas para la formación integral de los estudiantes, tales como:

1. Demostrar valoración por la vida en sociedad para el desarrollo y el crecimiento de la persona. Los Objetivos de Aprendizaje promueven desde los primeros niveles el conocimiento del propio entorno y el fortalecimiento

de los lazos de pertenencia hacia la familia, la comunidad, la localidad y el país y, progresivamente, la valoración de instituciones propias de la vida en una sociedad democrática.

2. Establecer lazos de pertenencia con su entorno social y natural a partir del conocimiento, valoración y reflexión sobre su historia personal, su comunidad y el país. Los Objetivos de Aprendizaje promueven que el alumno vaya construyendo su propia identidad a través de dos líneas principales:

- Por una parte, por medio del reconocimiento de sus características y particularidades, en un marco de valoración del carácter único de cada ser humano.

- Por otra, a través del conocimiento de la historia y la cultura de su familia, de su entorno, comunidad y región, y del país, promoviendo la identificación y el sentido de pertenencia por medio del reconocimiento de costumbres, tradiciones, símbolos, patrimonio, paisajes y trabajos, entre otros.

3. Participar, solidaria y responsablemente, en las actividades y proyectos del establecimiento del espacio comunitario, demostrando espíritu emprendedor. Los Objetivos de Aprendizaje promueven una formación ciudadana activa, enfocada a la práctica y a que los estudiantes sean conscientes de que, como ciudadanos, son responsables del bien común y del cuidado de espacios comunes. Esto va dando lugar, en los niveles superiores, a la gestación e implementación de proyectos concretos para solucionar problemas de la comunidad.

Los “Programas” también presentan orientaciones más prácticas en términos didácticos, tanto de carácter general como también específicas para cada contenido y temática de cada asignatura. En el caso particular del área de la Historia, las orientaciones generales que se relacionan con la naturaleza epistemológica del patrimonio son las siguientes:

1. El aprendizaje activo a través de la investigación, a fin de desarrollar la curiosidad, la imaginación, la habilidad de buscar, organizar y analizar información.

2. El estudio riguroso de los vínculos entre pasado y presente, observando el contexto histórico, buscando conceptos que ayuden a comprender de forma empática el pasado y relacionarlo con realidades cercanas a los alumnos.

3. La explicación de los fenómenos en estudio desde la multicausalidad. Relaciones como, por ejemplo, ser humano y territorio, ciudadano y Estado, etc.

4. La búsqueda de motivación en el estudiante por medio de la libertad de elección de temas, personajes, fuentes y actividades que puedan serle especialmente atractivas, familiares e importantes en su región o localidad.

5. El uso de vocabulario y conceptos propios de las disciplinas de forma precisa en diferentes contextos.

6. El ajuste de los contenidos habilidades y actitudes según el ciclo en que estén los alumnos. En enseñanza básica, se requiere un trabajo constante con fuentes concretas e investigaciones simples que familiaricen al estudiante con el descubrimiento del pasado y le permita realizar la síntesis de información.

Por otra parte, en las orientaciones didácticas más específicas de cada disciplina, se encuentra una gama de actividades de aprendizaje y de evaluación, que se señalan y cuentan con un carácter flexible y general. Se presentan bajo la consideración de cada “Aprendizaje Esperado” (AE), entregándose recomendaciones de recursos complementarios y bibliografía tanto para docentes como estudiantes, en la forma de vínculos con especificaciones bastante concretas de lo que pueden encontrar en ellos. Sobre estas especificaciones, podemos destacar que al observar algunas de estas actividades, es posible advertir que, si bien se corresponden con los objetivos, las habilidades y las orientaciones expuestas en los mismos planes y programas, presentan un carácter bastante básico, con propuestas poco innovadoras, que podemos situar más en una línea tradicional de la enseñanza. Ejemplos de estas orientaciones prácticas son:

- A partir de la lectura de fuentes analizan la temática, guiados por el docente (...) Luego de escuchar la explicación del profesor y leer su texto de estudio, investigan sobre la temática en material bibliográfico.
- Eligen un aspecto de la temática, entre los vistos en clase, y elaboran un afiche.
- Incorporan bibliografía y el uso de fuentes diversas, incluyendo algunas de la época.
- Los afiches se exponen en la sala; cada alumno realiza una presentación y explican los aspectos más interesantes.

Resulta evidente que, a pesar de que se explicita el hecho de que las actividades ofrecidas tienen un carácter flexible, se observa una visión bastante tradicionalista en cuanto a estrategias de enseñanza, de manera que la “visión y tarea innovadora”, es una tarea cuyo peso se tendrá que asumir y tendrá que recaer únicamente en el docente, ya que, como vemos, no es promovida desde las instancias directoras de nuestra educación nacional.

Para el caso particular del Patrimonio como elemento de procesos de enseñanza-aprendizaje, el trabajo en terreno no parece ser considerado en ninguna parte de manera explícita, incluso aun cuando la preocupación transversal a los documentos en estos ciclos educativos, se encuentra en la adquisición de un sentido de identidad y pertenencia para la “participación en la sociedad por medio de acciones en su vida cotidiana, en la escuela y en el hogar” (Ministerio de Educación, 2012, p. 35), así como también que “el aprendizaje de

actitudes no debe limitarse solo a la enseñanza en el aula, sino que debe proyectar socialmente y ojalá involucrar a la familia” (Ministerio de Educación 2012, p. 12), planteando actividades y estrategias que se encuentran en todo momento ajenas a esta, quedando únicamente circunscritas al interior de las aulas.

Todos los ejes presentados anteriormente, dan cuenta de que la estructura de las Bases Curriculares, en el ámbito formal de la educación, posee un potencial para los procesos de enseñanza-aprendizaje innovadores en la enseñanza de la Historia y el Patrimonio cultural. Especialmente cuando se considera, como señala Estepa (2001), que:

(...) la didáctica del patrimonio no debe tener como finalidad el conocimiento del patrimonio cultural en sí mismo, sino que debe integrarse al currículo para permitir una mejor comprensión de la realidad social y de su pasado (...) y la comprensión crítica del presente, ya que puede permitir la interpretación del significado de los vestigios del pasado de una manera crítica y no meramente erudito, académica o culturalista (p. 4).

A continuación, con el objetivo de demostrar la sinergia que existe y que es posible sostener entre los planteamientos ministeriales chilenos y los fines reales, educativos, tanto de la Historia como del Patrimonio, se presenta una tabla comparativa, que se fundamenta en una síntesis de lo hasta aquí presentado.

Tabla 4. Comparación entre Historia, Patrimonio y Bases curriculares

Dimensiones de comparación	Referentes		
	Historia	Patrimonio	Bases curriculares
Objetivo/ Fines.	Reconstrucción de relatos a partir del estudio de vestigios del pasado, para explicar el devenir de las sociedades.	Siendo expresión de los modos de vida y de pensamiento de nuestro pasado debemos mantenerlo vivo al ser practicado y aprendido regularmente en las comunidad y generaciones sucesivas	Se constituyen como herramientas que permiten a los estudiantes, desarrollar conocimientos, habilidades, y actitudes relevantes ya actualizadas, que conforman un bagaje cultural compartido, que vinculara nuestros jóvenes con su identidad cultural y a la vez, los contacta con el mundo globalizado de hoy.
Conceptuales	Si bien se basa en los denominados “datos duros”, como fechas, hechos, acontecimientos, personajes, lugares, entre otros. No se basa simplemente en el aprendizaje memorístico de ellos.	No es un conjunto coherente y definido dado, sino una construcción viva del ser humano, tratado de diversas formas en distintos momentos y lugares. Por lo tanto, no tiene como fin su conocimiento erudito.	Entrega habilidades como conocimientos ya actitudes que se consideren relevantes para que los jóvenes alcancen un desarrollo armónico e integral que les permita conocer y construir una imagen del mundo en que viven, con herramientas para comprender el entorno social en que se desenvuelven, y así poder enfrentar su futuro con las

			herramientas necesarias para participar de manera activa y responsable en la sociedad.
	Se asocia al estudio de temáticas únicamente del pasado. Existe una imagen de pseudo-ciencia, que carece de un método válido de análisis de la realidad. Debido a esto, se ha creado una imagen de inutilidad frente a ciencias "objetivas"	Se debate entre lo antiguo y lo moderno, lo material e inmaterial, la museabilización y la desmuseabilización, la fragmentación disciplinaria y la globalidad de experiencias. Es tradicional, contemporáneo y viviente. Es integrador, representativo y basado en la comunidad.	Desarrollo de facultades que permiten acceder al conocimiento de forma progresivamente independiente.
	Reconociendo que la realidad es un concepto multidimensional, facilita la comprensión al alumnado de las sociedades históricas y del presente, a través de una visión crítica de los hechos y fenómenos sociales.	Imposibilidad de su conservación total en la forma descriptiva, siendo casi imposible establecer rasgos esenciales. Solo es posible conservar parte de este, que se encuentra determinada por criterios e intereses de diversa índole.	Pretende que los estudiantes entiendan la sociedad a través de múltiples relaciones que establece con su territorio, los individuos y sus dimensiones, desenvueltos en procesos dinámicos de adaptación y transformación.
Cognitiva-competencial/ Habilidad	Promueve el trabajo ascendente de habilidades de pensamiento superior, como memorizar, describir, comparar, ordenar, clasificar, inferir, explicar y analizar.	Basado en el pensamiento complejo. Es un concepto complejo que se compone de una serie de elementos materiales, valores, procesos de producción y sistemas de significados simbólicos.	Pretende que los estudiantes desarrollen sus habilidades para a identificar, indagar, sintetizar y analizar problemas de la realidad social y pasada. A partir de esto, se promueve el trabajo con diversas fuentes de información, de modo que los estudiantes se familiaricen con su recolección, selección, análisis y crítica básica. Además de la promoción del ejercicio del debate y la imaginación creativa de cada estudiante. Además, busca la aproximación a la reflexión crítica en torno a los problemas sociales del pasado y presente, fundamentando sus posiciones personales al respecto.
	Permite formular preguntas sobre el presente y el pasado, deducir hechos causas y consecuencias, extrapolar situaciones históricas y de su vida a cotidiana.	Los bienes culturales forman parte de sistemas, y la comprensión de su significado o valor se incrementa cuando la comprensión de estos objetos se vincula con otros en relaciones de sincronía, diacronía, génesis, derivación, analogía, o diferencia, es decir producir procesos de	Pretende que los estudiantes entiendan la sociedad a través de múltiples relaciones que establece con su territorio, los individuos y sus dimensiones, desenvueltos en procesos dinámicos de adaptación y transformación.

		compresión de los sistemas a los cuales pertenecen los bienes objeto de estudio.	
	Capacidad de analizar las tensiones temporales, explicar la complejidad de los problemas sociales, estudiar el cambio y la continuidad, potencia la racionalidad en el análisis de lo social, lo político, económico, etc. Enseña de manera correcta a utilizar métodos y técnicas de investigación social, de manera que los convierte en investigadores activos.	No implica únicamente la sistematización lógica, ya que existen otras formas de exploración de la realidad no basadas en el principio epistemológico del reconocimiento de la universal validez de la razón, que permite abordar por la realidad humana por otras vías. Así mismo, requiere de una aproximación desde ópticas interdisciplinarias como lo puede ser la Literatura o el Arte.	Promueve la interdisciplinariedad, para que los estudiantes comprendan globalmente la realidad social, ofreciendo una mirada integrada de la sociedad y evitar enfoques específicos de las diversas disciplinas. Desarrolla también la curiosidad, la imaginación.
	Desarrolla mecanismos identitarios locales, nacionales y globales.	Es expresión identitaria viva que atañe a todas las dimensiones de la vida. Las funciones socio-políticas, económicas y cognitivas de este, son expresión identitaria propia, de los otros y la propia de los otros.	Orientadas hacia la adquisición de los alumnos de un sentido de identidad y pertenencia a la sociedad chilena, desarrollando habilidades de relación y colaboración con otros.
Actitudinal	Promueve una formación para la concientización de derechos y deberes ciudadanos, a través de la adquisición de sensibilidad, entendida como una fuerza de conocimiento que implica pasión, empatía y racionalidad. Supone una mirada afectuosa y racional, en donde su combinación resulta clave para un aprendizaje más inteligente y divertido con miras al compromiso cívico.	Promueve y desarrolla competencias como el sentido de la identidad y pertenencia, aprecio a la diversidad, la participación, la democracia y la resolución pacífica de los conflictos.	Instan a los docentes a desarrollar aptitudes necesarias para participar responsable y activamente en una sociedad libre y democrática como es Chile, por medio de acciones en su vida cotidiana, en la escuela y en el hogar, ojalá involucrando a la familia.

Fuente: elaboración propia.

3.3 La educación con el patrimonio y el área de “Historia, Geografía y Ciencias Sociales”.

El Patrimonio, con sus características particulares, presenta una serie de posibilidades y desafíos a los que debemos responder. Desde la mirada educacional, sus posibilidades son claras y fácilmente adaptables a casi cualquier proceso de enseñanza aprendizaje que nos propongamos. Pero, ¿qué hacer con

sus discusiones teóricas y su multidimensionalidad? ¿Resultará acaso un proceso compatible en su adaptación al ámbito educativo formal?

La Historia es una disciplina científica de larga data, que ha sufrido variados cambios en su desarrollo. Su configuración ha transitado desde concepciones que daban preeminencia a las fuentes documentales escritas como único elemento capaz de evidenciar “lo que verdaderamente sucedió”, hasta conceptos más amplios que valoran la multiplicidad de tipologías documentales y que consideran las diversas perspectivas que se pueden tener sobre un mismo hecho. Esta diversidad conceptual, como es lógico, también la ha experimentado la Historia en cuanto a materia escolar, pasando de la concepción de dicha materia escolar como un cuerpo de conocimientos totalmente acabados de nuestra herencia nacional con el fin de ser memorizados por los estudiantes, hasta una aproximación a su conocimiento como una construcción, en la que un sin número de variables han de ser apreciadas y que los mismos estudiantes pueden aprender a investigar.

El hecho de que tanto la Historia como disciplina y la Historia como materia escolar hayan experimentado un gran cambio no implica que debamos condenar necesariamente unas u otras configuraciones. A veces, se observan posturas que transitan de un extremo al otro, condenando esa parte de la Historia que querámoslo o no, es imprescindible para su total comprensión, debido a que ambas visiones conforman parte de un todo que nos permite reconstruir los relatos del pasado.

En relación con esa configuración muy amplia desde la disciplina, es como nosotros consideramos posible que la ciudad patrimonial pueda ser aprendida y aprehendida. No obstante, la capacidad de comprenderla en su totalidad, radica en gran medida en la labor de la escuela, a través de la enseñanza, sostenida y efectiva, para la adquisición de las capacidades necesarias al aproximarnos a los relatos y vestigios del pasado en nuestro presente. Para formarnos en estas capacidades, como conocer y analizar los procesos, para discernir qué tipo de preguntas formularnos con el fin de comenzar un proceso construcción de conocimiento histórico, la Historia como materia escolar, resulta crucial.

Como dicen Prats y Santacana (2011) nosotros también creemos que “pocas personas discuten el papel que la historia desempeña en nuestras sociedades occidentales” (p. 18). Pero, pese a la relevancia que ha ido teniendo la enseñanza de la Historia en Chile, no podemos obviar que se ha producido un cuestionamiento de la importancia de la Historia en nuestro currículo escolar. Esto ha quedado en evidencia en la reducción de las horas lectivas del área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, entre quinto básico y segundo medio, con el fin de incrementar las horas lectivas de materias escolares consideradas de mayor relevancia para nuestros estudiantes, como lo son “Lenguaje y comunicación” o las Matemáticas (Peña, 2011).

Víctor Pérez, secretario general de la UDI, señaló: “justamente lo que Chile necesita son emprendedores y si el aumento de horas en matemática y lenguaje ayuda a eso, estamos muy bien encaminados” (El Mostrador, 2010)⁵. En una opinión distinta, Gabriel Salazar, exponente de la historiografía social y política contemporánea de Chile, señala: “con la reducción de horas de Historia, van a perder capacidad de autoconstruirse como ciudadanos participativos” (Radio ADN, 2010)⁶. Compartimos esta última reflexión ya que la Historia, como disciplina y como materia escolar, es uno de los elementos relevantes para la formación de la cultura y la política y no solo para la inserción en el mundo laboral. Sin embargo, actualmente, la Historia, que en algún momento ostentó gran importancia en nuestras escuelas, ha transitado de ser una disciplina valorada por su relevancia en la formación de una cultura nacional, hacia la anulación casi total de su valor debido a que es el mercado el que se sitúa como nuevo elemento de unificación.

Dentro de este contexto nacional, creemos que tanto la Historia como el Patrimonio, son dos tópicos que deben adquirir mayor protagonismo educativo, pero no pueden hacerlo de la manera que tradicionalmente se ha realizado. Y es que la escuela puede y debe servirse de la historia con finalidades formativas, hallando en el patrimonio un poderoso aliado para lograr dicha finalidad debido a la gran similitud existente en su naturaleza epistemológica.

Patrimonio e Historia, comparten cuantiosas similitudes, no solo en las fortalezas que cada una presenta, sino incluso en algunas de las problemáticas a las que cada una se ve enfrentada, lo cual, lejos de acomplejar la labor educativa de ambas disciplinas en el interior de nuestras aulas de clase, otorgan a estos campos de conocimiento una riqueza intelectual y formativa sin precedentes.

Al igual que la Historia, el Patrimonio, en su utilización social, se ha debatido entre representaciones de “lo antiguo y lo moderno, el uso y el desuso, lo material y lo inmaterial, el original y la copia, la museabilización de la realidad y la desmuseabilización del patrimonio, la fragmentación disciplinaria y la globalidad de las experiencias” (Prats, 1997, p 65). Ambas se relacionan en su desvalorización, al asociarse a tópicos que únicamente son percibidos como “lo antiguo”, el estudio únicamente de “el pasado” que poca relación e importancia tendría con nuestro presente, y por tanto, también en nuestro futuro. Por otra parte, como evidenciamos a partir de la opinión tecnocrática de autoridades chilenas, ambas se asocian a lo material, en detrimento de la dimensión objetiva de su estudio, y solo consideran su inmaterialidad, cuando equivocadamente se asume como algo socialmente evidente su inutilidad para la sociedad actual. Esto

⁵ Revisado en noviembre 2017 <http://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2010/11/18/udi-sale-en-defensa-de-propuesta-de-lavin-necesitamos-mas-emprendedores/>.

⁶ Entrevista a Gabriel Salazar en Radio ADN, el 29 de Noviembre del 2010. Revisado en noviembre 2017 <http://www.adnradio.cl/noticias/sociedad/gabriel-salazar-y-reduccion-horas-historia-van-a-perder-capacidad-de-autoconstruirse-como-ciudadanos-participativos/20101129/nota/1391869.aspx>

ha llevado a que, tanto lo histórico como lo patrimonial, sean objeto de una concepción erudita y coleccionista, que se piense que pocas veces son accesibles a la comunidad, siendo utilizadas únicamente por un pequeño grupo de intelectuales, considerados los únicos con la capacidad de “descubrir sus misterios y decodificar su verdad”.

Para valorar y estudiar el Patrimonio, necesitamos de los procesos propios de la Historia, aquellos que implican la reconstrucción de relatos realizados a partir del estudio de vestigios del pasado, de los cuales el mismo patrimonio en ocasiones es constituyente. Esto no significa que al analizar el patrimonio cultural, debamos “tomar este como un conjunto coherente y definido dado, sino muy al contrario como una construcción viva y que, por tanto, es concebida y tratada de diversas formas en distintos momentos y espacios, y en ocasiones simplemente ignorada” (García, 2008, p. 2). Como se señala, tanto la Historia como el Patrimonio no son algo de “crecimiento espontáneo”, sino que son resultantes de la interacción entre el hombre y su medio, siendo ambas una invención y construcción social. El pasado nos habla a través de los relatos y los restos, y en este sentido, ambos tópicos encuentran un punto común en su relación con la memoria de las sociedades, a partir del estudio de los vestigios materiales y las tradiciones o discursos que se levantan alrededor de ellos mismos.

Ahora bien, dicho proceso colaborativo de reconstrucción investigativa, no se encuentra libre de problemáticas siendo a menudo un tópico bastante discutido, ya que como investigación social se critica su falta de rigurosidad, catalogándola de disciplina pseudocientífica sin un método válido.

Sin embargo, creemos que esta controversia representa una gran oportunidad para la formación de nuestros estudiantes ya que en el estudio, precisamente de estas problemáticas, se encuentra su mayor riqueza. Es en ese sentido, como la Historia y su relación con el patrimonio presentan un sin número de posibilidades didácticas, conceptuales, cognitivas y actitudinales, que posibilitan una potente relación integral en los procesos de enseñanza-aprendizaje, haciéndose cargo de las complejidades y contradicciones a las que el ser humano se ve expuesto en su diario vivir en sociedad.

Como señalamos, la Historia se construye en base a hechos, personajes, fechas, y una serie de otros elementos que se encuentran en íntima relación, con el fin de explicar el devenir de las sociedades. Entre esos elementos, el patrimonio se erige como fuente en sí misma, además de ser un relato propio que se sostiene bajo la estructura que estos datos aportan. Una efectiva educación patrimonial se encargaría de dar a conocer y contextualizar ese armazón que da sustento a la comprensión de sus significados. Ya que, de nuevo como señalan Prats y Santacana (2011), Patrimonio e Historia son muestra tanto del pasado como del presente, y

(...) toda visión del presente, estudiada con las ciencias sociales que lo analiza, se enriquece y se explica, en gran parte, cuando se posee una

perspectiva histórica que contextualiza en el tiempo, en el espacio y en una determinada realidad social cualquier fenómeno e incluso acontecimiento. Por esta razón podemos afirmar que la historia, aunque no explica el presente, facilita en gran medida, su comprensión (p. 30).

Desde otra de las perspectivas, la Historia, como otras disciplinas, necesita de la aplicación de habilidades cognitivas que le permitan desarrollar los procesos necesarios para su comprensión plena. En el ámbito escolar, estas deben ser un punto central del trabajo histórico, aspirando a potenciar su desarrollo en cualquier tipo de proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que cuentan con el tiempo y los recursos necesarios para realizar un proceso efectivo de adquisición de dichas habilidades. En el caso de la educación en edades tempranas, la historia es un excelente medio para desarrollar el intelecto, siempre y cuando el trabajo que se planifica promueva habilidades como el clasificar, comparar, analizar, describir, inferir, explicar, ordenar las ideas, entre otros. Es decir, superar la visión erudita de su trabajo, potenciando habilidades de *pensamiento superior* al mismo tiempo. Por otra parte, la Historia necesita trabajar en torno a habilidades y competencias disciplinares que, como veremos, no son ajenas a las características de la naturaleza misma del patrimonio cultural.

Una de las primeras habilidades disciplinares, elemento base para el estudio de la Historia misma y el patrimonio cultural, es la adquisición de conceptos temporales. “Lo histórico se fundamenta, ante todo, en el establecimiento de un sentido de continuidad y cambio entre el pasado y el presente” (Carretero y Montanero, 2008, p. 135). Sin estos, los estudiantes se encontrarían impedidos de ordenar los conceptos que van articulando a través de los relatos en construcción, ya que las sociedades, las personas, los procesos y acontecimientos, así como el patrimonio y el mismo estudiante, son parte de una temporalidad y espacialidad, sin la cual su comprensión de las sociedades históricas y del presente queda difuminada en el vacío, transformándolo en un relato basado en el prejuicio y especulación imaginativa.

Otra de las habilidades que expresa una relación directa con el patrimonio, es su capacidad para conformar y delinear identidades. Los estudiantes de Educación Básica, van desarrollando estos mecanismos desde tempranas edades en situaciones cotidianas, como la familiar. Sin embargo, es importante que se encuentran en un proceso formativo competente para las sociedades actuales, desarrollen mecanismos identitarios superiores al del propio grupo familiar, e incluso local o nacional. Ante esta necesidad, tanto la Historia como el patrimonio, representan dos de los elementos con el mayor potencial de trabajar estas competencias y habilidades, a través del trabajo comparativo que permite el estudio de las sociedades y su patrimonio local con el de otros lugares.

En la sociedad de hoy, se aspira como máxima meta a una ciudadanía global, es decir, ser responsable no solo con lo propio, local o nacional, sino también con el resto de sociedades internacionales, de manera que se propone a partir de

estas habilidades, también fomentar el desarrollo de actitudes basadas en el respeto al otro y la diversidad, contrario a los antiguos “mensajes patrióticos” de la Educación, que incluso llegaban a fomentar la xenofobia en la ciudadanía. Y es que el estudio del patrimonio, por sí solo, nos ofrece la oportunidad de examinar nuestra propia cultura, la cultura de otros y también realizar un proceso de integración que nos ayude a comprender cómo y por qué se han constituido las diversas sociedades y culturas, permitiendo, además, actuar activamente en su valoración y significación en el presente.

El patrimonio en ese sentido, como fuente viva de la historia, es expresión identitaria que debe ser considerada desde, al menos, tres enfoques (García, 2008):

- Un enfoque socio-político, con una función basada en la cohesión social.
- Un enfoque comercial y turístico, con una función económica basada en el patrimonio como bien de consumo
- Y finalmente, un enfoque para el conocimiento científico, con una función cognitiva, basada en la preservación del conocimiento de los bienes patrimoniales materiales e inmateriales.

En cualquier caso, los tres enfoques, no apuntan solo a un análisis de sus dimensiones de manera aislada, ya que cada uno implica un modo de concebir nuestra identidad y las de otros, en tanto vienen a constituir expresión de los “distintos nos-otros del nosotros” o “al (sin los) nosotros de los otros” (García, 2008, p. 7). Esto suma nuevamente una razón para considerar al patrimonio como fuente enriquecedora para el estudio y comprensión crítica de los estudiantes acerca de la identidad y construcción de los relatos y sus significados.

Finalmente, en cuanto a las competencias, señalaremos que desarrollar procesos de enseñanza para los objetivos anteriormente descritos, resultaría un proceso complejo si se realiza sobre una base que carezca de métodos que nos ayuden a alcanzar de manera sistemática dichos objetivos, ya que ello es la mejor manera que nos permite hacer conscientes a nuestros estudiantes de lo que significa una imagen del pasado como proceso en continua construcción, por el hecho de ser una interpretación realizada desde el presente.

La Historia por sí misma, y en mayor grado junto con el patrimonio, permitiría a nuestros estudiantes introducirse en los procesos de análisis y de investigación propios de la disciplina, entre los cuales encontramos, de acuerdo con Prats y Santacana (2011) y junto a otros muchos más:

- El formularse preguntas sobre el presente y el pasado.
- Deducir hechos causas y consecuencias.
- Extrapolar situaciones históricas y de su vida cotidiana.
- Evaluar informaciones con las que trabajan.
- Interpretar hechos.

- Clasificar y contrastar fuentes.
- Cuestionar situaciones.
- Proponer hipótesis.

Todo ello permite el trabajo en el desarrollo de competencias, como la capacidad de analizar las tensiones temporales, explicar la complejidad de los problemas sociales, estudiar el cambio y la continuidad, potenciar la racionalidad en el análisis de lo social, lo político, económico, etc. En síntesis, enseña a nuestros estudiantes a utilizar de manera correcta los métodos y técnicas de la investigación social, en tanto el objetivo último, sea convertir a nuestros estudiantes en investigadores activos, constructores de conocimientos, con la capacidad de pensar históricamente.

Es interesante mencionar que entre las actitudes que fomentan la Historia, y aún más en un trabajo en conjunto con el patrimonio, está presente el interés por motivar a los estudiantes a aprender, investigar, y ser conscientes de ser personas con la capacidad de actuar en los problemas. La capacidad de extrapolar el conocimiento o las problemáticas históricas a diferentes aspectos de la vida cotidiana, creemos que contribuye en gran medida a solucionar uno de los más grandes problemas de nuestra Educación y de la actitud de los estudiantes ante ella, que es el de la disociación entre lo que los estudiantes conocen y viven, versus aquello que estudian al interior de sus aulas. De esta manera, estudiar el patrimonio en terreno, presenta un gran valor para mejorar su actitud ante el conocimiento, ayudándoles a experimentar y verificar en su realidad más próxima aquello que buscamos transmitir.

Todas estas virtudes del estudio histórico se potencian en el trabajo directo con el patrimonio cultural, posicionándose como aquellos elementos que cuentan con la mayor posibilidad de ofrecer a los estudiantes la creación de una mirada racional y fundamentada. Es decir, el estudio histórico y del patrimonio cultural, aprovecha tanto sus fortalezas como sus posibles paradojas, para potenciar una formación de calidad en nuestras aulas, debido a que trabajan con las contradicciones propias de la realidad humana, y las dimensiones sociales que se acercan mucho más a la realidad de cada estudiante, permitiéndole opinar, criticar, construir, y por tanto, no solo aprender, si no aprender a aprender y aprender para ser en sociedad, para constituirse en un sujeto activo para su comunidad y la vida en democracia.

4. La riqueza patrimonial de Valparaíso: origen y desarrollo histórico de la ciudad-puerto

World Heritage is first and foremost a list. Everything on the list, whatever its previous context, is now placed in a relationship with other masterpieces. The list is a context for everything on it.

(Kirshenblatt- Gimblett, 2004, p.57)

La ciudad de Valparaíso posee una historia singular al ser afectada por una serie de factores muy específicos que la configuraron, y terminaron por imprimirle ese espíritu que le permitió ser reconocida como ciudad Patrimonio de la Humanidad. Merece la pena dar a conocer sus inicios, auge y decadencia, con el fin de poner en valor sus enormes posibilidades como recurso educativo y destacar, así, la riqueza patrimonial que posee.

En las siguientes líneas, pues, analizaremos la historia de la ciudad, desde sus orígenes hasta su ocaso. Dicho proceso es relevante porque es, a través del conocimiento de su desarrollo histórico particular, como encontraremos el carácter propio que la convertirá, en el año 2003, en Patrimonio de la Humanidad.

4.1 Valparaíso: primeros años y desarrollo durante la Colonia

La ciudad es un puerto que se sitúa en el Pacífico Sur, en la zona central de Chile, a 110 km de Santiago, la capital del país. Da forma a la ciudad un cordón montañoso semicircular que le confiere la apariencia de un anfiteatro sobre el mar.

Los primeros habitantes de Valparaíso, al parecer, fueron los Changos, indígenas de la costa central de Chile, dedicados a la pesca y la caza (Sáez, 2004). Este pueblo, fue uno de los primeros usufructuarios de la bahía. Pero también el gran imperio Inca llegó hasta estas tierras del sur. Los “hijos del sol” tuvieron gran influencia en la zona donde hoy se encuentra Valparaíso. Estas invasiones incaicas se produjeron aproximadamente en el siglo XV, cien años antes de la colonización realizada por los españoles (Sáez, 2003). Poco conocemos de esta larga etapa histórica mientras, por el contrario, sí disponemos de fuentes referentes al nacimiento del Valparaíso que nos ha llegado hasta hoy.

Pese a todo, el origen del Valparaíso que hoy conocemos es aún motivo de debate entre historiadores y seguirá así hasta que no aparezcan fuentes nuevas que den luz sobre dicho periodo (Vásquez, Iglesias y Molina, 1999). Una hipótesis muy recurrente señala que el “descubrimiento” del espacio porteño no se produjo sino con la llegada de Diego de Almagro en el año 1535, que al salir del Perú habría contratado a huestes que le acompañarían a pie para descubrir un nuevo gran imperio al sur del Perú (Chile) y cuya tropa se complementarían con tres barcos cargados de víveres que viajarían por la costa y les abastecerían estando en Chile. Estos tres barcos eran: el Santiago, el Cristóbal y el Santiaguillo. De los tres barcos enviados solo el Santiaguillo logró cumplir con su misión y llegar a costas chilenas (Le Dantec, 2003).

El barco, se señala, habría llegado en el invierno del año 1536 y atracado en el sector de Los Vilos (muy al norte de la actual Valparaíso). Diego de Almagro, que se encontraba ya en el interior de la provincia, habría enviado a

su alguacil Juan de Saavedra, junto a 30 hombres, para que reconocieran el lugar donde el barco se encontraba. De otras fuentes, parece deducirse que Juan de Saavedra era tripulante del *Santiago*. Lo que parece indudable es que Juan de Saavedra, establecido ya en la gran bahía, quiso honrar a su pequeño pueblo natal dándole el nombre de Valparaíso, en honor a sus recuerdos de infancia (Vicuña Mackenna, 1936). Valparaíso de Arriba, aldea del municipio de Campos de Valparaíso, es un pequeño pueblo de la provincia española de Cuenca donde, en la Iglesia de San Miguel Arcángel, se encuentra enterrado Saavedra que, tras llegar a Corregidor de El Cuzco, acabó volviendo a España.

Lo cierto es que el primer documento sobre la ciudad data de 1544 y se corresponde con una carta de poder otorgada por Pedro de Valdivia (conquistador de Chile y gobernador interino) a Juan Bautista Pastene, piloto del barco *San Pedro*, fechada el día 3 de septiembre de 1544, en la cual se le otorga el permiso de navegar por la costa hacia el sur de Chile para descubrir y tomar posesión de las tierras hasta los confines de la reciente gobernación. En esa misma carta se declara a Valparaíso como puerto natural de Santiago de Chile (Vásquez, Iglesia y Molina, 1999).

Otros datos nos señalan que dos navíos hicieron parte del reconocimiento del litoral centro-sur, el barco *San Pedro* y el *Santiago*, este último a cargo del capitán García Villalón, que habría fondeado en Valparaíso el año anterior trayendo bastimentos y pertrechos fletados del Perú. Además, figuran unas instrucciones datadas el 4 de septiembre de aquel año sobre lo que los expedicionarios habrían de realizar de acuerdo al cometido que se les encargó: bajar a tierra, tomar posesión de ella y dar nombre a los lugares reconocidos. Por último, hay una relación completa del viaje fechada el 14 septiembre de 1544, donde se indica la toma de posesión de la tierra en nombre del Rey (Gay, 1846).

El naturalista Claudio Gay (1844) nos da más señales sobre el asunto al indicar que, en las actas de las sesiones del cabildo de Santiago, se otorga a Pastene un solar en el valle del Quintil (valle donde se encuentra Valparaíso). A su vez se indica que entre los años 1574 y 1575 se otorgan varios solares del puerto a comerciantes y detentadores de encomiendas, conformando así las primeras poblaciones documentadas del lugar.

Hacia finales del siglo XVI, no obstante, Valparaíso figura en los escritos como un sitio abandonado, que no presentaba una población abundante ni estable. Se puede entender esto, debido a las normas españolas de asentamiento. Para España, un lugar de costa no era un buen sitio donde fundar una ciudad, ya que se prefería lugares de asentamiento en tierra adentro, en sitios de buen clima y buena tierra para ser cultivada. Estas características, claramente, no las cumplía la ciudad de Valparaíso en sus orígenes, por lo que no fue fundada como ciudad (Vásquez, Iglesia y Molina,

1999), perviviendo durante tiempo como un villorrio costero de escasa población.

Su importancia para la comunicación con el Virreinato no fue considerada relevante hasta el arribo del Gobernador Juan Jaraquemada, (que había servido en las campañas de la guerra de Flandes), el 1 de enero de 1611. Al llegar al puerto, manifestó su sorpresa por la maltrecha condición de la ciudad, apreciando que se encontraba sin resguardo alguno y no aprovechada (Saéz, 2004). Es durante su gobernación cuando se concede, en 1611, el corregimiento de Valparaíso a Pedro Recalde, quien repartirá solares y chacras para aquellos que quisieran establecerse en la ciudad, con el fin de aumentar la población y de darle importancia para el reino de Chile. También quiso Recalde desligar a Valparaíso de la jurisdicción de Santiago, pero los miembros del cabildo santiaguino no se lo permitieron, pues ya este lugar era, tal como lo había señalado en su momento Valdivia, *el puerto natural de Santiago*, y esto significaba ingresos, capacidades de comunicación y, por supuesto, la potestad en toda una espléndida zona costera de referencia para la capital (Medina, 1898).



Figura 2. Ciudad de Valparaíso, 1647. Fuente: Vicuña Mackenna, 1873, pág. 210.

En 1710 la población no excedía los 300 habitantes de hecho, tal como consta en una carta al Rey del Obispo de Santiago, tras hacer un censo de las familias aledañas a la iglesia La Matriz, la iglesia principal de la ciudad, emplazada en una colina cercana al puerto (Figura 2)⁷.

Amadeo Frézier, que conoció el puerto entre los años 1712-1713, mencionó en sus crónicas que Valparaíso era una aldea donde vivían 150 familias de las cuales 30 eran hispano-criollos y el resto negros, indios y mestizos de éstos. Este extranjero retrató al tipo de población que existía en ese entonces, dándonos un panorama de cómo se configuraba el puerto en

⁷ Nota: El primer grabado de la ciudad, se le adjudica a Alonso de Ovalle.

esos años, de la baja población y de la importancia de las congregaciones religiosas que se habían emplazado en la ciudad (Frézier, 1902).

No podemos dejar de mencionar que en los orígenes de la ciudad la vida eclesiástica tuvo gran valor, como era propio de la época. La mencionada Iglesia de La Matriz, fue construida el año 1559, pero no fue sino hasta el siglo XVII cuando se establecieron en torno a ella diversas órdenes y conventos, entre ellos los agustinos, los franciscanos y los mercedarios, que influyeron en la toponimia y la fisonomía del lugar (Concha, Salinas y Vergara, 2005). Gracias a todo ello, la ciudad deja de mostrarse como un paisaje casi exclusivamente natural y pasa a ser un paisaje habitado de características urbanas (Estrada, 2008).

La preponderancia de las órdenes religiosas se refleja en las dos disposiciones del crecimiento de la ciudad: uno, en radio en torno a la iglesia La Matriz, y otro, hacia el noreste en ampliación según actual plan de la ciudad (Concha, et al, 2005).

Vicuña Mackenna nos describe al Valparaíso de esos años de la siguiente manera:

“Valparaíso no era, a la verdad, sino un pueblo de frailes y cañones. Nombre de santos tenían todos sus castillos: San José, La Concepción, y San Antonio. Los conventos de todas las órdenes ostentaban sus campanarios en las colinas de su anfiteatro. Toda su planta estaba echada sobre terrenos eclesiásticos vendidos a censo de ánimas o de misas” (1869, p. 96).

La yuxtaposición de orden religiosa por un lado, fuerte militar, por otro, y puerto de navegación y comercio, se entrecruzan en el origen de la ciudad y continuarán hasta nuestros días. Sin embargo (como veremos más adelante, en el epígrafe 4.3.) su real relevancia se alcanzará en años siguientes a la independencia de Chile. Pero no fue únicamente con la llegada de las órdenes religiosas como se inicia el crecimiento de Valparaíso. Esta expansión estará marcada por dos situaciones.

La primera de ellas, es el descubrimiento de una ruta por Cabo de Horn, extremo sur del Reino de Chile, el día 30 de enero de 1616. Este hecho convirtió a Valparaíso en el primer puerto de recalada en toda la costa del Pacífico. Como dice Leopoldo Sáez (2004), la apertura de la ruta permitió que se diera la fortuna de que navíos franceses iniciaran un tráfico de mercancías a bajo costo, proveniente de Europa para las colonias en América. Tanto para españoles residentes en Chile, como para los comerciantes franceses, esta nueva arista comercial fue una puerta de ingresos bien vista y potenciada.

Y hubo otro factor que permitió aún más el crecimiento de la ciudad: fue la escasez alimentaria que vivió el Virreinato del Perú entre los años 1687 y 1727. Este hecho permitió exportar hacia el norte trigo chileno y mejorar así, con los pingües ingresos percibidos, la calidad de vida en Valparaíso y el desarrollo de la

ciudad creándose, por ejemplo, hoteles para recibir a los comerciantes o bodegas y almacenes para acopiar la mercancía (Safford y Jacobsen, 2003).

Así que hacia el año 1791, Valparaíso había tomado tal relevancia como ciudad que establece su propio cabildo, y posterior a ello, se independiza del corregimiento de la ciudad de Quillota a la cual pertenecía desde sus primeros años. Por cédula real, el puerto obtuvo así el título de “muy noble y leal ciudad de Nuestra Señora de las Mercedes del Puerto Claro”, siendo reconocida así por todo el Reino (Urbina, 1999, p. 24).

A finales del siglo XVIII, por tanto, Valparaíso pasa de ser un villorrio de no más de 100 familias a convertirse en una ciudad de importancia comercial para la metrópoli y de comunicación con el mundo, gracias al movimiento portuario que incrementa sus ingresos y su población (Urbina, 2002).

Otro hecho importante en el crecimiento de la ciudad había sido que Carlos IV, en el año 1778, declarara el libre comercio entre España y las Indias (Villalobos, Silva, Silva y Estelle, 1974), lo que generó que se establecieran dos grandes puertos comerciales en Chile: Valparaíso en el centro, cerca de la capital y Concepción, hacia el sur del país.

4.2. El Chile Republicano. Valparaíso: “belle époque” (s. XIX) y lenta decadencia (s. XX)

La independencia de Chile, en 1810, trajo consigo la apertura del puerto hacia todos los países. Dicha apertura, que estaba muy limitada en tiempos coloniales por España, significó que la ciudad se transformara rápidamente y se consignase como el primer puerto y gran centro comercial del Pacífico (Safford y Jacobsen, 2003).

Comenzó, así, un proceso de crecimiento en todos los ámbitos de la ciudad. Según nos plantea Urbina (1999), la ciudad de Valparaíso, aunque no poseía edificios que sobresalieran en altura, excepto la torre de la iglesia Matriz, sí disponía de edificios públicos de gran belleza, sin ostentaciones, pero muy útiles. En ese tiempo se contaba con la Casa de Gobierno, los cuarteles, la cárcel, los almacenes fiscales, la aduana, correos, el hospital militar, hospital público y cuatro iglesias (Santo Domingo, San Francisco, la Merced y la Matriz).

En otras infraestructuras parecía ser un simple pueblo, pero a partir del siglo XIX sus calles se fueron llenando de extranjeros, convirtiéndola en una ciudad cosmopolita, a la vez que se convertía en la gran puerta de entrada comercial y financiera del Pacífico en el subcontinente sur. En sus vías urbanas, a mediados del siglo XIX, se podían encontrar tiendas de italianos, franceses e ingleses y hallar todo tipo de mercancías traídas desde el extranjero. De esta manera, poco a poco, la ciudad fue adquiriendo nuevos aires, convirtiéndose en un importante centro de atracción de extranjeros que veían en ella un valor comercial que les habría posibilidades de trabajo. Es así, en definitiva, como el auge de Valparaíso

será el resultado del arribo de la República independiente (Estrada, 2006). En la práctica, esta inmigración no es tan relevante en términos cuantitativos, si la comparamos con Buenos Aires, por ejemplo; pero sí lo es cualitativamente, dejando su impronta en cada lugar donde estuvieron establecidos los europeos, tanto en arquitectura y urbanismo, como en el avance tecnológico traído a la ciudad. Este aumento e instalación de población extranjera marcará la diferencia con otras ciudades chilenas de la época (Estrada, 2000).

Tal fue la influencia de los extranjeros y cómo estos se hacían notar en la ciudad, que cuando Richard Longeville Vowell (un oficial de marina inglés al servicio de Chile entre 1821 y 1829) llegó al puerto, dice Estrada (2006) que se extrañó de ver que la mayoría de las casas de dos pisos pertenecían a extranjeros, ya que los chilenos solían construir viviendas de una planta y en adobe y con techos de paja. De esta manera, los inmigrantes construyeron barrios característicos por una construcción que rememoraba la arquitectura europea de la época, creando así un paisaje urbano-cultural muy singular.

Las crónicas de Mary Graham (1956) son aún más claras del momento que vivía Valparaíso y del cosmopolitismo que la caracterizaba. Ella menciona que la predilección por el uso de la lengua inglesa podía incluso hacer creer, a quienes caminaba por la calles de la ciudad, que se encontraban en algún lugar de Inglaterra. Las características internacionales que poseía la urbe porteña le daban una impronta, ciertamente tan única en el país y en el resto de América, “que ni el puerto del Callao, en pleno Virreinato del Perú, lo poseía” (Safford y Jacobsen, 2003, p. 80).

Con todo, Valparaíso, pese a que tenía un crecimiento muy favorable para su época y su contexto local, para algunos extranjeros provenientes de Europa, al comprarla con grandes ciudades del otro lado del Atlántico se seguía viendo como una ciudad todavía en desarrollo (Graham, 1956), donde el polvo y el barro cubrían casi todo el lugar y en el que la miseria y la ostentación crecían de forma paralela confiriendo, así, al puerto, esa singularidad característica a la que ya nos hemos referido.

Claramente se podía ver a las personas acomodadas, comerciantes, especialmente, ubicar sus viviendas en la parte plana de la ciudad, en la bahía angosta que había dejado parcamente libre el mar. El resto de la población se asentaba, de forma apretujada, en los pequeños terrenos que no habían sido ocupados por los ricos y muchos otros se instalaron en los cerros, solucionando así el hacinamiento de los llamados “ranchos”, viviendas precarias habitadas por peones y pescadores.

Pero el gran cambio en Valparaíso se vivió tras el gran terremoto del año 1822, que levantó el terreno del “plan de la ciudad”, dejando a la vista roquerías que tuvieron que ser allanadas, para construir viviendas debido a la creciente demanda de sitio que traía consigo el aumento de población. Y así, mejoras muy evidentes vinieron a finales de los años 30, ya que los ingresos fiscales que

provenían de los derechos de aduana y de la transformación urbanística, prepararon a la ciudad para convertirla en única en Latinoamérica por la modernidad de su tejido urbano y sus construcciones en relación con la época (Urbina, 1999).

Carlos Bladh (1986) nos indica que en 1828 se habían construido muchos edificios elegantes al lado del mar y en las plazas. Hacia el año 1831, la plaza municipal y su entorno ya estaba empedrada, dejando atrás las avenidas polvorientas y barrosas. Se encontraba, junto a la plaza, una nueva casa consistorial de gran porte. Había un edificio de aduana en la Plaza del Palacio o Plaza del Gobernador, donde estaba el palacio o la casa del gobernador. El crecimiento era tal que la población se distribuía ya en sectores urbanos diferentes y diferenciados: el puerto, el Almendral (sector norte del puerto, un lugar mucho más plano y amplio que el pequeño y restringido plan del puerto) y, finalmente, poco a poco, ocupando los cerros (Figura 3).



Figura 3. Cerro Alegre o Merry Hills. Fuente: Ilustre Municipalidad de Valparaíso

En la década de 1840 se contabilizaban ya 40.000 habitantes en la ciudad, y se catastraban más de 2.000 casas, en calles mucho más aseadas y cómodas que veinte años atrás.

Todo se vio, en ese entonces, aún más favorecido por el descubrimiento de oro en California, lo cual repercutió en el comercio y economía de la ciudad y trajo consigo el desarrollo de una marina mercante en la República de Chile. Gran cantidad de compañías mercantiles marítimas tenían las naves recaladas en el puerto de Valparaíso, lo que suponía más de mil setecientos catorce tripulantes que circulaban por la ciudad. Señalemos, no obstante, que los cargos de mando eran ocupados mayoritariamente por extranjeros.

Valparaíso representaba la causa del comercio, la democracia y el desarrollo en Chile, lo que aseguraba a las provincias la riqueza y el surgimiento. En nada se comparaba ya la ciudad y el puerto con el resto de las provincias de Chile y llegó a pensarse transportar aquí la capital debido a la cantidad de comerciantes

que dejaban Santiago para asentarse en Valparaíso. Se decía, en ese entonces, que la capital subsistía a costa del puerto (Lorenzo, Harris y Vásquez, 2000).

Junto al auge comercial también llega el auge financiero, instalándose los bancos en la ciudad, con sus enormes y magníficas construcciones que aún la embellecieron más, otorgándole el apelativo de la “joya del Pacífico”. Y, además de los magníficos edificios de los bancos, llegan también los espléndidos de las sociedades anónimas y las compañías de seguros (Cavieres, 1987).

Valparaíso, con la modernidad que presentaba en esos años, tal como señala Estrada (2008), fue también, como puede suponerse, la cuna para la instalación de industrias. Ya en 1895, más de 30 industrias ocupaban el Almendral, la parte plana al norte de la ciudad. Eran fábricas de alimento, licores, ropas de cuero y calzado, fundiciones y maestranzas. Todo esto hizo crecer aún más la población, registrándose uno de los aumentos más grandes conocidos en el país. Pasó de 122.447 habitantes a 162.447 en menos de 12 años (entre 1895-1907). Este crecimiento terminará por irradiar hacia la colindante ciudad de Viña del Mar, que durante el siglo XX se convertirá en el espacio de “vaciamiento natural” de industrias primero y de personas acomodadas después, al convertirse en una ciudad-balneario.

Pero en el año 1906 se inicia un proceso de lento decaimiento para la ciudad. Ese año, producto de un terrible terremoto, gran parte de su infraestructura se derrumba terriblemente. Posteriormente, aunque el trabajo de recomposición de la ciudad verá algunos momentos positivos, no serán suficientes para recobrar la grandeza de la urbe portuaria. Y en la actualidad, la ciudad sigue luchando por mantener o recuperar parte de su belleza perdida.

Como consecuencia de aquella catástrofe se perdió la gran mayoría de lo que se había construido, y lo que no se derrumbó no sobrevivió a los numerosos incendios que se produjeron por el efecto de cataclismo. El año 1909 se decretó la reconstrucción de la ciudad bajo el proyecto de Alejandro Bertrand. Se remodeló todo el sistema de aguas y alcantarillado de Valparaíso y ello mejoró el sistema de higiene de la ciudad, evitando así las pestes por la falta de agua en los cerros (Molina, 2003). Se instalaron, además, cañerías de gas, tendidos de cables eléctricos para tranvía y postes de luz para las calles y los domicilios. Todo esto se realizó, con un gran esfuerzo, entre los años 1909 y 1930, dándole así, ciertamente, una nueva cara a la ciudad. Los inmigrantes europeos, nuevamente en este proceso, tuvieron gran influencia, sobre todo en la reconstrucción de los edificios públicos y particulares (Urbina, 1999).

En 1920, aún a pesar de las desventuras, Valparaíso seguía siendo el centro comercial y financiero de Chile. Sin embargo la apertura del canal de Panamá (1914) y del canal de Suez, produjeron un desplazamiento de las rutas marítimas y nuevos anclajes en otros puertos, mermando así definitivamente la afluencia de navíos al puerto de Valparaíso, dándole otra estocada más a la ciudad, profundizando en su decadencia (Urbina, 2000).

Muchos otros factores influyeron también en la crisis económica, urbanística y social de la ciudad. Las nuevas rutas comerciales que aparecieron tras los nuevos canales marítimos, la primera guerra mundial y la gran depresión de los años 20, confluyeron en la merma del comercio de Valparaíso y la gente comenzó a migrar a la capital y a las nuevas zonas emergentes, como Viña del Mar, El Salto, o Quilpué, entre otros. Hasta los años 1960 Valparaíso pudo sobrellevar la crisis, producto de las medidas post depresión que el Estado instauró (Estrada, 2008), pero aun así no volvió a brillar como en los finales del siglo XIX y comienzos del XX. Su mayor crecimiento, sin lugar a duda, había sido el periodo comprendido entre los años 1830 a 1930 (Urbina, 1999), un siglo de oro que no volvería ya.

No hay duda de que durante estos cien años de auge, Valparaíso forjó lo que hoy reconocemos como su personalidad, cultura y patrimonio. Y, aún a pesar de que de ello ha pasado casi un siglo, su historia se revive en cada calle, en cada plaza, en cada edificio, en cada laberinto forjado durante sus años de poblamiento y nos señala, como hitos que permanecen, el camino recorrido hasta ahora. Estos espacios, unas veces eran muy vistosos, pero otras recónditos; a veces escondidos entre basurales, otras convertidos en arquitectura de “semiderribo”; unas veces con las huellas aun visibles de los incendios, y otras, simplemente, con los descascarillados y la suciedad del abandono, fueron, sin embargo, reconocidos por la UNESCO como Patrimonio de la Humanidad. Era el reconocimiento de un potencial, aun latiendo, de unos espacios de interés universal.

Y es dicho interés el que nos mueve a seguir en la lucha para rescatar su patrimonio y para otorgarle un valor que no puede perderse, sino seguir presente para las nuevas generaciones.

4.3. El Patrimonio invisibilizado, el patrimonio de lo popular en la ciudad de Valparaíso.

Ítalo Calvino se preguntaba, para entender este ritmo cambiante que ofrecen las ciudades, “¿cuál es el fin de una ciudad en construcción sino una ciudad? ¿dónde está el plano que seguís, el proyecto?” (Calvino, 1972, p.136). Esta pregunta, que sigue aún vigente, deja en claro que comprender el devenir de los espacios que componen la ciudad es un verdadero reto para sus habitantes y visitantes y no sólo para los urbanistas o las instituciones políticas. El conocer por qué una ciudad decae y muere es una pregunta tan necesaria como urgente, pero también el poner en valor su realidad completa y compleja contiene una riqueza para el presente.

El diálogo entre las decisiones y el paisaje es lo que explica la belleza (o ausencia de ella) de la ciudad, el cambio -o retroceso según el punto de vista- componen un conjunto, unos símbolos que contienen toda “una retórica de una época, en definitiva, por una reserva de estereotipos (esquemas, colores,

grafismos, gestos, expresiones, agrupaciones de elementos)” (Barthes, 1984, p.14). Esta “retórica de época” es la que buscamos desentrañar en Valparaíso, ciudad que, tal como hemos visto, durante el siglo XIX se convirtió en el ícono mundial del intercambio comercial y en el siglo XX termina siendo una triste sombra de la ciudad cosmopolita.

Entre estas “dos ciudades” parecen fluir dos historias distintas, dos estéticas diversas, una valorada y la otra desdeñada, pero ¿son dos realmente? Esta respuesta es la que intentaremos dejar en evidencia, a través del contraste de una ciudad única, pero viva, una que es capaz a través de los años y las mutaciones seguir dando forma a los deseos, “aquella en las que los deseos, o logran borrar la ciudad, o son borrados por ella” (Calvino, 1972, p. 49). Valparaíso no ha sido borrada, pero ¿y sus deseos? he aquí, una vez más, como veremos, la dialéctica decisión y el campo de posibilidades que convierten a una ciudad en un valor humano profundo.

Hasta aquí hemos puesto visibles todos los elementos que desde el ámbito público y privado son considerados con valor único excepcional en Valparaíso. Será sobre esas ideas que trabajaremos en esta investigación, intentando develar cuánto de todo ello conocen los alumnos de la ciudad y cuánto de ello se enseña, porque sabemos qué es lo que más resuena cuando de ella hablamos. Pero hay un Valparaíso que permanece oculto con intención, o no, y que quizás poco a poco comienza a mostrarse y al que queremos evidenciar en las siguientes líneas.

Valparaíso es una ciudad, tal como hemos señalado hasta aquí, compleja en su historia y lo es aún más en sus imaginarios, ya que a la vez que se escribe de ella como un puerto popular o de su singular desorden arquitectónico, se encuentran descripciones de la belleza cosmopolita y europea que traen consigo representaciones de una ciudad sublime, como escribe Aguirre: "Nostálgico puerto de calor marineró, refrescado todo, por el ventilador del mar, en tu espejo se miran los navíos viajeros y en tus atardeceres se pinta la ciudad" (1955, p.9).

La llamada “joya del Pacífico” como se le denominará popularmente y a la que se le dedicarán canciones y poemas de belleza única destaca por la exaltación a su singularidad. El propio Neruda (Solar, 2001; De Nordenflycht, 2011) es quién escribe de ella una oda de gran factura y profunda realidad (Neruda, 1999):

VALPARAÍSO,
qué disparate
eres,
qué loco,
puerto loco,
qué cabeza
con cerros,
desgreñada,
no acabas
de peinarte,
nunca

tuviste
tiempo de vestirme,
siempre
te sorprendió
la vida,
te despertó la muerte (...)

Estos contrastes de Valparaíso no son antagónicos, ambos existieron y lo siguen haciendo en la actualidad en su patrimonio material e inmaterial. La construcción de estos imaginarios se sustentan en la realidad de su historia, no de manera secuencial en ciclos separados como normalmente se presentan, primero una ciudad pujante y luego una ciudad decadente, sino más bien conviviendo en el tiempo, aunque al final una de estas historias sea la que triunfe y permanezca por más tiempo.

El Valparaíso “anti” patrimonial, el de la periferia y los márgenes, el de la mixtura, el esfuerzo, la cultura sincrética nace con el puerto en el siglo XVI, cuando no era el puerto del Pacífico, sino el puerto de Santiago, la capital del “reino” de Chile recién fundada. Esta época es más bien “oscura” para los historiadores debido a la falta general de fuentes, por lo que se puede obtener poca información, aunque esta misma ausencia nos habla de la menor importancia que tenía Valparaíso desde la colonia hasta la independencia.

En la crónica se describe la situación de Valparaíso de esos años:

(...) “Su planta no puede ser peor: está situado en cuatro quebradas de los cerros, que bajan hasta el mar. Por escavaciones hacen unos pequeños planos, en que fabrican sus casas pequeñas, i mui incómodas. A mas de la iglesia parroquial, que es poca cosa, hai tres conventos de relijiosos, i una casa para hacer los ejercicios espirituales de San Ignacio (...) Al sureste de esta poblacion, i del surjidero, a distancia de cerca de 300 varas que tendrá la punta de un cerro que avanza hasta tocar las aguas del mar, hai un arrabal llamado el Almendral, que de oriente a poniente se estiende un cuarto de legua. Se ha tirado en el una calle larga, cortada por otras de norte a sur, que forman varias manzanas, donde Hai muchos huertos de utilidad i recreo. En él Hai también dos conventos” (Carvallo Goyeneche, 1876, p.82).

El estado del puerto se configura en esas primeras etapas vinculado a su comercio, el que será incipiente, con un bajo poblamiento y una migración interna estacional que impactarán en este desarrollo urbano precario. Sin embargo, en el siglo XIX la situación, tal como ya se describió en líneas anteriores, cambiará de manera drástica con el inicio del proceso de independencia de Chile en 1810 y la casi inmediata promulgación de la libertad de comercio (Vicuña Mackenna, 1869b; Hernández Cornejo, 1924; Cavieres, 1988). Con este impulso comercial y nacional, la posibilidad de comerciar con el resto del mundo, el decaimiento del puerto del Callao producto de la guerra

contra España en Perú y la necesidad creciente de materias primas y nuevos mercados pertenecientes a las grandes potencias industriales europeas, cambiarán rápidamente la fisonomía de la ciudad, llegando a ser la imagen que quedará grabada en la estética patrimonial que hasta hoy predomina: la ciudad cosmopolita, comercial y moderna, que hemos descrito anteriormente y a la que con claridad, los historiadores se han detenido a describir.

Sin embargo, las ciudades no son postales estáticas sino diversas y cambiantes (Lefebvre, 1983). De ahí que surgen las contradicciones para aceptar una ciudad que a la vez que se presenta como una pequeña Europa, desarrolla en sus calles y cerros una vida popular de puerto que crea espacios, estéticamente únicos que durante el siglo XX, afectada por la cuestión social, la crisis del salitre y la inauguración del canal de Panamá, serán el sinónimo de lo popular, adquiriendo un carácter negativo. En este sentido, la otra ciudad con su migración campesina local y nacional, la anti-arquitectura de los cerros, las escaleras de piedra y madera, la periferia y lo marginal serán el signo de la decadencia de Valparaíso, con lo que se le resta todo valor estético, patrimonial e histórico quedando relegada y opacada por la ciudad cosmopolita del siglo XIX.

Este ocultamiento -consciente o no- queda plasmado en la postulación del puerto como sitio Patrimonio mundial a la Unesco en el año 2003, donde se constata que aunque hay un reconocimiento a la diversidad existente en su desarrollo histórico, tanto en su identidad como en su entramado urbano, se destaca principalmente zonas de influencia directa de esta ciudad cosmopolita: los cerros donde vivían los inmigrantes (ingleses y alemanes principalmente) y el barrio Puerto, origen de la ciudad comercial. Así lo señala el documento de postulación:

(...) “Valparaíso no se ha "diseñado" o "construido" de un solo golpe, ha tenido un crecimiento paciente, lento y definido, de tal modo que cada acto individual ha contribuido a constituir el Patrimonio Cultural que es reconocible actualmente en la ciudad. (...) Los habitantes de Valparaíso han mantenido con el transcurso del tiempo un especial carácter cosmopolita, sobreviviendo a las distintas etapas históricas acaecidas (que han incluido terremotos, siniestros varios, saqueos, etc.), con lo cual cada vez se amalgama y consolida más la relación de convivencia del porteño con su ciudad. (...) El carácter único de sus edificaciones se observa principalmente en los cerros Alegre y Concepción y en La Matriz” (VVAA, 2014, p. 37).

Este desinterés por reivindicar la estética de lo popular en la valoración del Patrimonio de Valparaíso, ha dejado una encrucijada, ya que al parecer, cuando desaparece el puerto cosmopolita no queda nada que poner en valor, y eso nos preocupa, porque creemos que hay valor en todo lo que Valparaíso es. Así lo expresó el anti-poeta Nicanor Parra: “Los chilenos no somos blancos, y

sin embargo, hacemos una lectura blanca de lo que nos sucede, a nosotros y al mundo, y por eso casi siempre fracasamos” (Marrás, 2013, p. 99). Con todo, cómo podemos identificar esa otra estética, ese otro Patrimonio. ¿Cómo es ese patrimonio de lo popular o anti-patrimonio en Valparaíso? En primer lugar, no es la antítesis de la cultura europea que llega a Valparaíso en el siglo XIX, sino más bien una síntesis que la contiene pero que se entremezcla con la cultura local, la de la chingana, los conventillos (Urbina, 2002) y la marginalidad en general, surgiendo una cultura rica y única que ve la luz en este puerto. En este sentido, esta identidad no es única, sino que se comparte de manera heterogénea en otras partes de Latinoamérica, y surge de la simbiosis entre la tradición indígena, hispánica y -en algunos casos- afrodescendiente con que ha nutrido el mestizaje hispanoamericano, pero que también ha sabido absorber algunos elementos propios de la cultura europea e ilustrada, lo cuál ha ido construyendo el “sujeto popular” como lo han definido diversos historiadores (Salazar, 2000; García Canclini, 1982).

Esta ausencia del sujeto popular en la Historia, no es exclusiva de Valparaíso, en general la mayor parte de la historiografía suele replicar la memoria oficial, aquella que pone de relieve a los sectores más acomodados y dirigenciales (Carmagnani, 1984). Es así como se destaca la ciudad -incluso cuando se menciona a los sectores empobrecidos- en sus valores vinculantes a esa élite, como por ejemplo cuando se menciona que Valparaíso representa los valores burgueses y comerciales, más bien propios de los grandes comerciantes alemanes e ingleses que eran una notable minoría en el puerto, solo un 7% de la población (Lorenzo, Vásquez y Harris, 2000). Con esto, no negamos la clara influencia de los sectores dirigentes y su aporte a la ciudad, pero en términos simbólicos esta imagen se consolidó de manera hegemónica por sobre la cultura popular, aún cuando se destaquen algunos valores, puestos muchas veces como antivalores, de la cultura y estética popular: como por ejemplo la vida bohemia, el libertinaje, la prostitución, etc.

El cine en los años 60 y 70 intentó poner en valor ese otro patrimonio invisibilizado. A través del lente de Joris Ivens y Aldo Francia⁸ encontramos esas primeras intenciones de reivindicación de la cultura popular y por ende del Patrimonio cultural del puerto de Valparaíso.

Joris Ivens a través de su documental de cine realidad titulado “A Valparaíso” muestra una cara distinta de la ciudad. Su obra es una sinfonía de ciudad, al estilo de Vertov, pero también es una travesía, una bitácora de viaje (travelogue) donde encontramos comentarios en off y recorridos por los cerros como lo haría cualquier viajero. Pero también es un ejercicio único de Ivens, no es solo una sinfonía o una bitácora, es también una crítica social, es una fuente

⁸ Las siguientes líneas forman parte de un artículo presentado a revisión a la revista Carthapilus, en enero del año 2019.

de preguntas y reflexiones que nacen del lente que mira atentamente la ciudad. Es, en el fondo, una topografía política- social de Valparaíso (Figura 4).



Figura 4. Escenas de “A Valparaíso” de Joris Ivens.

Será a través de esta “topografía” en imágenes y relatos que se destaca otra identidad porteña, escondida en la inmensidad de la bahía, que se esconde en la imagen panorámica de Valparaíso, pero que Ivens hace resurgir críticamente, utilizando la escala humana y adentrándose en su vientre, de donde sale el verdadero habitante de la ciudad: los niños, las mujeres, los trabajadores y pobladores.

El documental se inicia con una secuencia de buques, fiesta, fuegos de artificio que llenan la bahía, mientras resuena la canción de marinos bretones que se remonta a una tradición del siglo XIX “Et Nous Irons à Valparaiso” que retrotrae al esplendor del puerto, con su incesante llegada de barcos de todas partes del mundo. Tras una mirada rápida, como de recién llegado absorto en las largas escaleras, su gente y sus casas empinadas en el cerro, inicia su relato poniendo en claro su afición poética, pero crítica: “(...) Con el sol la miseria ya no parece miseria y los ascensores no parecen ascensores” señala la voz en off en el documental.

Todas sus avenidas y edificios recuerdan ese pasado glorioso, los bancos extranjeros, sus carteles en inglés, la vida del mar y el comercio marítimo conectó a este pequeño puerto con el mundo entero, originando una ciudad única. Sin embargo la mirada de Ivens no se queda en el relato histórico del pasado, sube con su mirada y aborda ese otro Valparaíso señalando: "(...) arriba demasiada gente, abajo muy poca" (...) muy pintorescos los ascensores. Los habitantes del cerro dependen de ellos y no todo sube con ellos. El agua por ejemplo que falta (...) ¿A qué precio la voluntad de vivir? ¿A qué precio la felicidad?

Con todo, estas dificultades se pasan de una manera distinta en el puerto; las fiestas y el baile son una antídoto para las desgracias populares de los cerros, también lo es el circo que llega a los lugares más altos. Así lo muestra el director, la vida paradójica del puerto, por una parte los sectores populares y sus dificultades, por otro lado la fiesta y la bohemia de los marinos que casi siempre termina mal, en un delito producto de la sangre que "hierve" por el exceso de alcohol y pasión. En el minuto 21, casi en el cierre el documental que hasta ese momento era en blanco y negro deja surgir su color: la sangre es el catalizador (Figura 5). Es este otro elemento de la ciudad, es parte de su historia, ahí aparece la colonia, los piratas, los españoles, la "tortura y el saqueo" dirá Ivens.



Figura 5. Escenas de "A Valparaíso" de Joris Ivens.

A pesar de ello, el cierre del director es optimista:

(...) "ni el alfabeto de los pabellones ni el movimiento regular de los navíos parecen responder a lo que fue la aventura de Valparaíso, pero la nostalgia de lo que fue la aventura de ayer es un medio cómodo para escapar de la aventura de hoy (...) la aventura es conquistar cosas habitables, jardines cultivables, la justicia. Es la aventura de hoy. (...) y los nietos de los constructores jugaran a ser constructores, como nosotros hemos jugado a ser los piratas"

Esta última parte del documental es la declaración estética y patrimonial del Puerto de Ivens. Valparaíso con un pasado duro donde el mar, el fuego, el

viento y la sangre se conjugaron como elementos contrarios a los hombres que habitaban esta topografía de cerros empinados, de ausencia de agua, de pobreza. De ahí que las escaleras, los ascensores, el mar y el trabajo que de él surge son las armas del pueblo con las que en este puerto logro persistir. El director reconstruye el pasado del puerto y lo prolonga hacia el futuro con un grito de lucha que recoge el presente: la justicia, en especial la justicia social es la bandera que debe flamear en el Valparaíso de los convulsos años 60 en Chile. Ivens construye una estética que parte con la topografía geográfica, camino arriba de los cerros, pero que termina adentrándose en la topografía social imprescindible para comprender el verdadero legado patrimonial de Valparaíso: su gente.



Figura 6. Escenas de "Valparaíso mi amor" de Aldo Francia.

La película de Aldo Francia, titulada "Valparaíso mi amor" (1969) cuenta una historia en capítulos, donde narra las desventuras de una familia pobre que queda en el desamparo luego de que el padre de familia es tomado preso por el robo de animales (abigeato), con el único fin de alimentar a sus cuatro hijos (Figura 6). La historia deambula entre las diversas decisiones que deben enfrentar su actual mujer y sus hijos, nacidos de su primera mujer fallecida, quienes son empujados hacia la delincuencia, la vida en la calle y la prostitución. La historia llena de melancolía y rabia por la pobreza de Valparaíso ilustra de manera realista la vida dura de los barrios y cerros. Personajes entrañables como Pedro "el Chirigua", Ricardo, Marcelo y Antonia, adolescentes y niños que deberán sortear diversas dificultades, en donde la tragedia diaria es común, pero que Aldo Francia toca con candor y algo de esperanza. Los espectadores y críticos tuvieron apreciaciones muy divididas, como señala el crítico de cine Héctor Soto (2006), por una parte la gente de izquierda más dura dirá que es una película blanda y a varios de los porteños sin afinidad política alguna les parecía que era insistente en mostrar la pobreza de la ciudad y mostrar sus llagas en el exterior ¿Por qué no mostrar lo pintoresco? ¿Por qué no contar historias más alegres?

Cuando se le pregunta a Francia sobre el sentido profundo de la película y su relación con la sociedad porteña, responde partiendo de su larga experiencia profesional como médico pediatra:

“Valparaíso...trata sobre niños. Sobre los niños pobres, maltratados, sobre los niños que sufren. Mi profesión me ha enseñado que no bastan las policlínicas, las obras de caridad, las casas de menores, para solucionar los problemas de la niñez abandonada, y de los hogares miserables que tienen en su seno muchos niños (...) El filme trata sobre un cesante que, para alimentar a su familia, roba y mata vacas. La justicia lo apresa y nadie se acuerda de la familia que queda botada tras él. La película es, en lo profundo, un alegato en contra de la justicia de clases. Bueno, esta justicia clasista, como les decía, no se preocupa de los problemas sociales que genera. Así, los niños que quedan abandonados porque su padre está cumpliendo la pena deben enfrentar la vida antes de tiempo de una manera brutal: uno se convierte en delincuente, el otro aprende el ocio de ladrón, otro se muere y la cuarta se hace prostituta. Valparaíso... está directamente inspirada en la realidad, en un caso concreto que sucedió en nuestro primer puerto. Como dije antes, el cine es un engaño. Pero un engaño que trata de reflejar la realidad, y si yo soy optimista, debo hacer una película pesimista para despertar el interés de los demás para que ayuden a cambiar las cosas. E hice la película con la esperanza de que las cosas iban a cambiar” (Muñoz, et. al. 1972, p.12).

La imagen de Valparaíso reflejada es la de un neorrealista, hay esperanza pero no idealización. La ciudad tiene música, fiesta y bohemia para ricos y pobres, pero para estos últimos se entrecruza el dolor y la rabia de la marginalidad, la alegría es la evasión por medio del alcohol y el sexo. Su espacios son tugurios sombríos, callejuelas, mujeres lavanderas, habitaciones repletas, de ferias, hambre y empobrecimiento urbano: ese es otro Valparaíso, es otro patrimonio, o quizás ese es Valparaíso.

Según Mukarovsky (2000) desde la mirada de la Historia del Arte y entendiendo la ciudad de Valparaíso como una obra en sí misma con valor patrimonial, cultural y por ende artístico, es relevante reconocer que para comprenderla y valorarla de mejor manera se debe conocer para su base antropológica común (como constructo humano) y la valoración relativista concreta de un determinado objeto material. A su vez, cada obra, en este caso la ciudad, posee una “capacidad semántica” que le otorga una diversidad de sentidos que pueden atribuírseles de manera acumulativa o de manera simultánea. En este sentido, mientras exista una mayor capacidad semántica, como explica el propio Mukarovsky, mayor será la potencialidad de la obra para resistir cualquier tipo de cambio, tanto de ambiente, de capa social, de cultura, de lugar o de tiempo y se adquirirá con el tiempo una autonomía, convirtiéndose en una obra universal que supera su propio contexto. Valparaíso, más allá de su reconocimiento como Patrimonio de la Humanidad,

y su comprensión a veces parcial de ese patrimonio, vinculado más bien a un contexto particular, debe incluir esas diversas capas que le componen y que hasta ahora han sido dejadas de lado, por demeritar la ciudad cosmopolita, como si lo popular y lo marginal no formarían parte esencial de su calidad cultural única. Es por esto que las diversas manifestaciones culturales, como las expuestas en estas líneas muestran una grieta en la memoria, generando destellos de esta ciudad compleja, única y universal, porque la periferia, el dolor y la marginalidad y el paisaje que se crea junto a ellos, no es elemento exclusivo de Valparaíso, esta también en otros puertos y metrópolis y sin embargo Valparaíso también es y sigue siendo única, así lo vieron Ivens y Francia y así lo seguimos viendo quienes contemplamos la ciudad.

Reflexionamos sobre este último punto tomando las palabras de Sánchez Agustí y De la Calle, quienes señalan:

“Si la historia de un pueblo ya no se concibe como la historia de los grandes acontecimientos políticos, de los personajes ilustres, sino como la historia de las gentes sencillas, de los modos de vida, de las mentalidades... tanta importancia tendrá conocer y valorar la arquitectura de las clases dominantes, como la arquitectura tradicional de nuestros pueblos, por poner un ejemplo” (1997, p.265).

Trabajar sobre estas cuestiones supone un esfuerzo que entendemos es aún mayor en la ciudad de Valparaíso. Es decir, el entorno cultural de la ciudad y por ende el valor histórico patrimonial de ella, no se reduce solo a la historia consensuada, sino que también se amplía a toda aquella historia de su gente, que merece ser enseñada y valorada.

5. El potencial educador de la ciudad de Valparaíso

A partir de lo estipulado en la Convención del Patrimonio Mundial Cultural y Natural aprobada en 1972 por la UNESCO, a la que Chile se suscribe en 1980, cada país cuenta con la posibilidad de presentar una lista tentativa que enumerara los bienes del patrimonio cultural y natural en sus territorios, susceptibles de ser incluidos en la lista de los bienes patrimoniales del mundo. En el caso particular chileno, esta lista se estableció el año 1998, integrada por 18 sitios representativos de la diversidad geográfica, histórica y cultural de su territorio, que son muestra de los bienes arqueológicos e históricos de valor arquitectónico, urbanístico y artístico, en las diversas etapas del desarrollo histórico y económico del país. De esta manera, al declarar un sitio, la conservación de ese lugar deja de interesar solo al país o gobierno poseedor, sino a toda la comunidad internacional, implicando un compromiso formal del Estado, con vistas a preservarlo, como hemos dicho, para las futuras generaciones.

5.1 Valparaíso y su nominación a Ciudad Patrimonio de la Humanidad

Muchos fueron los que durante años trabajaron visionariamente revalorizando a Valparaíso. Destaca en este sentido el trabajo realizado por Myriam Waisberg, quien en la escuela de arquitectura de la Universidad de Valparaíso, desde el año 1976, realizó investigaciones sobre la ciudad y su patrimonio arquitectónico-histórico (Sánchez, Bosque y Jiménez, 2009), propiciando que la ciudad porteña fuese uno de los sitios escogidos por Chile para solicitar su inclusión en la lista de ciudades patrimonio.

Este proceso que se desencadena el año 1999, tras la realización de una primera tentativa, en donde la consideración de la ciudad como patrimonio de la humanidad es puesta en duda por el Comité Ejecutivo de la UNESCO, a través del informe del Consejo Internacional de Monumentos y Sitios (ICOMOS), quien a pesar de reconocer su carácter único, considera insuficientes los antecedentes entregados por el gobierno de Chile. En respuesta a esto, Chile solicita a la UNESCO suspender la tramitación vigente, argumentando que desea incorporar nuevos antecedentes y planes de acción que buscarían resolver los problemas que el informe expone (Consejo de Monumentos Nacionales, 2004)

En diciembre del 2001, se presentó nuevamente ante este organismo internacional, la propuesta para postular a Valparaíso como “Conjunto Patrimonial”. Este documento, realizado por diversos organismos tales como la Intendencia de la Región, la ilustre Municipalidad de Valparaíso, la dirección de política multilateral del Ministerio de Relaciones Exteriores, el Colegio de Arquitectos de Chile y el Consejo de Monumentos Nacionales, fue el resultado de diversas investigaciones realizadas desde años anteriores por universidades estatales que, a través de sus departamentos de sociología, arte, arquitectura, historia, entre otros, pusieron en valor a la ciudad y la herencia que esta posee.

La propuesta se presentó a la UNESCO, organismo que evaluó la pertinencia de la designación de la ciudad, concluyendo que Valparaíso cumplía con tres de los seis criterios orientadores para adjudicar el título de Patrimonio de la Humanidad:

1. Valparaíso, como bien cultural, representa una obra maestra del genio creativo del hombre.
2. En ella se exhibe un importante intercambio de valores humanos, durante un período de tiempo, o dentro de un área cultural del mundo, aplicado a la arquitectura, la tecnología, la existencia de obras monumentales, la planificación urbana o el diseño del paisaje.
3. Además, la ciudad es un testimonio único, o por lo menos excepcional, de una tradición cultural o de una civilización; es un excepcional ejemplo de un tipo de obra arquitectónica, tecnológica o paisajística, que ilustra una o varias etapas del desarrollo humano; está

directamente asociada con eventos, tradiciones, ideas, creencias u obras artísticas o literarias de valor universal (Consejo Nacional de Monumentos, 2001).

Así, el 2 de julio de 2003 la ciudad fue distinguida por la UNESCO, con el título más importante que una urbe puede obtener. Este reconocimiento universal le dio nuevos aires de cambio y proyección, un impulso que por muchos años estuvo estancado. La población comenzó a situarse en un nuevo contexto espacial: el de valorar todo aquello que la ciudad ofrecía, desde sus personajes típicos, hasta el entramado de su plano y la arquitectura que por mucho tiempo había estado a merced de la inclemencia de los años sin cuidado alguno.

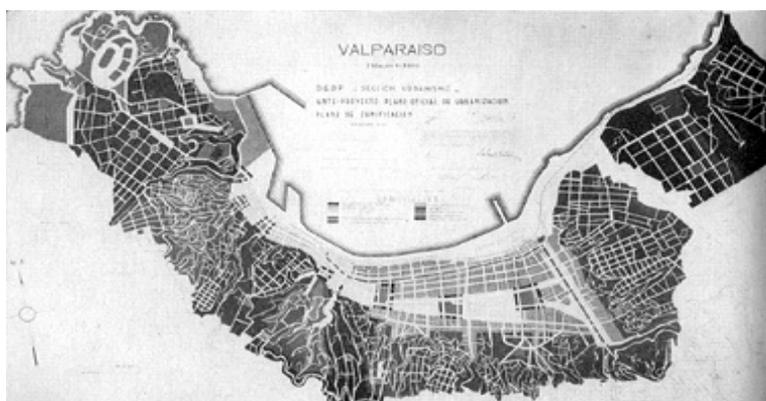


Figura 7. Valparaíso. Fuente: VIOLICH, Francis, 1944⁹.

La postulación de la ciudad puso en relevancia el valor histórico, geográfico, social y cultural de esta. Una de las primeras características puestas en valor, tuvo relación con su poblamiento, unido a la geografía, pues la ciudad es una bahía rodeada de una cadena montañosa de tipo cordillerano, que la convierte en un anfiteatro que mira hacia el Océano Pacífico con tres zonas muy distintivas en su topografía: la bahía, el plan y los cerros.

Se consideró además el catastro de las zonas y edificios históricos con valor patrimonial, y se postuló para ser reconocido por la UNESCO el correspondiente al sector del “área histórica” de Valparaíso. En esta zona se encuentran los siguientes seis sectores: (Consejo de Monumentos Nacionales, 2001)

- Sector iglesia de La Matriz y plazuela Santo Domingo (zona de poblamiento original, el más antiguo de la ciudad)

⁹ Escala 1:5.000 D.G.O.P. - Sección de Urbanismo - Anteproyecto Plano Oficial de Urbanización - Plano de Zonificación" - [Firmado por Luis Muñoz Maluschka, Jefe de la Sección de Urbanismo, preparado desde 1929, en aplicación oficial desde 1936].

- Sector plaza Echaurren, calle Serrano y entorno (sitios donde comienzan los primeros poblamientos y se instalan las gobernaciones y la plaza principal de la ciudad)
- Sector muelle Prat, plazas Sotomayor y Justicia y Museo del Mar (sector puerto, donde recalaban los barcos y se encontraba la zona comercial y aduanera)
- Sector calle Prat, Plazuela Turri y entorno (zona financiera que tomó importancia por la construcción de edificios de corte victoriano, neoclásicos, neobarroco y neorenacentistas, que daban aire europeo al plan de la ciudad)
- Sector de los cerros Alegre y Concepción (sector de residencia de inmigrantes, británicos, en su mayoría, pero también alemanes, franceses e italianos entre otros)

Toda esta zona que se postula ante la UNESCO, corresponde a una porción de esta ciudad marítima-portuaria, donde las condiciones geográficas fueron en este caso tan fuertes, que la adaptación de las formas construidas en el medio dio lugar a un resultado plenamente original y singular (Vid. Figura 8).



Figura 8. Zona Histórica declarada Patrimonio de la Humanidad.
Fuente: Ilustre Municipalidad de Valparaíso, Área de Patrimonio.

La población no solo construyó su hábitat en un medio geográfico difícil, sino que sus habitantes descubrieron todas las potencialidades de esta condición, transformándolas a su favor a través del tiempo, y creando un ambiente en el que el hombre, la naturaleza y las construcciones se enriquecían mutuamente. Todo este ambiente dio origen a un encuentro social, cobijado por el paisaje, que se disfruta hasta nuestros días.

Su característica arquitectónica estuvo influida por el tipo colonial español, mezclado con la arquitectura europea de corte victoriano (Sánchez, Bosque y Jiménez, 2009), herencia de los inmigrantes británicos y alemanes que llegaron a la costa durante el siglo XIX y XX y dieron el aire cosmopolita a la urbe.

Se debe mencionar que en la presentación ante la UNESCO tuvo relevancia **la propia historia de la ciudad**, que está unida sin lugar a dudas a toda la formación del Estado chileno, desde sus inicios en los procesos de conquista hasta los momentos en que se establece como República. Si bien es cierto que no presenta un ritmo similar de crecimiento al que se vivió en el resto del país, porque tuvo un ritmo propio, es posible ver los diversos momentos políticos de la nación a través de su Historia, lo cual la sitúa de manera destacada no solo en importancia por su historia local, como hemos visto, sino también en su relación con la historia nacional.

Otro aspecto importante para la postulación de la ciudad, fue **su singular trazado urbano** en el que figuran las vías hacia los cerros y el plan, unidas a las plazas que articulan la ciudad. Junto a ellas los espacios públicos, las zonas de recreo, los miradores. Esta urbe llena de cerros, presenta en cada uno de ellos diversos miradores de cara al mar, plazas en ellos con árboles que permitían la vida en ocio y disfrute en comunidad.

Muy importante para el transporte de la población que vivía en los cerros fueron **sus ascensores**, obras de ingeniería y creatividad, que también están señalados como bienes patrimoniales (Cameron, 2007). Su existencia y convivencia con la ciudad se debe a la falta de conexión entre los cerros, lo cual hizo necesario la aplicación de estos medios de transporte que para la época fueron toda una revolución. Durante la era industrial, Valparaíso llegó a tener 30 ascensores, hoy se mantienen en vigor 15 de ellos, los cuales continúan cumpliendo la misión para la cual fueron construidos: unir el plan con los cerros (Waisberg, 1998).

Toda esta autenticidad de Valparaíso, que fue valorada por la UNESCO, viene dada por la vigencia de la característica esencial que la conforma: la adaptación armónica y variada de la construcción al medio. Ello se refleja en un trazado urbano y su red de comunicación vial, ya sea por los ascensores como por los troles que, en el plan, permitieron la comunicación interna de la ciudad y que aún hoy en día funcionan y forman parte de la red de transporte de la urbe. Estas circunstancias urbanas tan originales le dieron el crédito necesario para ser designada Patrimonio de la Humanidad.

Otro aspecto importante de Valparaíso, y que la destaca, es su **historia de innovaciones tecnológicas y culturales importantes**. El primer club deportivo de fútbol, el primer cuerpo de bomberos voluntarios, la primera Bolsa de Comercio, la primera compañía naviera de vapores, la primera transmisión de televisión realizada en el país, la primera escuela de diseño, etc., dan cuenta del espíritu innovador de sus habitantes (Jiménez, 2008).

Por otra parte, podemos mencionar que en la zona histórica de la ciudad una de las construcciones más importante es **la Iglesia La Matriz**, que ocupa el mismo emplazamiento de la primera capilla erigida por los conquistadores españoles y, como ya se ha mencionado, es la iglesia más antigua de la ciudad. Su torre, columnas y bóvedas están contruidos en madera, con tres naves pequeñas, que terminan en un sencillo altar. Posee en su interior una curiosa representación de Cristo, que se encuentra sentado y pensativo, esculpido en madera policromada, por un autor anónimo del siglo XVII. Su exterior es también muy particular, con un atrio en una pequeña pendiente, en piedra, en el que termina una escalinata y está remarcado y flanqueado por dos balaustradas de piedra en ambos costados (Serrano, 2009). En la actualidad ha sido restaurada, y aún conserva en su interior, y en el espacio del que es el centro, el espíritu de la ciudad.

Cercana a la iglesia se encuentra **la Plaza Echaurren**, también la más antigua de la ciudad. Estos sectores, actualmente muy degradados, constituyeron en su momento, hasta los primeros años del siglo XX, el centro social de Valparaíso. Allí paseaba los días domingos la alta sociedad porteña, conformada por prósperos comerciantes españoles e italianos, que acudían a misa a la Iglesia de La Matriz.

Un aspecto importante de su nominación es la consideración de Valparaíso como **ciudad que ha albergado y genera cultura**. Pedro Serrano (2009) señala que Valparaíso fue siempre un lugar de encuentro de diversas culturas. A mediados del siglo XIX, en 1844, contaba con un magnífico teatro llamado Teatro de la Victoria, propiedad del empresario Pedro Alessandri, en el que se llevaban a cabo representaciones teatrales, musicales y de ópera. Fue destruido por un incendio en 1878. En 1886 se inauguró el segundo Teatro de la Victoria con la representación de la ópera Mignon, presentada por una compañía lírica francesa. Por desgracia, también este edificio fue completamente destruido por el terremoto de 1906.

Desde este mismo punto de vista, podemos destacar otro hito importante, que fue el arribo a la ciudad de James McNeill Whistler, un pintor norteamericano que realizó alrededor de seis pinturas de la bahía en su estilo impresionista. Poco se sabe de la estadía y de los motivos que tuvo Whistler para pasar por Valparaíso, pero sus pinturas son testimonio de la época dorada de la urbe. Y hubo otros importantes artistas plásticos que se asentaron en esta ciudad, como el británico Thomas Sommerscales.

Entre los viajeros y científicos mas reconocidos que pasaron por la ciudad se encuentra Charles Darwin, quien en 1835 recaló en el puerto, desde donde exploró la Cordillera de la Costa. Pablo Neruda también echa raíces en esta ciudad; compró hacia 1961, una propiedad inacabada en el Cerro Bellavista. La terminó de construir con antiguas puertas y ventanas de demoliciones, y la llamó

La Sebastiana (Estrada, 2010). Hoy en día dicha casa, es un museo que muestra la vida del poeta.

Toda esta historia, la influencia de los inmigrantes en su configuración arquitectónica y modernización, así como la influencia política, cultural y artística que poseía la ciudad, forman parte de la inigualable amalgama de singularidades que le otorgaron el título oficial de Patrimonio de la Humanidad a esta noble y perdida bahía del océano Pacífico.

Debido a su designación como patrimonio de la humanidad, el Estado y las autoridades de la ciudad han generado planes de concienciación de la ciudadanía sobre el valor de Valparaíso. Jiménez y Ferrada (2006) señalan que, desde el año 2001, se observan esfuerzos en desarrollar iniciativas para la recuperación de inmuebles de valor patrimonial a través de su restauración. Desde las universidades se han incrementado los estudios, seminarios, memorias y tesis que tienen como tema principal la conservación del patrimonio de la ciudad de Valparaíso. Pero las mayores inversiones en este sentido, se han concentrado en la recuperación del casco histórico de la ciudad.

La Municipalidad, en su página web¹⁰ refuerza campañas de recuperación de fachadas y organismos privados ven la posibilidad de instalarse en las zonas patrimoniales, con la idea de invertir en la recuperación arquitectónica del lugar. Esta tarea ha sido la única, hasta ahora, realizada por la ciudad, junto con su promoción hacia el turismo.

Cuando Valparaíso fue propuesto para su reconocimiento mundial, la Unidad de Patrimonio creó un plan estratégico para la promoción de la ciudad, el llamado “plan Valparaíso” (Consejo de Monumentos Nacionales, 2001). En él se contemplaban una serie de actividades culturales y de conservación que enumeramos a continuación, pero, como se puede comprobar, no se consideró el papel de la educación patrimonial desde los colegios:

1. La creación de un Consejo de Cultura, aprobado por ley y que cuenta con una oficina en la ciudad (ubicada en el edificio antiguo de correos en el plan de Valparaíso). Está dividido en 3 áreas: cultura, patrimonio y eventos, cuyos responsables son respectivamente una socióloga, una arquitecta y un productor (No se cuenta con un área didáctica que ofrezca recorridos patrimoniales al sector educativo formal o a la población en general).
2. El desarrollo de los “Carnavales Culturales”: actividad realizada año a año en los días previos al 31 de diciembre, consistente en acciones dirigidas hacia cultura, entretenimiento y recreación, con el fin de poner en valor los espacios públicos de la ciudad y las manifestaciones artísticas

¹⁰ Consultar link de la municipalidad de la ciudad de Valparaíso.
<https://www.municipalidaddevalparaiso.cl>

masivas. Estas actividades finalizan cada año con un espectáculo de fuegos de artificio para recibir el nuevo año.

3. Recuperación y puesta en valor del borde costero. Sector abandonado en el que se construyó un paseo, para que las familias pudiesen recorrer la bahía con seguridad y apreciando la ciudad.

4. Restauración de áreas patrimoniales y el mejoramiento de servicios de aseo, información, seguridad y transporte.

5. Potenciar su característica universitaria a través de un programa para hacer de la ciudad, ciudad universitaria.

6. Generación de un clúster empresarial de contenidos multimedia, que a través de incentivos especiales produjeran materiales relacionados con la ciudad.

Todos estos esfuerzos se concentraron en la conservación y promoción del potencial turístico de la ciudad, pero no se desarrollaron a nivel estatal proyectos dirigidos a los colegios con el fin de potenciar en los estudiantes porteños un compromiso con su restauración y conservación (Jiménez y Ferrada, 2006).

La Municipalidad cuenta con una corporación encargada de la educación pública, pero esta es de tipo administrativo ya que gestiona las ayudas de alimento o subvenciones, y en ningún caso está coordinada con la Municipalidad para desarrollar programas de difusión patrimonial orientada a los colegios o las asociaciones de vecinos y asociaciones de mayores.

En general, la educación patrimonial promovida en la ciudad está orientada a la conservación y restauración de los bienes que posee y no está entre sus objetivos el generar un acercamiento del patrimonio a los colegios. Solo es posible ver este tipo de intenciones a través de las actividades culturales propuestas en el plan Valparaíso.

5.2 Valoración del Patrimonio de Valparaíso: acciones ciudadanas e institucionales.

Valparaíso es una ciudad que destaca enormemente por su identidad cultural. Tanto los habitantes locales como los visitantes reconocen la existencia de esta característica única, denominada “porteña”. El mismo gobierno ha identificado a la ciudad como poseedora de un “Capital cultural” particular. Sin embargo, se debe reconocer que la valoración de la ciudad es diversa, dependiendo de quién lo haga. Por ejemplo, no es lo mismo lo que prioriza el gobierno local que lo que defienden los movimientos sociales o lo que planifican los proyectos privados de corte patrimonial. En cada uno se asignan valores distintos, dependiendo de sus enfoques, aspecto que queda patente en los diversos discursos y prácticas que surgen en la ciudad, acerca del quehacer patrimonial.

Con todo, se ha reconocido en muchas instituciones internacionales que nuestro país -y particularmente Valparaíso-, han hecho esfuerzos con el fin de preservar el patrimonio local. Sin embargo, las ideas sobre el valor de la ciudad y su patrimonio, que se dilucidan a partir de los múltiples acontecimientos, discursos y proyectos que han surgido en las últimas dos décadas, dan cuenta de que la preservación de la ciudad, el puerto y su patrimonio cultural han dependido tanto de ellas, considerados como acciones muy individualizadas y desconectadas que, en ocasiones, se perciben claros avances y en otras, evidentes retrocesos según las épocas y según las acciones que se consideren... o se echen de menos...

Para analizar las ideas que se tienen de la Ciudad y su Patrimonio, decidimos tomar el ejemplo de algunos acontecimientos con los que Valparaíso se ha visto enfrentado en las últimas dos décadas, poniendo de manifiesto que la ciudad porteña se ha constituido como escenario de lucha constante entre dos actores: por una parte el poder administrativo y económico nacional y local, y por otra los movimientos urbanos patrimonialistas.

Rojas y Bustos (2015) señalan que desde la década de los noventa se ha ido conformando un movimiento de defensa patrimonial sistematizado y constante, a partir de la articulación de distintas organizaciones sociales, en lo que se denominó "*Ciudadanos por Valparaíso*". Esta asociación representa un hito único en su conformación, al superar los marcos barriales, locales o particulares de la defensa y activación de la ciudadanía, por el resguardo de los diferentes lugares porteños, consolidándose como "un movimiento ciudadano contracultural, y en específico, contra político, dado que sus integrantes se manifiestan cítricos al sistema y los partidos políticos, pero están plenamente conscientes del rol político que juegan en la escena urbana" (Rojas y Bustos, 2015, p. 159).

La acción de esta asociación comienza en el año 1994, pero no será hasta el año 2006 cuando se inscriba como organización comunitaria funcional, lo que le permitió dirigir sus acciones con mayor legitimidad y autonomía legal. En sus comienzos suscitó ciertas críticas por su conformación mayoritariamente de expertos, acusada de no tener una representación social real; pero con el tiempo, esta asociación significó el impulso para concertarse estratégicamente con organizaciones gremiales y populares que dieron legitimidad a acciones de defensa de Valparaíso.

Su punto de partida fue el caso del edificio Luis Cousiño, un inmueble patrimonial que sufrió un incendio intencionado, motivado por el valor del terreno y la actividad especulativa de sus propietarios. La Asociación intervino impidiendo su demolición. Este proceso ejemplifica lo que señala Llorenç Prats (1997), argumentando que no solo los gobiernos pueden construir patrimonios, "sino también el poder político, informal, alternativo, la oposición, y curiosamente, con más intensidad, que de la misma forma, pueden ser activados, finalmente, desde

la sociedad civil, por agentes sociales diversos, aunque deberán contar con el soporte o cuanto menos, el beneplácito del poder” (p. 69).

Recogiendo nuevas fuerzas, la organización diseñó un segundo ciclo de actividades patrimoniales que se refleja en la defensa patrimonial que se asume contra la instalación del supermercado “Santa Isabel” en el Barrio Puerto; la campaña por los lugares valiosos en defensa del comercio tradicional; la campaña “*Que no nos tapen la vista*”, contra el levantamiento de edificios en altura en el borde costero; la campaña por el protagonismo ciudadano en la Ex Cárcel Pública, y la campaña contra la instalación de un mall en Muelle Barón. Todas estas campañas ayudaron a romper con el cerco elitista que comúnmente se asocia a la idea del patrimonio, involucrándose en estrategias territoriales y populares de participación activa, a través de cabildos patrimoniales con vocación internacionalista, asociándose a la red de “Ciudades y territorios justos”. De esta manera, la organización social adquirió tal grado de legitimidad, que incluso es invitada a exponer sus ideas y sus actividades ante ICOMOS y la Misión oficial de UNESCO, así como ante instancias de cooperación internacional destinadas a la supervisión del estado de conservación de los sitios y bienes declarados patrimonio mundial.

Estas acciones serían la muestra del grado de concienciación alcanzado por la ciudadanía civil, que incorpora nuevas estrategias y actores a la conservación patrimonial. En los últimos tres años, han adquirido mayor presencia, obstaculizando las acciones de la Empresa Portuaria de Valparaíso (EPV) y la propia Municipalidad de Valparaíso, recurriendo al Consejo de Monumentos Nacionales, como órgano técnico encargado del cuidado y protección del Casco histórico y el Muelle Prat, en tanto sitios declarados Patrimonio de la Humanidad, y que hoy se ven amenazados por el proyecto de la empresa. Dicha crítica se ha dirigido hacia la iniciativa privada con apoyo estatal, apuntando a la ilegalidad de la construcción, en cuanto al no cumplimiento de la ordenanza de urbanismo y construcciones, que produciría la fragmentación del tejido urbano de Valparaíso, considerando su condición de *Ciudad-Puerto*.

La clave en la consideración de estos conflictos es que, a través de los discursos que esgrimen ambas partes, la sociedad civil y el sector privado con apoyo de la administración local, es posible identificar diversos conceptos y maneras de comprender la ciudad de Valparaíso y su patrimonio cultural. En términos de García (2008), “cabe reflexionar y preguntarse sobre el Patrimonio cultural, no desde la perspectiva de la reivindicación histórica o de la conservación, sino precisamente ahondando en la significación y el manejo que se hace de los recursos patrimoniales” (p. 2).

En este sentido, Rojas y Bustos (2015) indican que para presentar y analizar este problema, es necesario realizarlo en torno a tres claves conceptuales: la ciudad imaginada, el malestar ciudadano y el derecho al patrimonio. Estas ideas demostrarían, que “ninguna invención adquiere autoridad hasta que no se legitima

como construcción social y ninguna construcción social se produce espontáneamente sin un discurso previo inventado” (Prats, 1997, p. 64).

El concepto de *ciudad imaginada* es una de las ideas presentes en los debates por el patrimonio cultural y la ciudad, debido a que tiene que ver con las concepciones en que se basan las decisiones que la autoridad local expone respecto a la proyección que tienen para Valparaíso y para la defensa que de la ciudad realiza la sociedad civil. Para comprender esta clave, es necesario considerar que se encuentra conformada por tres marcos axiales: *la declaración patrimonial*, con la declaratoria anteriormente mencionada de la UNESCO; *la idea de Ciudad-puerto*, con su actividad productiva histórica; y por último, la denominación de “*Capital Cultural*”, con la instalación en Valparaíso de la sede nacional del Consejo de la Cultura. “Cada una de ellas contiene una narrativa, que constituye fragmentos de lenguaje que nos permiten captar momentos de la vida social” (Rojas y Bustos, 2015, p. 161) y, por tanto, de la valoración de su ciudad y patrimonio.

Hacia fines de la década de los noventa, se comienza a visualizar la decisión de la reconversión del uso del suelo de un tramo del borde costero, bajo la idea de la promoción de la “Ciudad Puerto”. Esta idea, sin embargo, tiene hoy un rechazo bastante generalizado por los grupos patrimonialistas y por la ciudadanía. La instalación de este acceso urbano implicaría la futura construcción del mall Barón y un potente proyecto inmobiliario, aunque los que defienden el proyecto explican que esta fuerte intervención sobre el tejido urbano supondría, no obstante, un importante desarrollo de la actividad portuaria y un potente posicionamiento de la ciudad en el plano nacional e internacional. Este proyecto contempla la ampliación de la infraestructura del puerto y un segundo tramo destinado al desarrollo urbano, para usos culturales, turísticos y recreativos o servicios, que se sitúa como la zona de conflicto. Finalmente, habría un tercer tramo para uso netamente portuario, aunque con la contemplación de un proyecto de remodelación del Muelle Prat, que potencie su condición de atractivo turístico y centro recreacional de la ciudad. Desde al año 2002, esta transformación se ha llevado a cabo efectivamente, dando paso abierto a la comunidad porteña al Muelle Barón, siendo el primer hito de la apertura al Borde Costero, así como también lo ha sido la habilitación del *Espacio Puerto Deportivo* en el Paseo Muelle Barón.

El discurso imaginado de la ciudad, también se vale de la idea de ser una “Ciudad Patrimonial”, ideas que son expresadas y visibles en diferentes tipos de documentos. Tanto la Topoguía de la Ruta patrimonial de Valparaíso¹¹, como el Consejo de Monumentos Nacionales, al igual que varios sitios webs que ofrecen una reseña de lo que es Valparaíso, se empeñan muy positivamente en destacar el valor universal excepcional de Valparaíso, contenido en su topografía, la

¹¹ Link de topoguía de Valparaíso: <http://rutas.bienes.cl/?p=1070>

representada en los cerros, que se configura como un gran anfiteatro natural de cara al mar y resaltan que la ciudad es representante de “una globalización temprana durante el siglo XIX, que la convirtió en el puerto más importante de la costa sudamericana del Pacífico, al ser enclave de comunicaciones y comercio marítimo mundial” (Ley N° 17.288 de Monumentos nacionales y Normas Relacionadas).

Para fomentar esta particularidad, desde la iniciativa gubernamental, se implementó el programa de recuperación y desarrollo urbano de Valparaíso (PRDUV) entre los años 2006 y 2012, conocido también como *Valparaíso mío*, impulsado por la subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo (SUBDERE)¹² con el objetivo de contribuir a la revitalización de la ciudad de Valparaíso poniendo en valor el patrimonio urbano como fundamento de nuevas actividades económicas y sociales. Así mismo, paralelamente, se genera un programa que orienta los esfuerzos hacia la conservación y protección del sitio declarado patrimonio mundial, creándose el Plan Director de Gestión Patrimonial (PDGP), iniciativa a cargo de la Ilustre Municipalidad de Valparaíso y del PRDUV, con la meta de optimizar la gestión, administración y operación de la zona patrimonial y proporcionarle sustentabilidad futura.

Esta subcomisión tendrá la misión de analizar los convenios con organismos públicos o privados relacionados con esta materia, el crecimiento de la oferta de bienes y servicios del área e incentivar la participación del sector privado en la gestión cultural, entre otras tareas (...) El presidente de la subcomisión, Eduardo León, indicó que para el Consejo Regional, es relevante abordar de manera más profunda e informada el tema del patrimonio regional, de los monumentos nacionales que se encuentran en nuestra región, especialmente en aquellos que tenemos injerencia directa, ya sea a través de su financiamiento, priorización o planificación¹³.

Complemento a este imaginario de la ciudad, el tercer calificativo que se le ha otorgado a Valparaíso, es el de *Capital cultural*, ratificado por la Cámara de diputados el año 2003, incluso antes del nombramiento de Valparaíso como Patrimonio de la Humanidad¹⁴. La misma web de la municipalidad de Valparaíso, la promociona como Capital cultural, haciendo nuevamente alusión a la particularidad de sus habitantes y el derecho a su injerencia en el patrimonio, en tanto todos y cada uno de ellos es su dueño.

“Ya van más de 10 años de la declaración de la ciudad, y el orgullo sigue vivo y latente en cada uno de sus habitantes. Ciudad puerto que desde sus inicios ha llamado la atención por sus trazados, arquitectura e infraestructura

¹² Revisado en noviembre 2017

<http://barriopuertopatrimonial.blogspot.cl/2007/11/recuperacion-patrimonial.html>

¹³ Revisado en noviembre 2017 http://www.corevalparaiso.cl/sitio/noticias.php?noti_id=233

¹⁴ Revisado en noviembre 2017

<http://www.emol.com/noticias/nacional/2003/05/06/111732/valparaiso-sera-capital-cultural.html>

urbana. Patrimonio cultural no solo tangible, sino también intangible, anclado en el imaginario colectivo porteño, que desde hace más de una década le pertenece a todos y cada uno de los habitantes del planeta”¹⁵.

Los diferentes atributos que se intentan levantar como una esencia particular de Valparaíso, darían cuenta de un particular proceso de activaciones patrimoniales que, hasta este momento, vienen a constituirse por decirlo así, en expresión de los distintos nosotros del nosotros (una –entre otras- forma de reflexividad cultural) y su eficacia relativa se mide por la cantidad y calidad de las adhesiones resultantes. Adhesiones que a su vez, legitiman sistemas, políticas, estados de cosas y acciones concretas (Prats, 1997).

No obstante, en esta línea de análisis, resulta destacable la creación del *Programa de recuperación y desarrollo urbano de Valparaíso* (PRDUV), que dispone una nueva estrategia para promocionar Valparaíso. Esta estrategia descansa en su condición de territorio que acoge a artistas visuales, literatos, poetas... dando a la ciudad un valor considerable como cuna de la cultura popular urbana. Dicho programa señala que cuenta con cuatro componentes:

- a.- La recuperación urbana, que comprende el mejoramiento de vías y espacios públicos.
- b.- La recuperación de bienes inmuebles privados y públicos.
- c.- El manejo de residuos sólidos, control de plagas y equipamiento de la ciudad.
- d.- El desarrollo económico y socio cultural, el desarrollo institucional de la Ilustre Municipalidad de Valparaíso (IMV) y la comunicación y participación ciudadana.

La justificación de este programa...

“surge de la constatación de un proceso sostenido de declinación y deterioro que ha afectado a la ciudad de Valparaíso y de la necesidad de recuperarla, dado su valor histórico y cultural, su potencial económico ligado al patrimonio y a su fuerte identidad urbana. (Mientras que su fin es el de)... contribuir a la revitalización de la ciudad de Valparaíso, definiendo revitalización como: La instalación de actividades comerciales en el área patrimonial y típica de Valparaíso”; y su propósito es poner en valor el patrimonio urbano de Valparaíso, definiendo poner en valor como: La habilitación de inmuebles en el área patrimonial y típica correspondientes a requerimientos actuales”. (PRDUV, 2009, p. 17).

De esta manera queda en evidencia la visión y objetivo que el poder político local otorga a los bienes patrimoniales en sus documentos y en sus propósitos programáticos.

¹⁵ Revisado en noviembre 2017 <http://www.ciudaddevalparaiso.cl/declaratoria.html>

Estos conceptos presentes en el imaginario de ciudad coexisten sincrónicamente y son utilizados como argumentos, tanto por la ciudadanía como por la autoridad, dependiendo de lo que se quiere destacar y en el momento en que se quiera destacar, “siendo indudable el que para las autoridades locales de Valparaíso, el sentido patrimonial responde a una lógica económica, teniendo al turismo como el eje articulador” (Rojas y Bustos, 2015, p.167). Esta dimensión que forma parte del patrimonio desde hace bastante tiempo, es destacada por García (2008), al señalar que una de las perspectivas desde la que es necesario analizar el patrimonio cultural hoy en día, es desde el turismo, advirtiendo que esto no significa que:

“deba analizarse sólo desde la perspectiva económica, sino que también repercute en las concepciones identitarias de la conciencia colectiva, ya sea por acción, invitando a los propios autóctonos a preguntarse por sí mismos, o por reacción, promocionando representaciones de identidades alternativas, ante la caricaturización de la visión impuesta por el otro de sí mismo” (p. 8).

Al ser evidente la relación existente entre patrimonio, turismo e identidades, queda expuesto el verdadero conflicto de los diferentes imaginarios respecto de Valparaíso y su patrimonio. Este constituye un punto neurálgico del análisis, al considerarse la sociedad civil relegada de las decisiones de la autoridad y los organismos privados, que atañen a los bienes patrimoniales colectivos de su cotidianidad, historia e identidad.

Tanto las autoridades políticas como los altos directivos de la Empresa Portuaria de Valparaíso, han señalado que la formulación de los planes administrativos ha sido producto de un ejercicio amplio y participativo, coordinado por la Secretaría Regional Ministerial de Planificación y Coordinación, y emanado de un compromiso entre ciudadanos y autoridades. Sin embargo, la ciudadanía siente, por el contrario, haber sido marginada, rechazando que se hable de su participación basada en algunas exposiciones y la implementación de unas cuantas encuestas. Así lo ha demostrado claramente el informe del programa de Recuperación y desarrollo urbano de Valparaíso (PRDUV), que en su evaluación final, señala en el apartado de participación ciudadana lo siguiente:

“A pesar de que en el diseño del programa la participación ciudadana se plantea como el tema de mayor importancia, los mecanismos de participación en la práctica son más de tipo informativo y de marketing del programa, que en espacios efectivos y permanentes de trabajo e intercambio con la comunidad para incorporar a la ciudadanía en los procesos de toma de decisiones (...) La participación que el programa promueve es mayoritariamente de carácter consultiva ex-post y no de carácter temprano y vinculante con los resultados de las acciones a desarrollar” (PRDUV, 2009, p. 67).

Considerando estas declaraciones, es claro que la idea de activación patrimonial que representan los lineamientos de este proyecto responderían a la

promoción de un sentimiento identitario por lograr la cohesión de la sociedad, pero solo en cuanto esta signifique el apoyo a proyectos capitalistas que se desean implementar únicamente por su rentabilidad económica, sea por el turismo, la edificabilidad o el gigantismo comercial.

En este sentido, el fenómeno al que atendemos en la valoración de la conservación patrimonial de Valparaíso, responde a ese proceso típico en el que las “activaciones de repertorios patrimoniales, viejas y nuevas, se miden fundamentalmente, no ya por la cantidad y la calidad de las adhesiones, sino por el consumo (es decir, por el número de visitantes)” (Prats, 1997, p. 70), proceso que ha unificado la consigna ciudadana de poner en valor un sentido de defensa patrimonial, en torno al rechazo que provocan las modernizaciones urbanas de carácter capitalista, que no buscan proteger los bienes patrimoniales por la importancia de la conservación de nuestro pasado, sino por la búsqueda de rentabilidades al insertar Valparaíso y su patrimonio en el mercado mundial.

El reconocimiento y sentido de defensa patrimonial nos lleva, finalmente, a la concepción del *patrimonio como derecho*. Más allá de los mecanismos legales que se quieran implementar para defender los bienes nacionales, el problema crucial en este punto es, como señalan Rojas y Bustos (2015), la insuficiente acogida a las críticas de la ciudadanía. La falta de escucha activa ante la voz de los habitantes de la ciudad ha llevado a las organizaciones de la sociedad civil a recurrir a instancias de la UNESCO pidiendo ayuda y apoyo para la defensa del patrimonio porteño. Pero, por desgracia, a pesar de ser esta institución supranacional la encargada de supervisar la protección del patrimonio cultural, obligando a los Estados a su cuidado, no se trata de una instancia de derecho internacional que otorgue derechos y pueda anteceder jurídicamente las demandas de la ciudadanía.

Todos estos procesos, en los que confluyen diversas miradas, conceptos y visiones sobre el uso del patrimonio (el uso, no lo olvidemos, es imprescindible para su conservación), dan cuenta de las complejidades que posee. El patrimonio urbano no es natural ni espontáneo, como señalábamos antes, sino que se constituye en torno al resultado de la interacción a lo largo del tiempo del ser humano con sus pares, y de estos con su entorno, resultando una creación dinámica que afecta tanto a los ciudadanos, como a su hábitat, como a los poderes públicos. Por lo tanto, frente a la valoración de la ciudad y su patrimonio, habría que

“distinguir entre todo lo que es ‘potencialmente patrimonializable’ y lo que ‘constituye el patrimonio’, es decir que más que hablar de un Patrimonio Cultural intrínseco, habría que referirse a las ‘activaciones patrimoniales’, sin perder de vista que el Patrimonio Cultural es considerado como el conjunto de bienes que representan simbólicamente una identidad (...) en donde con activar recursos materiales se alude a escoger unos símbolos, con sus significados, frente a otros. En donde su éxito dependerá de la

contextualización y del consenso logrado, sea este consciente o no (García, 2008, p. 6).

Todos los aspectos reseñados contribuyen a reafirmar la idea de las enormes dificultades que, desde el punto de vista real y efectivo, tiene el patrimonio urbano para su conservación y puesta en valor.

5.3 Valoración del Patrimonio de Valparaíso: acciones difusivas

El contenido educativo patrimonial puede también analizarse desde las acciones difusoras del valor de la ciudad y su patrimonio en el marco de las ciudades educadoras. Para ello, hemos decidido tomar tres ejemplos que evidencian la manera cómo se están realizando estas labores, es decir, desde qué objetivos se planifican, qué concepciones subyacen en ella y qué finalidades se proponen.

Los ejemplos escogidos son: la Red de Archivos Patrimoniales de Valparaíso (ARPA), la exposición *Visito Mi Historia* de la Fundación Futuro, y el Museo de Bellas Artes de Valparaíso ubicado en el Palacio Baburizza. Los dos primeros son acciones del sector privado y solo el último posee financiamiento municipal. Serán descritos a continuación, además de ser, también, brevemente caracterizados.

Red de Archivos Patrimoniales de Valparaíso (ARPA).

La Red de Archivos Patrimoniales de Valparaíso, nace al alero del Sistema de Bibliotecas de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), que percibe “la necesidad de crear un sistema que permitiría llegar a las fuentes primarias para generar investigaciones sobre Valparaíso, ciudad que estaba *ad portas* de ser nombrada como “Ciudad Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO” (Gallegos, 2006, p. 1). Sin embargo, debido a la falta de formación profesional para crear, administrar, poner en valor y difundir los documentos, el proyecto tardó mucho más tiempo en ponerse en funcionamiento.

Su visión era la de crear una red de instituciones y personas que administrara los archivos patrimoniales de la ciudad, que organizara su registro, recuperara y diese acceso a fuentes de información específicas con el fin de apoyar la gestión, difusión y valor de los archivos.

Para ello, algunos de los objetivos generales que se plantearon fueron los de implementar una red de archivos patrimoniales, sin fines de lucro, que hiciera posible la difusión y circulación de información, a través de internet, sobre patrimonio cultural tangible e intangible de Valparaíso. Junto a ello, se proponía también generar un espacio educador que promoviera el aprendizaje y el desarrollo de la identidad local de los ciudadanos, además de facilitar el acceso al patrimonio cultural, la conservación de colecciones y la modernización de los servicios. Finalmente se proponía como objetivo, de la misma manera, crear una comunidad en torno al patrimonio de Valparaíso, que sirviera de plataforma para

facilitar la gestión del conocimiento, estimular el debate académico, incentivar el intercambio de experiencias, propiciar la experimentación de herramientas de aprendizaje colaborativo y promover la gestión de proyectos.

Entre sus objetivos más específicos se plantearon catastrar especialistas, cultores e informantes de diferentes áreas relacionadas con el patrimonio de Valparaíso; coordinar normas de acceso y formatos de intercambio de datos mediante estándares internacionales; difundir el contenido de los archivos mediante un portal web en la red; promover el perfeccionamiento de operadores de los archivos e implementar una plataforma de comunicación basada en internet para la comunidad que estuviese centrada en el patrimonio de Valparaíso.

A pesar de que los esfuerzos por lograr estos objetivos han sido determinados, como es natural, por la capacidad y recursos con los que cuentan, es posible identificar en la región algunos ejemplos de archivos que se han convertido en centros de referencia al hablar de cómo pensar y organizar un archivo. Entre ellos se encuentran el Fondo de Música Tradicional Margot Loyola Palacios, el Archivo Histórico de la Armada de Chile y el Archivo Histórico Patrimonial de Viña del Mar.

Paralelo con el trabajo de identificación de los archivos en existencia, se ha definido un plan de acción que ha seguido los siguientes pasos: identificación de recursos patrimoniales, transferencia tecnológica y metodológica, difusión del contenido de los archivos, coordinación de normas y formatos de intercambio de datos y estrategia de uso y difusión.

Todo esto ha permitido organizar y poner a disposición general el sitio Web de *ARPA* (<http://arpa.ucv.cl>) que contiene información corporativa del proyecto, difusión de documentos técnicos sobre gestión de archivos, listado de investigadores acreditados, lista sobre gestión archivística, difusión de eventos y otros sitios de archivos en el mundo, bases de datos de libros, fotos y tesis para Valparaíso.

La concreción de este trabajo ha permitido al Archivo Patrimonial, marcar presencia en distintos seminarios y encuentros en torno a actividades culturales, como la Feria de Historia local, la Jornadas de Archivos de Valparaíso y los Encuentros de jóvenes por el patrimonio, entre otras. Se señala que uno de los desafíos más importantes para el archivo fue el realizar un seminario dirigido a los profesores de Enseñanza Media de la región, en conjunto con la plataforma de la Dirección de Museos (DIBAM), *Memoria Chilena* (www.memoriachilena.cl), donde se logró capacitar a más de 150 docentes en competencias educacionales y en el uso de las Tics dedicadas a Patrimonio.

Como logros de su labor procede destacar algunas como han sido: la mejora del rol del archivo, el lograr poner este tópico como discusión en mesas de trabajo sobre cultura y educación, el poder generar una mayor conciencia sobre la importancia que tiene para las instituciones el mantener archivos de

administración, gestión o históricos... Con todo, nos parece muy importante que con todas estas acciones se ha logrado cambiar el lenguaje sobre los archivos patrimoniales, pasando de hablar acerca de ellos como almacenes de “papeles viejos”, a valorarlos como recursos y documentos de información con un alto valor para el patrimonio y el estudio de la Historia.

A pesar de que el archivo, evidentemente, y como hemos valorado, cuenta con características positivas que son sus “puntos fuertes”, no debemos dejar de manifestar que tiene también algunos “puntos débiles”. Podemos señalar algunas limitaciones como el carecer de estrategias planificadas que incentiven la interacción a través de la mejora de sus plataformas en línea. Ello permitiría enseñar a la sociedad cómo se construye el conocimiento social, propiciar un meta-aprendizaje y fomentar la comunicación grupal, entregando un trabajo que vaya aún más allá de la simple conservación y facilitación de los bienes. Es decir, la “Red de Archivos” requiere aún de herramientas que ayuden en su uso efectivo para la generalidad de la ciudadanía y no solo para los docentes.

Exposición “Visito Mi Historia”

La exposición *Visito Mi Historia*, es un programa de la “Fundación Futuro” iniciado el año 2011. Consta de una exposición, presentada en algo más de doscientas comunas de Chile, que acerca a las personas a través de la historia de Chile y, de alguna manera, a través de su propia historia, utilizando 120 gigantografías que incluyen reseñas históricas y fotografía patrimonial. Su objetivo, es “acercar el patrimonio a los chilenos, para que puedan encontrarse in situ con lo más representativo de la historia y la cultura nacional, desde los tiempos prehispánicos hasta el siglo XXI”¹⁶. Esta exposición funciona mediante la firma de un convenio entre las municipalidades y la fundación, en donde esta última se hace cargo de los gastos de traslado y montaje, mientras que la primera debe hacerse cargo de la seguridad de la exposición que se instala en la Plaza de Armas de su comuna. Dicho programa también reconoce la colaboración de una gran cantidad de instituciones, como la DIBAM, diferentes diarios, museos, bibliotecas... entre otras.

La Fundación Futuro desarrolla desde 1993 programas vinculados a la educación, el patrimonio, la ciudad y la identidad nacional dirigidos a alumnos, profesores¹⁷ y a la ciudadanía en general. Los temas que trata son: artesanía, deporte, personajes, arquitectura patrimonial, gastronomía, pioneros, migraciones, arte y cultura, y *patiperros* (viajeros). Resulta destacable que la colocación de paneles informativos no se encuentra inserta bajo ningún contexto o lógica, siendo

¹⁶ Revisado en diciembre 2017

http://www.fundacionfuturo.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=344&Itemid=470

¹⁷ Consultar Guía Metodológica. Programa “Visito Mi Historia”,

<http://www.fundacionfuturo.cl/revista/guias/Visito/>.

http://www.fundacionfuturo.cl/revista/guias/Visito/guia_visito/assets/downloads/publication.pdf

distribuidos sin tener alguna relación específica con el lugar de la ciudad donde se encuentran.

Hemos considerado esta exposición porque resulta ser única en su tipo, entendiendo que Valparaíso no cuenta con paneles informativos de esta naturaleza, que den conocer su historia y patrimonio propio, lo cual es un paso valorable hacia la promoción de sus elementos propios entre sus habitantes y hacia los extranjeros que se encuentran visitándola y deseando aprender más sobre ella. Esta propuesta se mueve en torno a criterios estratégico-educativos tradicionales que, por ello mismo, no son parte de una planificación que pretenda promover un aprendizaje efectivo y profundo, una de las razones para que pueda ser puesta en cuestión. Entre esas razones, encontramos la falta de un diagnóstico previo que contextualice y estructure la propuesta, de manera que, en definitiva, se caracteriza por ser un recurso para uso individual, con un carácter pasivo-tradicional, conformados únicamente por material documental informativo, que contiene algunas imágenes ilustrativas, determinado así un aprendizaje netamente academicista, que no propone un papel activo al usuario, al no presentar una integración de contenidos, y no logrando enseñar cómo se construye el conocimiento social, ni promoviendo la idea del meta-aprendizaje.

Su propuesta, sin embargo, no deja de ser un aporte positivo como instancia que promueve visualizaciones que incitan a la reflexión y al conocimiento posterior, considerándolo como un proceso continuo y social. Además, presenta un planteamiento patrimonial con una tipología de carácter holística y con diferentes perspectivas de lo que simboliza el patrimonio.

Con todo, como hemos dicho, la exposición carece aún de un planteamiento integral y profundo acerca del patrimonio y su contexto, aunque sea de destacar que su plataforma digital delinea lo que podría resultar en mejoras futuras a su propuesta. Por ejemplo, en su plataforma web, de tipo *Web 2.0*, los usuarios pueden subir información y postularse para iniciativas de desarrollo; además, pueden descargar programas para docentes y colegios, así como también material didáctico en forma de guías metodológicas¹⁸ que ayudan en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ahora bien, se trata de recursos pasivos tradicionales, con sugerencias de actividades (como la elaboración de líneas de tiempo y ensayos), con preguntas directas sobre contenidos conceptuales y que solo ocasionalmente conectan con contenidos valóricos, lo que nos lleva a caracterizarlas como propuestas con una integración de contenidos que se pueden considerar, a nuestro juicio, como demasiado simples.

Museo de Bellas Artes de Valparaíso, Palacio Baburizza

Según su propio sitio web, el Museo de Bellas Artes de Valparaíso, albergado en el Palacio Baburizza, “es una institución que vela por el cuidado, protección y

¹⁸ Revisado en diciembre 2017

<http://www.fundacionfuturo.cl/revista/guias/Visito/#/4/zoomed>

difusión de la importante colección pictórica que la ciudad de Valparaíso viene reuniendo desde 1895”¹⁹. Su espléndida colección se encuentra compuesta por obras de diversos artistas nacionales, además de una colección específica de destacados artistas europeos que presenta la evolución pictórica de los siglos XIX y XX.

La propiedad que alberga el Museo es el Palacio Baburizza, que es adquirido por la municipalidad en 1971 y pasa a ser Museo de Bellas Artes en 1972, otorgándosele la calificación de Monumento Nacional en 1979.

La “Corporación Municipal” del museo se constituye como una institución sin fines de lucro, integrada por importantes instituciones y empresas de la ciudad de Valparaíso, que destacan como misión propia: la conservación del palacio y sus colecciones, junto a la difusión de ese patrimonio, administrando y exhibiendo sus colecciones, para la promoción de los valores artísticos y culturales de la ciudad preocupándose, así mismo, de la restauración o adquisición (particularmente por donación) de nuevas obras que posean valor artístico, cultural, histórico o patrimonial, vinculado a la ciudad o a las bellas artes. Además, proponen como visión la tarea de impulsar la capacitación a docentes y estudiantes de los distintos niveles de educación de la comuna, “velando por que el visitante tenga una experiencia de aprendizaje significativa”²⁰.

No obstante, el Museo representa uno de los ejemplos más tradicionales de conservación y presentación de los bienes patrimoniales de Valparaíso. Al realizar un recorrido por el museo, es fácilmente evidenciable que carece de una estrategia educativa innovadora, aunque sí cuenta con audio-guías, disponibles de manera gratuita. A pesar de ello, este recurso, así como también el resto de los que presenta el museo, responde a un tipo pasivo-tradicional, en tanto sus materiales solo cumplen con el rol de entregar informaciones fundamentalmente sobre fechas o personajes.

En este sentido, el modelo de comunicación es esencialmente unidireccional, permitiendo en sí un trabajo únicamente individual, en detrimento de la comunicación y aprendizaje colaborativo a través de la interacción activa con otros usuarios. Esta finalidad academicista y práctico-conservacionista que presenta la exposición, no posibilita la construcción de conocimiento social o de un meta-aprendizaje.

Todo esto se enmarca, subliminalmente, en la línea de un planteamiento patrimonial que presenta una perspectiva y tipología esencialmente estética e histórica, con una noción identitaria del patrimonio sea local, nacional o incluso global, aunque no esté expresado a través de un trabajo que se haga explícito sobre estas ideas. En el caso de la web del museo (www.museobaburizza.cl) señalemos que se caracteriza como una plataforma web 1.0, lo que significa que

¹⁹ Revisado en diciembre 2017 <http://www.museobaburizza.cl/>

²⁰ Revisado en diciembre 2017 <http://www.museobaburizza.cl/quienes-somos/>

actúa como plataforma informativa y descriptiva, en donde el usuario es un mero receptor pasivo que solo puede elegir a qué tipo de información tiene acceso. Y en ella consta principalmente la historia del museo y la descarga de imágenes y catálogos proporcionando información sobre las valiosas colecciones que posee.

Resulta destacable, que la página presente una sección que invita a los profesores a traer a sus estudiantes para visitas guiadas que se encontrarían bajo el marco del plan de estudios del Ministerio de Educación. Con ello, el Museo contribuye al aprendizaje del conocimiento artístico y cultural.

Es importante destacar, a la vista de estos tres ejemplos, que la educación patrimonial de la ciudad se sostiene de manera directa por iniciativas privadas ya que, como se evidencia, las propuestas institucionales además de ser escasas, carecen de una visión integradora del patrimonio y revelan su escasa valorización como recurso que cohesiona, genera identidad y que, además, permite potenciar la generación de una ciudadanía crítica y comprometida con el cuidado y preservación de su historia, tradiciones y patrimonio.

Este parco panorama de acciones de difusión del patrimonio porteño, unido a la creciente degradación de parte de su casco histórico, posterior a su nombramiento de ciudad patrimonio de la humanidad, es lo que nos ha llevado, como ya explicamos en la justificación de esta investigación, a explorar los conocimientos de historia local de los estudiantes de Educación Básica. Pretendemos explorar sus concepciones patrimoniales, así como la de sus profesores y las acciones educativas que estos últimos promueven en sus aulas, y cómo todo ello repercute en la educación de una ciudadanía democrática que reconozca los problemas del presente y, además, participe activamente en la mejora y transformación de su sociedad.

CAPÍTULO III. PROPÓSITO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Todo proceso investigativo contribuye al conocimiento académico y, en este sentido, los estudios en Ciencias Sociales permiten un acercamiento al entendimiento del pensamiento y la acción del hombre (Bartón, 2006). En Educación, por su parte, la investigación supone ahondar en la acción humana pero en el escenario educativo tomando un sentido práctico de estudio, es decir, a través de este tipo de investigación se intenta develar creencias, valores y supuestos que se originan en la praxis realizada en los contextos escolares, donde las interacciones que allí se dan tienen un fin común, la socialización humana.

Sobre este aspecto, Mario Bunge (2004) precisa que, al acercarnos a aquello que deseamos estudiar, es necesario un alto grado de conciencia pues debemos mirar aún más allá de lo que a simple vista se nos presenta. Es en este proceso en el que consideramos el por qué y el para qué del trabajo con el fin de focalizar la mirada sobre aquellos elementos no revelados de la realidad social que requieren de una profundización. Dichos para qué y por qué se concretan en los objetivos, las hipótesis y variables complejas, que surgen de las interrogantes iniciales planteadas y especialmente del problema de investigación que se desea abordar.

En relación con ello, este capítulo pretende señalar los objetivos o propósitos que guiarán el estudio, para luego plantear las hipótesis y las variables a investigar. Es oportuno indicar que tanto los objetivos, como las hipótesis y variables tienen su origen en una gran interrogante contenedora de ideas, procesos e interacciones desconocidas tanto por la literatura, como por los trabajos recientes que ameritan, por tanto, una profunda revisión. Y que puede explicitarse, como ya hemos señalado en parecidos términos en el apartado justificativo del estudio, de la siguiente manera:

¿Valoran los distintos actores del proceso educativo, la historia local de la ciudad de Valparaíso, enseñada y aprendida a través del uso del patrimonio cultural, para formar ciudadanos que valoren, protejan y conserven su ciudad, potenciando así el desarrollo de las competencias social-ciudadana y cultural-artística?

1. Objetivos

Con la finalidad de dar respuesta a la incógnita planteada, se establece a continuación un objetivo general, que reúne las directrices orientadoras sobre la toma de decisiones en relación a la indagación y también aquellos objetivos específicos que concretizan las acciones a desarrollar.

➤ Objetivo general

Describir y analizar la valoración que los distintos actores del proceso educativo otorgan al patrimonio de la ciudad de Valparaíso como recurso de aprendizaje para desarrollar competencias social-ciudadanas y cultural-artísticas, así como la identificación con su entorno en los estudiantes de la ciudad.

➤ Objetivos específicos:

- a) Reconocer la concepción que los distintos actores del proceso de enseñanza aprendizaje poseen sobre lo que es el patrimonio y sus características.
- b) Identificar y analizar los conocimientos que los diversos actores que intervienen en el proceso educativo, poseen sobre la historia de la ciudad y su influencia en la formación del Estado de Chile.
- c) Reconocer y analizar los conocimientos del alumnado frente a la historia de la ciudad y su influencia en la formación del Estado chileno.
- d) Comprender de qué forma tanto el Municipio, como gestores culturales, profesores y directores de escuela, entienden el planteamiento del currículo de historia, geografía y ciencias sociales en cuanto al trabajo con el patrimonio.
- e) Reconocer qué mecanismos existen desde el Municipio, los gestores culturales y las escuelas para promover el conocimiento, apropiación y valoración de Valparaíso en los estudiantes.
- f) Analizar las diversas concepciones que los distintos actores que intervienen en el proceso educativo poseen, en cuanto al rol, responsabilidad y necesidad de acciones sinérgicas para promover en el alumnado la apropiación del patrimonio presente.

2. Hipótesis

La pregunta inicial de nuestro estudio y los objetivos señalados nos llevan al planteamiento de la siguiente hipótesis general:

“La mayoría de los actores del proceso educativo de la ciudad de Valparaíso, no conocen, ni valoran de manera integrada el patrimonio histórico, cultural y artístico de la ciudad, por lo que no lo utilizan para

potenciar el desarrollo de actitudes y competencias que promuevan dicha identificación y cuidado en los estudiantes”.

Este supuesto aborda aspectos relevantes de la investigación, que se traducen en cinco ámbitos complementarios. Sobre ellos se plantean **hipótesis específicas** que perfilan de mejor manera el estudio, para dar concreción y luz en la búsqueda de respuestas.

A. *Ámbito: Concepto de patrimonio imperante*

Tener claridad de los conceptos es importante al momento de trabajar sobre un tema en particular, por lo que si se pretende investigar sobre la valoración que docentes, directores, encargados municipales de educación, encargado de museos y estudiantes atribuyen al patrimonio de la ciudad de Valparaíso, será necesario conocer sus concepciones sobre lo que para ellos es el Patrimonio. Sobre esto se cree que:

“Las concepciones que poseen los distintos actores del proceso de enseñanza- aprendizaje (Ministerio de Educación, Municipio, gestores culturales, directores de escuela, profesores y estudiantes) sobre lo qué es el Patrimonio y los requerimientos que este debe cumplir, son ambiguas, diversas y carentes de profundidad. Debido a ello el patrimonio es invisibilizado a nivel escolar y en los trabajos sinérgicos entre municipio- escuela- museo”.

B. *Ámbito: Conocimiento y valoración de la importancia histórica de Valparaíso*

Conocer la historia de Valparaíso y su patrimonio resulta primordial al momento de acercar a los alumnos hacia la valoración de la ciudad, por lo que es importante determinar cuánto de ello conocen tanto los docentes, como los diversos actores que intervienen en el proceso educativo. Sobre esto se infiere que:

“En su mayoría los diversos actores que intervienen en el proceso educativo (Municipio, gestores culturales, directores de escuela y profesores) no conocen en profundidad la historia de la ciudad de Valparaíso y su patrimonio, desconociendo así el potencial didáctico que ello contiene para desarrollar en los estudiantes aprendizajes sobre historia local y competencias social- ciudadana y cultural –artística”.

Sobre este ámbito, en relación con los estudiantes se infiere que:

“La escasez de trabajos educativos que permitan a los estudiantes apropiarse de su ciudad, su historia y su patrimonio, ha generado en ellos un desconocimiento del valor histórico de Valparaíso y, por ende, una suerte de indiferencia en relación a la pérdida de sus vestigios patrimoniales, pues no se ha potenciado desde ningún ámbito el sentido de pertenencia ligado a la apropiación cultural e histórica de la ciudad”.

C. *Ámbito: Interpretación del currículum oficial y el uso didáctico del patrimonio.*

El currículum se constituye en el puente que permite, “fomentar y desarrollar la interactividad entre la teoría y la práctica” (Malagón, 2008, p. 136). Para que este puente logre su función, es decir, pueda guiar el aprendizaje de los estudiantes, es necesario contextualizar aquella teoría propuesta en el currículum y aterrizarla en la práctica. Dicha contextualización del currículum, puede estar orientada a través de cuatro ámbitos: desde el entorno como referencia de contextualización, desde el sujeto (alumno), a través de la práctica docente, y a partir de la formación para la diversidad, tal como señala Kalchick y Oertle (2010). Considerando estos aspectos inferimos que:

“El Ministerio de Educación chileno ha definido en sus Programas de Estudio de historia, geografía y ciencias sociales para la educación básica, ejes, objetivos de aprendizajes, énfasis y directrices, que tienen como fin último promover que los estudiantes adquieran un sentido de identidad y de pertenencia a la sociedad. Este fin si bien es explícito, presenta ambigüedades a la hora de definir la función del patrimonio en la enseñanza, por lo que los profesores, directores y encargados educativos regionales, si bien consideran relevante su integración, no lo contextualizan en las aulas y en las planificaciones escolares, mermando así el aprendizaje de sus estudiantes con referencia a la valoración del patrimonio de sus propias ciudades, en especial en Valparaíso, ya que desconocen que este puede ser un recurso didáctico válido de ser utilizado”.

D. *Ámbito: Responsabilidad educativa*

La conservación cuidado y transmisión del patrimonio presente en las ciudades no es solo tarea de los especialistas, sino que es responsabilidad de toda la comunidad que coexiste en la ciudad, en este sentido se considera que:

“Los distintos actores que intervienen en el proceso educativo de los estudiantes (Municipio, gestores culturales, directores de escuela y profesores) no comprenden con claridad la importancia del rol que poseen en la generación de espacios de acercamiento de los alumnos al patrimonio presente en la ciudad de Valparaíso, ni la trascendencia que esta tarea posee en la formación de ciudadanos responsables y conscientes del cuidado y preservación de su ciudad. Así mismo, es posible postular que quizás no ha existido la posibilidad de generar un trabajo sinérgico entre los distintos actores del proceso de enseñanza sobre este tema, desaprovechando por ende el potencial educador que esto tendría en los estudiantes”.

3. Variables de la investigación

Una variable puede estar constituida por cualquier característica de la realidad que puede tomar dos o más valores exclusivos, los cuales pueden ser

observados, medidos o controlados. El investigador debe definir con claridad cuáles de estas “realidades” van a ser objeto de análisis en función de las hipótesis formuladas, distinguiendo, en el caso de la investigación básica, no aplicada, entre aquellas que caracterizan a la muestra (variables independientes) y las que, como efecto de estas, van a proyectarse de diferentes formas y maneras (variables dependientes).

En esta investigación, a partir de las hipótesis presentadas, se ha considerado como variable independiente digna de atención el contexto socioeconómico familiar del alumnado, ya que esta circunstancia puede ocasionar diferencias significativas entre los miembros de este colectivo. Esta variable se ve representada en Chile con bastante claridad en el tipo de dependencia educativa a la que se adscriben los alumnos y alumnas, tipificando los estratos económicos de acuerdo a ello. En general, quienes asisten a colegios particulares tienen niveles de renta familiar altos; los que asisten a colegios subvencionados pertenecen a un nivel socioeconómico que puede ser calificado como medio y, finalmente, aquellos que frecuentan las escuelas públicas se integran en los estratos sociales y económicos más desfavorecidos.

En cuanto a las variables dependientes que se desprenden de las hipótesis e intervienen directamente en el estudio, quedan detalladas en el cuadro siguiente (Vid. Tabla 5).

Tabla 5. Variables de la Investigación

Ámbito	Hipótesis específicas de estudio	Variables	Definición conceptual	Macro categoría	Categorías a Priori	Definición operacional de la categoría.	
<i>RESPONSABILIDAD EDUCATIVA</i>	“Los distintos actores que intervienen en el proceso educativo de los estudiantes (Ministerio de Educación, Municipio, gestores culturales, directores de escuela y profesores) no comprenden con claridad, la importancia del rol que poseen en la generación de espacios de acercamiento de los alumnos al patrimonio presente en la ciudad de Valparaíso, ni la trascendencia que esta tarea posee en la formación de ciudadanos responsables y conscientes del cuidado y preservación de su ciudad. A sí mismo, es posible postular que quizás no ha existido la posibilidad de generar un trabajo sinérgico entre los distintos actores del proceso de enseñanza sobre este tema, desaprovechando por ende el potencial educador que esto tendría en los estudiantes”	Concepciones sobre su rol.	Concepción que poseen los principales agentes del proceso de enseñanza, sobre su rol en la educación de los ciudadanos que habitan una ciudad patrimonial.	Representación	Rol	Qué ideas poseen sobre su rol en la educación de la ciudadanía.	
		Responsabilidad educativa.	Concepción que poseen los principales agentes del proceso de enseñanza, sobre su responsabilidad en la educación de los ciudadanos que habitan una ciudad patrimonial.	Responsabilidad	Asignación	A quiénes atribuyen la tarea de educar sobre patrimonio.	
		Trabajo sinérgico.	Apreciaciones sobre el trabajo que han realizado de forma conjunta, Ministerio, municipio, colegios, directores y profesores, educando a la ciudadanía a través de la enseñanza del patrimonio.	Trabajo mancomunado	Educación ciudadana	Participación	Grado de involucramiento en la tarea.
						Tarea	Cómo entienden su tarea.
<i>INTERPRETCIÓN DEL CURRÍCULUM OFICIAL Y EL USO DIDÁCTICO DEL PATRIMONIO</i>	“El Ministerio de Educación chileno ha definido en sus Programas de Estudio: ejes, objetivos de aprendizajes, énfasis y directrices, que tienen como fin último promover que los estudiantes adquieran un sentido	Integración del patrimonio en el currículum y en el aula.	Identificación de la intencionalidad que el currículum posee en relación a la enseñanza del patrimonio.	Intencionalidad	Énfasis	Qué se señala en las bases curriculares sobre patrimonio.	
					Orientaciones ministeriales	Identificación contenidos asociados al patrimonio y prescritos en las bases curriculares.	
					Objetivos de	Existencia de objetivos de	

	de identidad y de pertenencia a la sociedad. Este fin, si bien es explícito presenta ambigüedades a la hora de definir la función del patrimonio en la enseñanza, por lo que los profesores, directores y encargados educativos si bien consideran relevante su integración, no lo contextualizan en sus aula y en las planificaciones escolares, mermando así el aprendizaje de sus estudiantes con referencia a la valoración del patrimonio de sus propias ciudades, en especial en Valparaíso, ya que desconocen que este puede ser un recurso didáctico válido de ser utilizado”	Interpretación del currículum oficial.	Apreciaciones sobre la especificidad del currículum oficial en el ámbito del uso del patrimonio como herramienta educativa.	Interpretación	Aprendizaje	aprendizaje orientados al patrimonio presente en las bases curriculares.
				Definición		Que interpretación le doy a lo señalado por el currículum.
				Tiempo		Tiempo que dispongo para la tarea que propone el currículum.
				Claridad		Cuán claro es el currículum sobre este tema.
				Contextualización		Qué he realizado para llevar a cabo esta tarea.
		Conocimiento sobre el uso didáctico del patrimonio	Concepción didáctica sobre la utilidad del patrimonio como herramienta educativa.	Didáctica del Patrimonio	Didáctica	Concepción sobre didáctica patrimonial.
				Herramienta		Concepción sobre el patrimonio como herramienta de aprendizaje.
				Aprendizajes históricos		Conocimientos sobre qué aprendizajes históricos promueve el uso del patrimonio.
CONCEPTO DE PATRIMONIO IMPERANTE	“Las concepciones que poseen los distintos actores del proceso de enseñanza- aprendizaje (Ministerio de Educación, Municipio, gestores culturales, directores de escuela, profesores y estudiantes) sobre lo que es el Patrimonio y los requerimientos que este debe cumplir para ser llamado como tal, son ambiguas, diversas y carentes de profundidad. Debido a ello el patrimonio es invisibilizado a nivel áulico y en los trabajos sinérgicos entre municipio- escuela- museo”.	Concepto de patrimonio imperante.	Concepción que todos los actores poseen sobre lo que es el patrimonio y sobre su función.	Concepto de patrimonio	Concepción	Concepción sobre lo que es el patrimonio.
				Identificación		Cómo entienden su función identitaria.
				Influencia		Cómo entienden la influencia en su modo de vida.
				Construcción social		Comprensión del valor social del patrimonio.
				Sentido de pertenencia		Concepción sobre el sentido de pertenencia que trasmite.
				Corresponsabilidad		Implicancia en su cuidado.
CONOCIMIENTO Y VALORACIÓN DE LA IMPORTANCIA	“En su mayoría los diversos actores que intervienen en el proceso educativo (Municipio,	Conocimiento y valoración de la importancia	Conocimientos sobre el patrimonio de Valparaíso y su historia.	Valparaíso	Origen	Conocimiento histórico del surgimiento la ciudad.
					República	Conocimiento histórico de la

HISTÓRICA VALPARAÍSO	DE	gestores culturales, directores de escuela y profesores) no conocen en profundidad la historia de la ciudad de Valparaíso y su patrimonio, desconociendo así el potencial didáctico que ello contiene para desarrollar en los estudiantes aprendizajes sobre historia local y competencias social- ciudadana y cultural – artística”	histórica de Valparaíso.			importancia histórica de Valparaíso en la conformación de la república de Chile.	
			Potencial educador.	Identificación de la valoración que realiza.	Valoración	Acciones	Estrategias didácticas que se realizan para promover la valoración y cuidado de la ciudad en el alumnado.
		“La escases de trabajos educativos que permitan a los estudiantes apropiarse de su ciudad, su historia y por ende de su patrimonio, ha generado en ellos un desconocimiento del valor histórico de su ciudad y por ende, una suerte de indiferencia en relación a la pérdida de los vestigios patrimoniales de Valparaíso, pues no se ha potenciado desde ningún ámbito el sentido de pertenencia ligado a la apropiación cultural e histórica de la ciudad”	Conocimiento que los estudiantes poseen de la historia de Valparaíso.	Conocimientos sobre el patrimonio de Valparaíso y su historia.	Historia Valparaíso	Origen	Conocimiento histórico del surgimiento la ciudad.
			Actividades académicas vivenciadas.	Identificación de actividades académicas vivenciadas sobre el patrimonio de Valparaíso y su historia.	Vivencias educativas	Acciones	Estrategias didácticas que se realizan para promover la valoración y cuidado de la ciudad en el alumnado.

	Valoración que los estudiantes asignan al patrimonio de su ciudad.	Apreciaciones sobre el valor de su ciudad, tanto de la historia como de su patrimonio.	Valoración	Valoración histórica. Valoración patrimonial	Apreciación sobre la importancia de la ciudad (histórica). Apreciación sobre la importancia del patrimonio presente en la ciudad.
--	--	--	------------	---	--

Fuente: Elaboración propia.

4. Diseño metodológico

La búsqueda del conocimiento ha originado a lo largo de la historia diversos caminos de exploración a través de los cuales observar los objetos de estudio, uno de ellos es la investigación mixta. Esta tipología de indagación se sustenta en la idea de que es limitado que en el proceso de construcción del conocimiento, un investigador solo recurra a un tipo de enfoque cuantitativo o cualitativo, sin utilizar el otro (Salgado, 2007; Vera, 2005). Esta nueva perspectiva se fundamenta en la afirmación de que es difícil observar sin interpretar, así como interpretar sin observar, sosteniendo entonces la necesaria complementariedad de los métodos.

Los métodos mixtos de investigación, o los también llamados enfoques multimodales, nacen de la discusión entre los procedimientos cuantitativos y cualitativos. La historia de este tipo de metodología se remonta a la década de los años 1960 y 1970 y, en sus inicios, se la vincula principalmente al trabajo criminalístico, ya que para la resolución de las investigaciones policiales, no bastaba solo con la observación y los documentos científicos recogidos, muchas veces debían ser utilizadas entrevistas a testigos, observación de comportamiento de los imputados, entre otras técnicas que permitieran la resolución de los casos. Esta idea sobre la posibilidad de utilizar distintas técnicas para comprender un determinado hecho, marca el inicio de esta nueva propuesta en investigación social.

Esta metodología orientada hacia la investigación social acepta que hay formas múltiples de dar sentido a este mundo social. Esta idea genera un supuesto mayor, el cual sostiene que existen variados enfoques legítimos y que, además, cualquier enfoque que se asuma para la investigación social es inevitablemente parcial. Además posee una característica pragmática y su lógica filosófica incluye el uso de la inducción. Dicho pragmatismo ha tenido por objetivo encontrar un término medio entre el dogmatismo filosófico y el escepticismo, encontrando una solución viable a muchos dualismos filosóficos, que en el tiempo no han tenido acuerdo y no han sido históricamente próximos (Greene, 2008; Tashakkori y Teddlie, 2003).

Es esta nueva perspectiva, que persigue el equilibrio entre las posturas del purismo cuantitativo y el cualitativo. En este sentido, la investigación mixta zanja un conflicto de más de un siglo que generó una brecha entre ambas metodologías casi irreconciliable. Actualmente se concibe que ambos enfoques no se deben separar, ya que todos los investigadores deben observar de forma sistematizada e interpretar eso que observan. Es por esto que la lógica de este tipo de investigación incluye el uso de la inducción (enfoque cualitativo), la deducción (enfoque cuantitativo), y el secuestro (descubrir y confiar en lo mejor de un conjunto de explicaciones para comprender los resultados de un hecho), existiendo para esta nueva

metodología la complementariedad en los métodos (Brewer y Hunter, 1989; Creswell, 2003; Johnson y Onwuegbuzie, 2004).

4.1. Carácter de la investigación

El enfoque mixto trata de una forma amplia y creativa la investigación. Es incluyente, plural, complementario y sugiere que los investigadores tengan un enfoque ecléctico para poder profundizar en el conocimiento de las fortalezas y debilidades de los métodos cualitativos y cuantitativos. Además da al investigador la posibilidad de mezclar o combinar estrategias y utilizar lo necesario para conocer y comprender el hecho estudiado. Johnson y Onwuegbuzie (2004), señalan sobre ello: “effective use of this principle is a major source of justification for mixed methods research, because the product will superior to monomethod studies” (p. 18)

Es por esto que en esta investigación hacemos uso de la complementariedad de los métodos cualitativos y cuantitativos, con el fin de poder comprender de forma profunda nuestro objeto de estudio.

Se ha estimado que esta metodología permite una comprensión mucho mejor del objeto de estudio planteado para esta investigación, por lo que utilizaremos este equilibrio metodológico, teniendo en cuenta los cuatro elementos que han de ser considerados en este tipo de acercamientos según Creswell (2003):

- La secuenciación de la implementación de la recogida de datos tanto cuantitativos como cualitativos que se realizará en la investigación.
- Cuándo se integrarán los datos obtenidos.
- Qué prioridad tendrán los análisis de los datos cualitativos y cuantitativos.
- Si es necesario una perspectiva teórica.

Estos criterios propician la selección adecuada de la estrategia o método que se ha de utilizar bajo este tipo de enfoque. Dicho método o formas de implementar la investigación se exponen en la tabla 6:

Tabla 6. Tipos de estrategias de los métodos mixtos.

Implementación	Prioridad	Integración	Perspectiva teórica
Sin secuencia concurrente	Igual	En la recogida y análisis de datos	Explícita
Secuencial primero cualitativo	Cualitativo	En el análisis de datos	
Secuencial primero cuantitativo	Cuantitativo	En la interpretación de los datos	Implícita

Fuente: Creswell, 2003, p. 16.

Tras considerar la clasificación anterior, se ha escogido para el desarrollo de este estudio la primera estrategia, llamada “sin secuencia concurrente”, pues la integración de los datos obtenidos se harán con igualdad de prioridad y al mismo momento, tanto los datos cualitativos, como los cuantitativos. No deseamos generar una nueva teoría en torno al tema, sino comprobar preguntas e hipótesis ya planteadas.

4.2 Triangulación, validez y confiabilidad

La triangulación es la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información recogida; es el mecanismo que poseen los métodos mixtos para otorgar rigor científico a la investigación, pues enfatiza en la convergencia progresiva y enriquecedora de los dos enfoques mencionados, y además a través de ella se establece una directa relación con la estrategia metodológica seleccionada. Es decir, a través de la triangulación se legitima los instrumentos, los resultados y el estudio que se realiza.

En relación con la triangulación de la información, tanto Pattón (2002) como Creswell (2003), entre otros, señalan que existen tres posibles estrategias de triangulación que pueden ser utilizadas para la generación de conclusiones en los estudios mixtos: estrategia secuencial, estrategia transformativa y estrategia concurrente

Para este estudio en particular se ha escogido la estrategia de “triangulación concurrente” pues permite que tanto del método cualitativo como el cuantitativo tengan igual prioridad, no se superpongan en importancia, sino que se complementen, permitiendo así confirmar, corroborar o hacer “crossvalidation” de los resultados obtenidos (Vid. Figura 9).

La validez en este tipo de estudios vendría dada, según Francisco Cisternas (2005) porque “las mediciones, observaciones, registros, etc., que se realizan, dan fiel reflejo de la realidad” (p. 64). Es decir, se espera que las observaciones, registros y notas obtenidas, den imagen de la realidad estudiada y no de otra. Por otra parte, esta validez permite tener confiabilidad en los resultados obtenidos pues, si dan reflejo certero de lo estudiado, entonces serán estables, seguros y congruentes. Otro elemento que permitiría rigor metodológico es la *auditabilidad*, llamada por otros autores *confirmabilidad* (Guba y Lincoln, 1981). Esta auditabilidad, se refiere a la habilidad de otro investigador de seguir la ruta de lo que el investigador original ha realizado, es decir, permite seguir el proceso y reproducir el trabajo para realizar profundizaciones o mayores avances. Y esta idea ha “iluminado” todo el proceso investigador seguido en este trabajo.

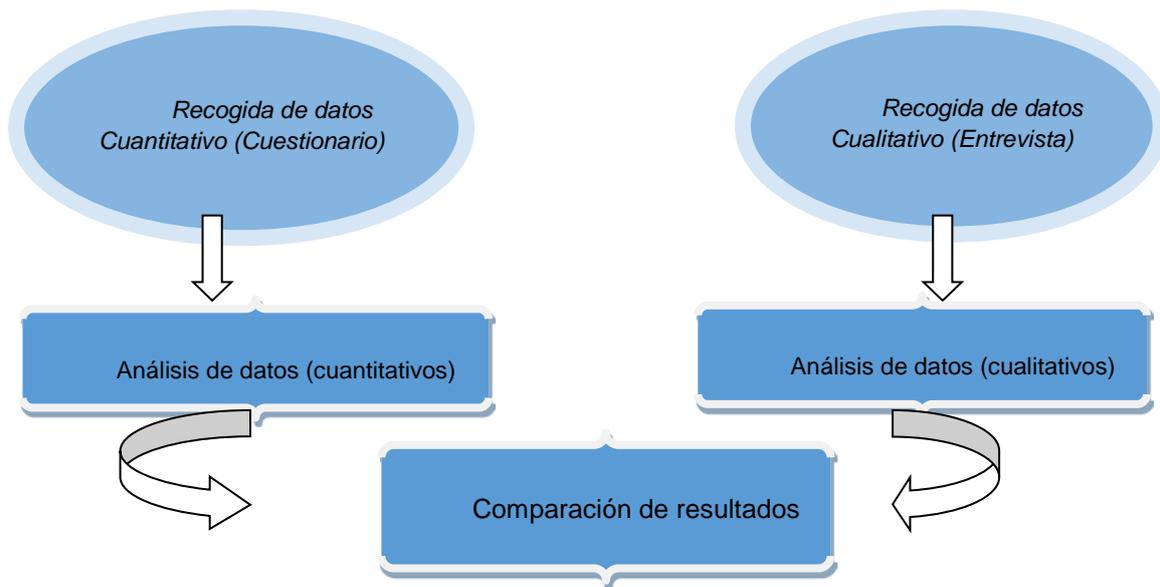


Figura 9. Diseño de la estrategia de triangulación concurrente.

4.3 Elección de la muestra

En las siguientes líneas daremos cuenta de la selección de la muestra y el compromiso ético que se estableció con ella. Se caracterizará a los informantes, destacando la relevancia y pertinencia de los mismos.

En nuestro caso la elección de la muestra también tuvo este eclecticismo de la metodología mixta. Por un lado, los informantes representaron a la población que se estudió (característica cuantitativa) y a la vez la elección realizada tuvo intencionalidad, pues se esperaba de los informantes obtener constructos de calidad (característica cualitativa) (Sandín, 2003). La muestra establece un componente de representatividad de la población con la que se desea trabajar, y a la vez, es intencionada bajo un muestreo teórico, ya que a través de las hipótesis y de la teoría señalada se definieron las características que debían poseer los participantes.

El tipo de muestreo utilizado fue no probabilístico, ya que la aleatoriedad pura no resultó viable. No obstante, dentro de los tipos de muestreos no probabilísticos se escogió un muestreo por cuotas que se caracteriza, tal como señala Clark-Carter (2002), por establecer “el número de personas que habrán de incluirse en las submuestras” (p. 162). Dichas cuotas pueden establecerse en función de diversas variables, como la edad, el sexo, etc. lo cual mejora el procedimiento de muestreo.

Para este trabajo el criterio en la selección de las cuotas para profesores, directores y estudiantes fue la “tipología de establecimiento”, en ese sentido se establecen 3 cuotas (establecimientos públicos, privados y subvencionados).

De esta forma, se asegura que todo el escenario educativo de la ciudad de Valparaíso esté representado. Es importante señalar que el tipo de muestra, además, tiene dos características adicionales; por una parte es incidental pues "se emplea porque está a disposición del investigador en un momento determinado" (Pereda Marín, 1987, p. 127), y además es por conveniencia porque los participantes se escogieron por la facilidad de acceso a los mismos (Navas, 2007), ya que los colegios con los cuales se trabajó fueron aquellos que manifestaron interés en la investigación.

Según la tipología de colegio presente en la ciudad se realizó el siguiente muestreo por cuotas (Vid. Tabla 7).

Tabla 7. Distribución de la muestra por tipología de colegio y por instrumento.

Tipología de establecimiento	Muestra por cuota	
	Entrevista	Cuestionario
Públicos	2	150
Subvencionados (concertados)	2	150
Privados	2	150
Totales	6	450
	Profesores	Directores
		Alumnos

Fuente: Elaboración propia.

Con el fin de recoger el máximo de información sobre la temática, se consideran dentro de la muestra a dos informantes más, un gestor cultural (Encargado de museo) y un agente ministerial de educación (Representante del Ministerio De Educación de Chile [MINEDUC], en el Municipio). La elección de estos informantes, también se realizó considerando las características del tipo de muestra que sustenta el estudio. A ellos se les entrevistó.

A continuación caracterizaremos a los participantes de este estudio:

- 1. Directores de Colegios de Valparaíso:** Se entrevistó a seis directores(as) de colegios de la ciudad de Valparaíso, dos directores por cada tipo de establecimiento educativo de la ciudad. Se consideró de suma importancia que los directores tuviesen trayectoria académica, es decir, que su experiencia profesional en la administración no fuese reciente, al menos 3 años de experiencia en el puesto, pues ello nos permite conocer en profundidad el trabajo que se ha realizado en el colegio y entre este mismo y el municipio de la ciudad.
- 2. Profesores de Colegios de Valparaíso:** Los profesores son los encargados de materializar el trabajo administrativo institucional de cada colegio y también el trabajo curricular, por tanto su responsabilidad en el quehacer educativo es de alta relevancia. Para este estudio consideramos entrevistar a seis profesores que no fuesen nóveles, es decir que fueran docentes con experiencia y que hubieran realizado clases al menos 3 años en el sistema educativo y que realizaran docencia en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias sociales en Quinto o Sexto básico, últimos cursos pertenecientes al proceso escolar

básico en Chile (Ley General de Educación 20.370). Al igual que en la selección de los informantes directores, se potenció escoger dos profesores por cada tipo de dependencia educativa chilena, es decir dos profesores de colegio público, dos de colegio subvencionado y dos de colegios privados.

3. **Alumnos de colegio de Valparaíso:** En cuanto a la selección de la muestra de estudiantes, se estableció una muestra por cuota de 150 estudiantes por cada tipo de dependencia educativa, estudiantes que cursan quinto o sexto básico, en edades de 11 a 12 años. No se estableció cuota por género, ya que lo que se pretendía fue reconocer aquellos elementos vivenciados hasta ese momento por los estudiantes en relación con el patrimonio de la ciudad. La muestra completa fue de 450 estudiantes.
4. **Encargado Consejo Nacional de la Cultura de Valparaíso:** Se entrevistó al coordinador nacional del Consejo de la Cultura, que tiene a su cargo el asesoramiento regional y nacional de acciones para la valoración y salvaguarda del patrimonio en Chile. Es de relevancia su participación en este trabajo, pues su visión sobre aquello que esta Institución realiza en conjunto con el Municipio, permite evidenciar el trabajo sinérgico que, a día de hoy, se ha realizado en la ciudad de Valparaíso entre los distintos estamentos encargados de la promoción del reconocimiento del valor de la ciudad.
5. **Encargado de Museo:** Para tener una visión general sobre la gestión cultural y educativa del patrimonio en la ciudad, es de suma importancia la participación en este estudio de un encargado de museo. Ello nos permite obtener información de las ideas que subyacen en el trabajo que realizado, o que se pueda realizar, mancomunadamente con los estamentos educativos de la ciudad y valorar si dicha función se da habitualmente o tiene escasa presencia.

La interacción, el diálogo y contacto con las personas participantes en una investigación requiere de códigos éticos que vayan en beneficio del estatus profesional y de los informantes que forman parte de los estudios científicos (Sandín, 2003). Esta necesidad surge del deseo de resguardar la integridad de los que participan en los estudios, no dañar la integridad de los informantes y de salvaguardar los datos obtenidos en la investigación.

Por ello se creó el protocolo de acción siguiente:

1. Una vez hecho el contacto con el informante ya sea para que este realice el cuestionario o la entrevista, se deberá firmar un contrato de anonimato. Es decir, se garantiza que en ningún momento se hará uso del nombre de los participantes, sino que recibirán codificación, lo que permitirá mantener la confidencialidad de los datos.
2. Los cuestionarios, además, en su parte superior recordarán el anonimato de los participantes de la investigación, con el propósito de transparentar en todo momento el proceso de recogida y tratamiento de la

información. Así mismo antes de iniciar las entrevistas se recordará el contrato realizado.

3. Para el tratamiento de los datos en la entrevista o en el cuestionario, se designará a los profesores según el tipo de establecimiento en el que trabaja junto con un número. Un ejemplo sería: Entrevista: Profesor, público, 1.

4. En el análisis para señalar alguna apreciación textual se hará mención de la procedencia de la información, señalando el mismo código descrito en el punto 4.

De esta manera se pretende no incurrir en faltas éticas que puedan afectar tanto a los participantes como a los profesionales que realizan este estudio.

4.4 Instrumentos de recogida de datos

Parte importante en todo tipo de investigación son los instrumentos o técnicas que se utilizarán para recoger los datos, en este sentido daremos cuenta de los que se han estimado usar en este estudio.

4.4.1 El cuestionario

El cuestionario es una técnica de encuesta utilizada con frecuencia en estudios de corte cuantitativo y suele considerarse como una entrevista formalizada y estilizada. La definición realizada por Padilla, González y Pérez (1998) nos manifiesta el sentido del instrumento que hemos realizado para este estudio. Ellos señalan que “el cuestionario es un documento que permite recoger de manera organizada los indicadores de las variables que se desea investigar” (p. 75).

Debido al objeto de estudio de esta investigación y de acuerdo con la metodología que se ha escogido para tal propósito, ha sido necesario crear un cuestionario que pueda dar luz sobre el tema de estudio. Para ello, considerando las variables propuestas en el epígrafe anterior, las que podían ser tratadas mediante este tipo de encuesta, se diseñó el cuestionario para ser utilizado solo para los informantes alumnos.

Este instrumento se definió en base a tres momentos previos a su aplicación:

Primera fase: se creó un cuestionario (ver anexo 4) de 18 preguntas de respuesta cerrada, organizado sobre cuatro variables, cuya distribución de preguntas es la siguiente:

Tabla 8. Distribución de cantidad de preguntas por variable

Variables dependientes del cuestionario	Definición conceptual de la variable	Cantidad de preguntas por variables
---	--------------------------------------	-------------------------------------

Concepto de patrimonio imperante	Concepciones que los estudiantes poseen sobre lo que es el patrimonio y su función	3
Conocimiento que los estudiantes poseen de la historia de Valparaíso	Conocimiento sobre el patrimonio de Valparaíso y su historia	7
Actividades académicas vivenciadas	Identificación de actividades académicas vivenciadas sobre el patrimonio de Valparaíso y su historia	4
Valoración que los estudiantes asignan al patrimonio de la ciudad	Apreciaciones sobre el valor de su ciudad tanto de la historia como de su patrimonio	4

Fuente: Elaboración propia.

Una vez desarrollado, se procedió a someter este cuestionario a la valoración de tres expertos de la carrera de Lenguaje y Literatura de la Universidad Viña del Mar (Chile), quienes evaluaron su coherencia lingüística y la comprensión de los enunciados.

Segunda fase: una vez que el grupo de expertos expresó sus modificaciones, se reformuló el cuestionario en términos lingüísticos, para ser enviado a tres expertos en el área de Didáctica de la historia, geografía y ciencias sociales, dos profesionales de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y uno de la Universidad de Valladolid en España, quienes resolvieron que los reactivos se ajustaban al propósito expresado en el instrumento, y realizaron pequeñas modificación en cuanto a la organización de las preguntas, sin agregar o quitar ítems.

Tercera fase: como parte del proceso final de validación se solicitó a un grupo de cinco estudiantes de sexto básico del colegio República de Argentina en Valparaíso, que leyeran el instrumento y desarrollaran de forma normal el cuestionario, con el fin de recoger todas aquellas dudas o incidencias que se dieran con este grupo piloto. El desarrollo de este pequeño pilotaje se presentó de forma normal, sin registro de incidencia, por lo cual quedaron validados los constructos de los reactivos (Ver anexo 5).

Cuarta fase: se crea el protocolo de aplicación del cuestionario (Ver anexo 6).

4.4.2 La entrevista

Las conversaciones, tal como señala Steiner Kvale (2011), “son una forma antigua de obtener conocimiento sistemático” (p. 27). Ya en tiempos de la antigua Grecia se utilizaba la conversación como un instrumento para recoger información y escribir historias de guerra. Este tipo de técnica de recogida de información permite explorar la forma en la que los sujetos (aquellos que conforman la muestra de una investigación social), entienden y dan significado a su mundo. Es decir, a partir de las entrevistas podemos conocer contextos, reflexionar en torno a los significados de las acciones humanas para así comprender en profundidad el problema sometido a estudio (Rapley, 2014).

Existen tres tipos de entrevistas que pueden ser desarrolladas en una investigación cualitativa: en profundidad, entrevistas semiestructuradas y grupos focales o entrevistas grupales (Ruiz Olabuenaga e Ispizua, 1989).

Las entrevistas desarrolladas en este estudio son de carácter semiestructurado, es decir, “las preguntas se dan solo como sugerencias, para proporcionar una dirección a seguir” (Atkinson, 1998, p. 41). Dentro de las entrevistas semiestructuradas existen a su vez tres tipos: focalizada, semiestandarizada y centrada en el problema (Flick, 2004). De acuerdo con las características que posee cada una, se ha escogido la última de ellas ya que permite un acercamiento directo sobre el tema o problema que deseamos conocer, precisa de una guía narrativa para llevar el hilo de la conversación con el informante y, en general, es una entrevista de breve tiempo, ya que las preguntas se dirigen sobre hechos concretos. No obstante, a pesar de que es acotada por el guion, este tipo de entrevista ofrece la oportunidad de incursionar en ciertos temas no previstos pero de interés.

A través de esta entrevista semiestructurada y centrada en el problema se busca conocer la apreciación de los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, los directores de colegio, el gestor de museo y el encargado de la división provincial de educación sobre el rol del Ministerio de Educación en la integración del patrimonio como recurso educativo, qué han realizado ellos sobre este tema y finalmente cuál es su visión sobre el papel que han tenido en la tarea de educar patrimonialmente a sus conciudadanos.

Para llegar a la definición final del guion de la entrevista se siguieron los siguientes pasos:

- a. Se creó una entrevista semiestructurada de 11 preguntas considerando los ámbitos y categorías de este proyecto. Se diferenció la entrevista para gestores culturales del resto de agentes educativos (Ver anexo 1).
- b. Se envió la entrevista a 3 profesionales ligados al patrimonio y su didáctica para ser validada (Ver anexo 2).
- c. Los profesionales validaron las 11 preguntas y seguidamente se estructuró el protocolo de aplicación de entrevista (Ver anexo 3).

Señalamos a continuación el guion de preguntas establecido para la entrevista:

1. ¿Qué función cumple usted en la educación patrimonial de los alumnos de la ciudad de Valparaíso?

2. ¿Considera usted que tiene alguna responsabilidad en la tarea de acercar el conocimiento del patrimonio de la ciudad a los estudiantes? Indique cuál sería su responsabilidad.

3. ¿Ha realizado un trabajo conjunto (entre colegios- Municipio- Museos) para promover en los estudiantes la valoración del patrimonio y el aprendizaje de la historia local de la ciudad?

4. En relación con el currículum educativo oficial chileno, ¿cuáles son las orientaciones que da el Ministerio a través de las bases curriculares y específicamente en los programas de historia, geografía y ciencias sociales, sobre cómo y qué trabajar en relación al patrimonio?

5. A la luz de todo aquello que plantea el Ministerio de Educación para promover en los estudiantes, sentido de identidad y pertenencia a la sociedad ¿Qué rol posee en ello el patrimonio?

6. ¿Ha diseñado actividades que utilicen el patrimonio como recurso de aprendizaje? Y ¿cuánto tiempo ha dedicado a la realización de dicha tarea?

7. Si tuviera que definir qué es el patrimonio, ¿cómo lo definiría y por qué?

8. En relación con la historia de la ciudad de Valparaíso, indique en orden cronológico los 5 hechos más importantes que articularía para explicar el origen particular de la ciudad y su trascendencia histórica.

9. ¿Ha realizado algún trabajo dirigido a promover el aprendizaje de la historia de la ciudad de Valparaíso? ¿Qué tipo de trabajo realizó?

10. ¿Considera que la historia de la ciudad de Valparaíso es un contenido de aprendizaje válido para ser utilizado? ¿Por qué?

11. ¿Considera que el patrimonio de la ciudad de Valparaíso es una herramienta educativa válida para ser utilizada? ¿Por qué?

A partir de dicho guion pudimos establecer a priori categorías para el análisis de la información, las cuales permitir reducir los datos encontrados y así poder trabajar con ellos. Este sistema de categorías se fundamenta en teorías ya existentes o establecidas en base al objeto de la investigación. Las categorías son clasificaciones básicas de conceptos, que dan cuenta de elementos de los que puede decirse algo. Son estructuras lógicas desde las que podemos clasificar nuestras opiniones o juicios. Para la metodología cualitativa los datos extraídos de una entrevista deben ser traducidos a categorías, para comparar, contrastar, organizar conceptualmente los datos y de esta manera presentar la información con una cierta regularidad (Rodríguez, Gil y Garcés, 1999; Thiebaut, 1998).

Este proceso de categorización consiste en segmentar elementos singulares o unidades de análisis, que resulten relevantes y significativas para nuestro estudio. En nuestro caso, estas categorías se plantean en un primer momento a priori de la entrevista y se recategorizan a posteriori con el fin de abrir las posibilidades de información según se presenten los datos entregados

por los informantes (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Las entrevistas realizadas fueron transcritas para realizar el proceso de categorización top down (Ver anexos 7, 8, 9 y 10).

En este primer proceso de organización de la información se establecieron treinta categorías a priori, que fueron organizadas según las variables antes seleccionadas (Vid. tabla 9).

Tabla 9. Categorías a priori o *top down*

Variables	Definición conceptual	Macro categoría	Código	Categorías a Priori	Código	Definición operacional de la categoría.
Concepciones sobre su rol.	Concepción que poseen los principales agentes del proceso de enseñanza, sobre su rol en la educación de los ciudadanos que habitan una ciudad patrimonial.	Representación	C	Rol	C1	Qué ideas poseen sobre su rol en la educación de la ciudadanía.
Responsabilidad educativa.	Concepción que poseen los principales agentes del proceso de enseñanza, sobre su responsabilidad en la educación de los ciudadanos que habitan una ciudad patrimonial.	Responsabilidad	R	Asignación	R1	A quienes atribuyen la tarea de educar sobre patrimonio.
				Participación	R2	Grado de involucramiento en la tarea.
				Tarea	R3	Como entienden su tarea.
Trabajo sinérgico.	Apreciaciones sobre el trabajo que han realizado de forma conjunta, Ministerio, municipio, colegios, directores y profesores, educando a la ciudadanía a través de la enseñanza del patrimonio.	Trabajo mancomunado	T	Educación ciudadana	T1	Cómo participan de esta tarea.
				Trabajo conjunto	T2	Importancia que le asignan al trabajo mancomunado entre la ciudad y las escuelas.
Integración del patrimonio en el currículum.	Identificación de la intencionalidad que el currículum posee en relación a la enseñanza del patrimonio.	Intencionalidad	IN	Énfasis	IN1	Identificación los énfasis expuesto en las bases curriculares sobre patrimonio.
				Orientaciones Ministeriales	IN2	Reconocimiento general de las orientaciones que el Ministerio de educación expone en las bases curriculares
				Objetivos de Aprendizaje	IN3	Reconoce la existencia de objetivos de aprendizaje orientados al patrimonio presente en las bases curriculares.
Interpretación del currículum oficial.	Apreciaciones sobre la especificidad del currículum oficial en el ámbito del uso del patrimonio como herramienta educativa.	Interpretación	IT	Definición	IT1	Que interpretación le doy a lo señalado por el currículum.
				Tiempo que le asigna	IT2	Tiempo que dispongo para la tarea que propone el currículum.
				Claridad	IT3	Cuán claro es el currículum sobre este tema.
				Contextualización	IT4	Qué he realizado para llevar a cabo esta tarea.
		Didáctica del Patrimonio	D	Didáctica	D1	Concepción sobre didáctica patrimonial.
				Herramienta	D2	Concepción sobre el patrimonio como herramienta de aprendizaje.
				Aprendizajes históricos	D3	Conocimientos sobre qué aprendizajes históricos promueve el uso del patrimonio.
Concepto de patrimonio imperante.	Concepción que todos los actores poseen sobre lo que es el patrimonio y	Concepto de patrimonio	CP	Concepción	CP1	Concepción sobre lo que es el patrimonio.
				identificación	CP2	Como entienden su

	sobre su función.			Influencia	CP3	función identitaria. Como entienden la influencia en su modo de vida.
				Construcción social	CP4	Comprensión del valor social del patrimonio.
				Sentido de pertenencia	CP5	Concepción sobre el sentido de pertenencia que trasmite.
				Corresponsabilidad	CP6	Implicancia en su cuidado.
Conoci-miento y Valoración de la importancia histórica de Valparaíso.	Conocimientos sobre el patrimonio de Valparaíso y su historia.	Valparaíso	V	Origen	V1	Conocimiento histórico del surgimiento la ciudad.
				República	V2	Conocimiento histórico de la importancia histórica de Valparaíso en la conformación de la república de Chile.
				Asentamiento migratorio	V3	Conocimiento sobre el aporte de los inmigrantes en el puerto.
				Patrimonio de la humanidad	V4	Conocimiento sobre el proceso que vivió Valparaíso para ser nombrada Patrimonio de la humanidad.
Potencial educador.	Identificación de la valoración que realiza.	Valoración	VL	Acciones	VL1	Estrategias didácticas que se realizan para promover la valoración y cuidado de la ciudad en el alumnado.
				Desarrollo de competencias	VL2	Estrategias que realizan en relación a la enseñanza y aprendizaje de competencias ciudadanas, artísticas y culturales.
Valoración que los estudiantes asignan al patrimonio de su ciudad.	Apreciaciones sobre el valor de su ciudad, tanto de la historia como de su patrimonio.	Valoración	VD	Valoración histórica.	VD1	Apreciación sobre la importancia de la ciudad (histórica).
				Valoración patrimonial	VD2	Apreciación sobre la importancia del patrimonio presente en la ciudad.
				Aprendizajes históricos	D3	Conocimientos sobre qué aprendizajes históricos promueve el uso del patrimonio.

Fuente: Elaboración propia.

Luego de haber desarrollado un primer análisis de las entrevistas (Ver anexo 11) a partir de las categorías a priori se generaron nuevas categorías (a posteriori) en base a los aportes de los entrevistados, no previstas en el primer proceso de categorización. Las categorías a posteriori encontradas fueron doce y se organizaron según se recoge en la tabla 10.

Tabla 10. Categorías a posteriori o *button up*

Variables	Definición conceptual	Macro categoría	Código	Categorías a Posteriori	Código	Definición operacional de la categoría.
Concepciones sobre su rol.	Concepción que poseen los principales agentes del proceso de enseñanza, sobre su rol en la educación de los ciudadanos que habitan una ciudad patrimonial.	Representación	C	Experiencia	C2	Da cuenta a modo general de su experiencia en función de la educación patrimonial de la ciudadana.
				Importancia	C3	Señalan la importancia que creen posee la educación ciudadana en cuanto a la preservación, cuidado y valoración del patrimonio.
Responsabilidad	Concepción que poseen los principales agentes del	Responsabilidad	R	Apreciación	R2	Comentario general sobre el proceso de enseñanza

educativa.	proceso de enseñanza, sobre su responsabilidad en la educación de los ciudadanos que habitan una ciudad patrimonial.					
Integración del patrimonio en el currículum.	Identificación de la intencionalidad que el currículum posee en relación a la enseñanza del patrimonio.	Intencionalidad	IN	Desconocimiento	IN4	No identificación de los énfasis y orientaciones ministeriales expuesto en las bases curriculares sobre patrimonio.
Interpretación del currículum oficial.	Apreciaciones sobre la especificidad del currículum oficial en el ámbito del uso del patrimonio como herramienta educativa.	Interpretación	IT	Valor	IT5	Valoración general sobre la idea de patrimonio que se expresa en el currículum oficial.
				Utilidad	IT6	Utilidad asignada al sentido de patrimonio inserto en el currículum oficial
				Justificación	IT7	Justificación a la no realización de algún trabajo orientado a promover el conocimiento y valoración del patrimonio en su ciudad.
				Formación docente	IT8	Elementos aludidos de su formación profesional que orientan la interpretación del currículum.
Conocimiento y Valoración de la importancia histórica de Valparaíso.	Conocimientos sobre el patrimonio de Valparaíso y su historia.	Valparaíso	V	Puerto	V5	Conocimiento histórico de las características de Valparaíso como ciudad puerto.
				Crecimiento	V6	Conocimiento del crecimiento contemporáneo
				Desinformación	V7	Reconocimiento de la carencia de información o conocimiento sobre la historia de la ciudad de Valparaíso.
Potencial educador.	Identificación de la valoración que realiza.	Valoración	VL	Red de educadores patrimoniales	VL3	Integración a alguna red de educadores patrimoniales en Chile para realizar trabajos educativos en la valoración del patrimonio de la ciudad.

Fuente: Elaboración propia.

4.5 Instrumentos de análisis de datos y matriz de control

Previo al análisis de resultados es necesario ordenar los datos. Para realizar esta tarea se utilizan programas estadísticos o programas para establecer categorías que potencian el análisis. Por las dimensiones de los archivos este tratamiento se realiza manualmente cada vez menos.

Para esta investigación, en concordancia con la propuesta metodológica hemos hecho uso de dos programas informáticos que permiten el ordenamiento de la información para su posterior análisis.

Para el análisis de los datos cuantitativos se utilizó el SPSS. Este software, junto con el BMDP, es de los más utilizados en investigación aplicada a las Ciencias Sociales (Bisquerra, 1989). El programa permitió trabajar los datos cerrados del cuestionario y poder realizar pruebas no paramétricas, específicamente el análisis de frecuencias, medias y correlaciones sobre las dieciocho preguntas del cuestionario. La información obtenida posteriormente fue triangulada con las preguntas abiertas y las entrevistas para, así, generar análisis profundos sobre aquellas temáticas referidas al objeto de estudio.

El software "Atlas.ti" pertenece a la familia de los programas de investigación cualitativa. Es utilizado en los estudios realizados en Ciencias

Sociales, pues permite introducir datos cualitativos de diverso tipo, establecer categorías y generar mapas de relaciones ricos en información potencial para contrastar y verificar los objetivos planteados (Garay, 2002).

Este programa fue utilizado para señalar las categorías y establecer relaciones entre las respuestas de los informantes, tanto de las preguntas abiertas y mixtas del cuestionario, como de los datos aportados por los informantes en las entrevistas.

Entendemos que estas herramientas de codificación y recuperación de los datos, son un apoyo en la elaboración conceptual y teórica, pues hacen posible la formulación y comprobación de las hipótesis que nos hemos planteado.

En la segunda parte del estudio contrastaremos nuestras hipótesis con los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario y la entrevista de acuerdo a la metodología planteada. Los datos se analizarán de forma conjunta siguiendo la estrategia de triangulación concurrente.

Finalmente, con el objeto de hacer explícita la coherencia en la asignación de los instrumentos, comprobar la recogida de información sobre las variables de estudio, y favorecer un análisis de datos riguroso, se realizó una matriz de control (Vid.Tabla 11).

Tabla 11. Matriz de control para la recogida de información

Ámbito	Hipótesis	Variables	Preguntas de la entrevista	Preguntas del cuestionario	Informantes
RESPONSABILIDAD EDUCATIVA	Hipótesis específica 3	Concepciones sobre su rol	Pregunta 1	No compete	Encargado Nacional del Consejo de la Cultura. Gestor cultural. (encargado de Museo) Directores de escuelas Profesores
		Responsabilidad educativa	Pregunta 2	No compete	
		Trabajo sinérgico	Pregunta 3	No compete	
INTERPRETACIÓN DEL CURRÍCULUM OFICIAL Y EL USO DIDÁCTICO DEL PATRIMONIO	Hipótesis específica 4	Integración del patrimonio en el currículum	Pregunta 4		Encargado Nacional del Consejo de la Cultura. Directores de escuelas Profesores. Estudiantes
		Interpretación del currículum oficial	Pregunta 5 Pregunta 6	Pregunta 11 Pregunta 12 Pregunta 13 Pregunta 14	
		Actividades curriculares realizadas			
		Conocimiento sobre el uso didáctico del patrimonio.	Pregunta 11	No compete	Encargado Nacional del Consejo de la Cultura. Directores de escuelas Profesores.
CONCEPTO DE PATRIMONIO	Hipótesis específica 1	Concepto de patrimonio imperante.	Pregunta 7	Pregunta 1 Pregunta 2 Pregunta 3	Encargado Nacional del Consejo de la

IMPERANTE					Cultura. Gestor cultural. (encargado de Museo) Directores de escuelas Profesores. Estudiantes
CONOCIMIENTO Y VALORACIÓN DE LA IMPORTANCIA HISTÓRICA DE VALPARAÍSO	Hipótesis específica 2A	Conocimiento y Valoración de la importancia histórica de Valparaíso.	Pregunta 8	No compete	Encargado Nacional del Consejo de la Cultura. Gestor cultural. (encargado de Museo) Directores de escuelas Profesores.
		Potencial educador.	Pregunta 9 Pregunta 10	No compete	Estudiantes
	Hipótesis específica 2B	Conocimiento que los estudiantes poseen de la histórica de Valparaíso.	No compete	Pregunta 4 Pregunta 5 Pregunta 6 Pregunta 7 Pregunta 8	
		Valoración que los estudiantes asignan al patrimonio de su ciudad.	No compete	Pregunta 9 Pregunta 10 Pregunta 15 Pregunta 16 Pregunta 17 Pregunta 18	

Fuente: Elaboración propia.

Como colofón final, presentamos un esquema que sintetiza el diseño metodológico seguido para dar respuesta a nuestras interrogantes iniciales y los objetivos que se han trazado. En él se recoge, grosso modo, el tipo de método de acercamiento a los datos, la muestra escogida, los instrumentos seleccionados, los programas de análisis de los mismos y, por último, el proceso de triangulación que permite la reducción y análisis de la información obtenida.

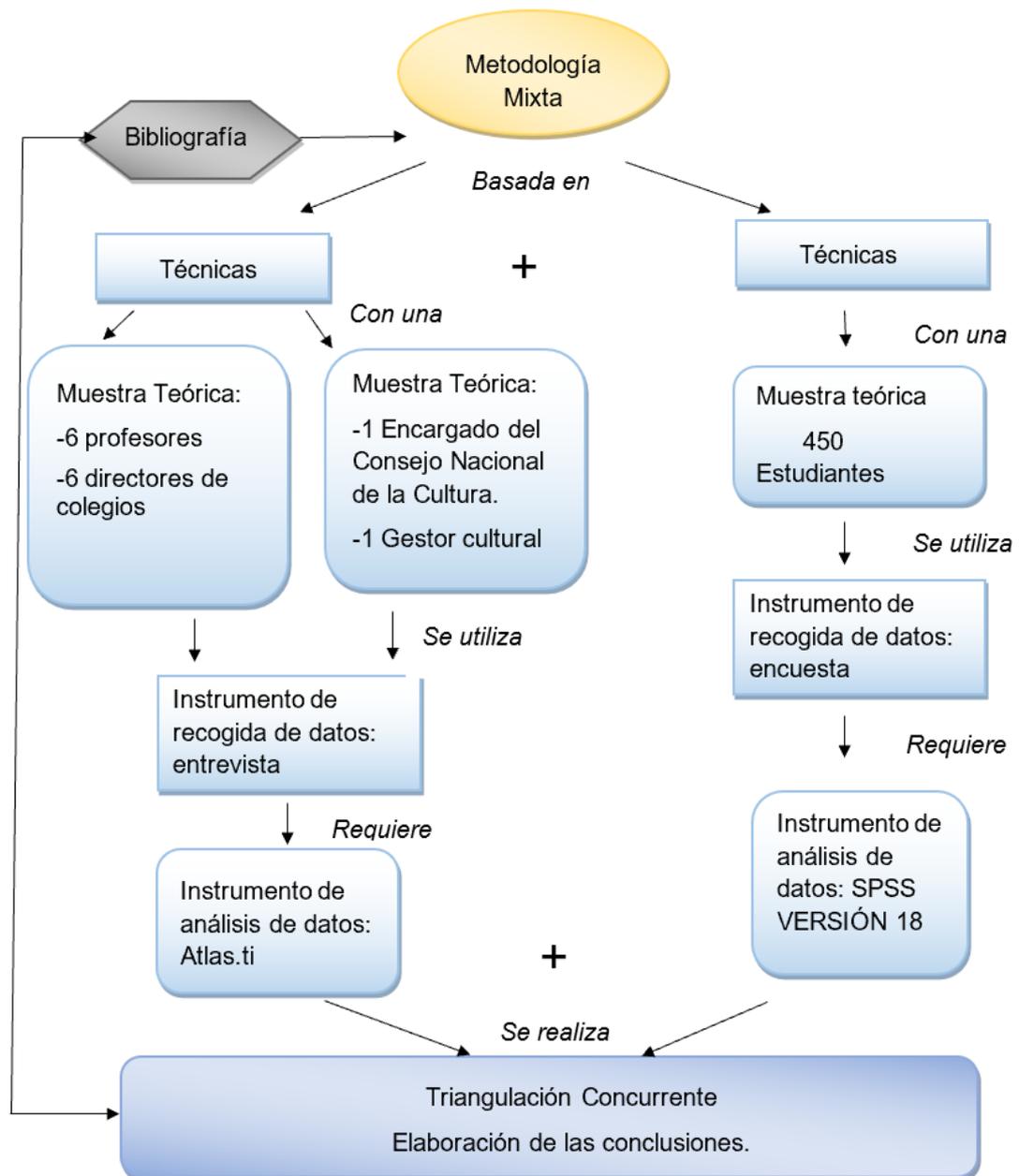


Figura 10. Diseño metodológico. Fuente: Elaboración propia.

PARTE II
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN
DE LOS RESULTADOS

CAPÍTULO IV

SOBRE EL CONCEPTO DE PATRIMONIO

Hemos señalado anteriormente que no es posible hablar de patrimonio sin considerar el vínculo entre las personas y los bienes, ya que esta relación permite su valoración, sensibilización y conservación. Es decir, “si el patrimonio tiene valor es justamente porque hay personas que deciden que vale” (Fontal, 2013, p. 10).

También se ha indicado que el concepto de patrimonio es polisémico y por lo mismo más complejo. Tiene diversas formas de ser comprendido, contiene significados diversos y dependerá, por tanto, del significado que se le atribuya, la sensibilidad y el grado de responsabilidad por su cuidado con que será estudiado y valorado.

Aunque el concepto de patrimonio se entienda –en una de sus acepciones– como herencia individual (bienes heredados de los padres) comprendemos, como ya dijimos anteriormente, que el concepto incluye el sentido de *herencia colectiva*, es decir hablamos de un patrimonio que pertenece a todos y que además se construye en comunidad. Ballart y Tresseras (2001), sobre ello señalan que el Patrimonio es el “conjunto de bienes tangibles e intangibles, que constituyen la herencia de un grupo humano y que refuerzan emocionalmente su sentido de comunidad con una identidad propia y que son percibidos por otros como característicos” (p. 11).

1. El concepto de patrimonio de los agentes educativos

Las diversas miradas que se asocian al concepto nos hacen suponer que su forma de comprensión incidirá de forma directa sobre la educación patrimonial que se quiera transmitir. En este sentido, definir qué se entiende por patrimonio afectará a la didáctica, a la divulgación y a la difusión del mismo.

En consecuencia, reconocer qué sentido tiene el patrimonio para los diversos actores o agentes que participan del proceso educativo de la población de Valparaíso resulta importante para nuestra investigación porque, a partir de ello, es posible comprender la manera en que estos proyectan la importancia del patrimonio presente en su comunidad y la trascendencia de su preservación y apropiación.

Sobre este aspecto, diversos autores han planteado claves para la interpretación de los significados del concepto que han resultado de interés para nuestra investigación. Entre ellos, destaca la propuesta de Olaia Fontal (2003) que lo toma en consideración desde cinco ópticas: como propiedad-herencia, como selección, como sedimento cultural, como conformador de identidad y como elemento multidimensional (Vid. Tabla 12).

Tabla 12. Clasificación del concepto Patrimonio

Clasificación del concepto de Patrimonio	Características
Como propiedad herencia	Presente la idea de legado cultural, herencia del pasado.
Como selección	Selección cultural, relativa y versátil, dependiente de los sujetos. Historicidad evidenciada.
Como sedimento de la parcela cultural	Entendida bajo la idea de “memoria histórica”, como el residuo que queda del pasado.
Como conformador de identidad	Instrumento de identidad colectiva. Es un recursos que permite definir una cultura de otra.
Multidimensional	Aglutinador no solo los bienes artísticos y monumentales del pasado, sino que también se abre a la diversas manifestaciones culturales inmateriales.

Fuente: Fontal, O. (2003) Enseñar y aprender patrimonio en el museo. En R. Calaf (Coord). *Arte para todos: miradas para enseñar y aprender el patrimonio* (pp. 49- 78).

Efectivamente, en las visiones que poseen los agentes educativos de la ciudad de Valparaíso sobre el Patrimonio, hemos podido detectar algunos de estos aspectos. Así ocurre con la idea del patrimonio como propiedad-herencia. Esta visión, que se vincula directamente a la etimología de la palabra, es una conceptualización limitada que es señalada principalmente por los profesores y directores de escuelas (Vid. Tabla 13). No es desestimable, obviamente, pero la comprensión poco profunda del concepto puede llevar a que limiten su función, centrándose en el valor de la materialidad por sobre su potencial educativo, vinculado a la formación de la identidad de sus estudiantes y su comunidad.

Tabla 13. Conceptualización ligada al sentido de herencia

Ejemplos de conceptualización ligada al sentido de herencia	
Profesores	Directores de Escuela
<u>“El patrimonio es un conjunto de elementos materiales, inmateriales, que se relacionan con el origen, con las costumbres de una localidad”.</u> (P 1: PEP1.doc - 1:16)	<u>“El patrimonio es el legado imprescindible, intangible que tenemos, que nos han dejado todos nuestros ancestros y está plasmado en los elementos culturales que conforman una ciudad”.</u> (P 8: DEP2.doc - 8:14)

“El patrimonio es un conducto que se conforma por lo material e inmaterial, es todo aquello que nosotros poseemos como legado y que esa herencia que tenemos y que nos permite comprender la historicidad que estamos viviendo, es proyectarnos también en el futuro”. (P12: DES2.doc - 12:10).

Fuente: Elaboración propia.

Este indicador, que releva la herencia del pasado como lo primordial del patrimonio, nos hace reflexionar sobre la idea del pasado que poseen los entrevistados. ¿A qué pasado se refieren? ¿al pasado reciente o a un pasado originario? Y, si es este último, ¿a qué origen se remontarán? Es preciso comprender que el Patrimonio, si bien es un elemento tangible y memorial de pasado, es también parte de la construcción del presente que será pasado. Por tanto, una visión solo entendida desde el pasado acabado limitaría su comprensión. Desde esta perspectiva, serían solo patrimonio las piedras que cimentaron la primera calle de la ciudad y no el servicio de ascensores o funiculares instalados bastante posteriormente y todavía en uso.

Comprendemos que la línea imaginaria entre pasado y presente es poco clara y por tanto, como señala Fontal (2003a), “los mecanismos de transmisión de la herencia cultural contiene periodos temporales desiguales y, por esto mismo, la herencia del legado patrimonial puede hacer que seamos nosotros sus primeros legatarios o, por el contrario, ese legado puede llevar miles de años en proceso de transmisión” (p .33). Esto quiere decir, que el valor que le asignamos al patrimonio como obra del pasado, no debe limitarse solo a ese pasado heredado de generación en generación, sino que debe ser asignado también al patrimonio reciente.

Así mismo, hemos notado que los discursos de los agentes educativos logran conceptualizar el patrimonio en conexión con el sentido de identidad, otra de las cinco claves de Fontal (2003a). Por ejemplo se señala que el patrimonio configura una distinción, una imagen individual y colectiva, como señala el siguiente informante.

Patrimonio es todo lo que te identifica como parte de una ciudad, ya sea, la cultura culinaria, el tipo de forma de hablar, los lugares, todo lo que forma parte de la identidad. La gente que es porteña, se distingue del resto por distintas cosas, ya sea, por su forma de ser, por su forma de desplazarse en su ciudad (suben cerros, caminan grandes tramos, etc.). (P 6: PES2.doc - 6:1).

En ocasiones para poder describirnos y señalar aquello que nos configura como individuos, hacemos referencias a las tradiciones, a hechos de nuestra historia o a las costumbres que nos identifican y que forman parte de nuestra

memoria (Fontal, 2003a, p. 39). Todos estos elementos en la medida que son compartidos se transforman en sellos culturales que permiten la generación de lazos -invisibles- que unen a un determinado grupo humano y al espacio que estos habitan.

Esta idea de "Patrimonio como identidad" está más presente en el discurso de los docentes y de los directivos de escuela, que en el de los de gestores culturales (Vid. Tabla 14).

Tabla 14. Conceptualización ligada al sentido de identidad

Ejemplos de conceptualización ligada al sentido de identidad	
Profesores	Directores de Escuela
<p><i>"No tiene una sola respuesta. El patrimonio sería para mí, el sentirse parte de una historia, de una identidad en común, de tradición, de una cultura más que un edificio. Tiene que ver más con un sentimiento que con una materialidad, ya que esto es lo que permanece. El material en algún momento no va a estar, pero si permanece el sentimiento hacia esa identidad". (P 2: PEP2.doc - 2:17)</i></p> <p><i>"El patrimonio no es solo algo material, sino que es algo que es lo tangible e intangible. Y es lo que nos da, nos liga a un lugar, nos da cierta identidad y nos da un contexto a nosotros. Entonces el patrimonio es algo casi familiar, tangible e intangible (las costumbres, tradiciones que tiene un lugar, las cosas que se hacen) va generando un patrimonio". (P 4: PEPR2.doc - 4:16.</i></p>	<p><i>"El patrimonio es historia, identidad y orgullo". (P10: DEPR2.doc - 10:13).</i></p> <p><i>"Creo que es todo aquello que te conecta, de alguna forma con tus raíces. Creo que el valor patrimonial es como uno de los escalafones, si pensamos en la sociedad como un edificio, es uno de los hitos fundantes. En el fondo conocer, no solo tu historia inmediata, sino la historia de la ciudad, el valor del patrimonio tangible e intangible". (P 9: DEPR1.doc - 9:24).</i></p>

Fuente: Elaboración propia.

El papel de los docentes y de los directivos de escuela en la promoción de procesos de patrimonialización y el fortalecimiento de los lazos identitarios de la ciudadanía, es una tarea que debe ser consciente, consecuente y, por tanto, sistemática para que pueda ser comprendida por los estudiantes. Es decir, el proceso educativo debiese considerar el recurso patrimonial para generar lazos de pertenencia (como señala el programa de estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales) e identificación con su entorno, y con ello potenciar la generación de una ciudadanía activa cívicamente en el cuidado y valoración de los elementos culturales que les constituye.

En los discursos citados, encontramos que los docentes y directores aluden al sentido de herencia e identidad como elementos referenciales del concepto de Patrimonio, pero solo consideran de forma superficial los elementos culturales inmateriales que este posee. Por su parte, los gestores culturales (encargado de museo y encargado del Consejo de Cultura), tienen

una visión más holística del concepto, ya que conceptualizan el patrimonio de manera *multidimensional* (otra de las dimensiones de Fontal) y, a su vez, se muestran críticos de posturas más tradicionales del mismo:

Mira yo estoy bastante influenciado por lo que hacemos nosotros aquí en el patrimonio ¿no?, entonces tengo una mirada del patrimonio mucho más desde lo inmaterial, que desde el objeto, desde el edificio ¿no?, y por lo tanto la primera cosa que yo entiendo es que el patrimonio es vivo, ósea es de alguna manera cambiante y es cambiante en la medida que la comunidad también va evolucionando en su proceso, entonces tengo ciertos conflictos con la preservación del patrimonio, desde el punto de vista como del congelamiento de un algo, de una foto, de una...tengo más que ver con un concepto de patrimonio donde hay unos ciertos acciones, procesos, imágenes, símbolos, que identifican una comunidad pero que acompañan también el desarrollo de esa comunidad en su...es como que garantiza de alguna manera una identidad pero no necesariamente. (P14: ECC- Entrevista Consejo de la Cultura.doc - 14:34).

El patrimonio no es solo los edificios históricos, sino todo mi entorno forma parte de este patrimonio, incluso el no solo el patrimonio tangible sino el intangible, esas voces locales que tenemos, estas historia que son de acá, solamente de la zona y hay que rescatarlas, la identidad local es súper importante, es terriblemente importante para generar estos vínculos y estos cuidados, si no se generan. Es fundamental. (P13: EGC- Entrevista Gestor Cultural.doc - 13:5).

La conceptualización declarada por el gestor delinea lo que podemos denominar *patrimonio vivo*, porque incorpora un elemento diferente a lo expuesto en las otras entrevistas. Es decir, hay una idea de Patrimonio que no es estática, sino que incorpora la idea de que este se crea y recrea continuamente en la medida que el hombre asigna valor a aquello que le rodea.

En síntesis, encontramos a docentes y directivos que poseen dos miradas sobre el patrimonio, pero que sigue siendo una mirada estática. Y, por otro lado, encontramos la visión de los gestores culturales, que definen el patrimonio de manera más profunda y aportan una visión constructiva del mismo.

En este sentido, es interesante reconocer que existe diferencia entre la concepción que tienen los profesores y directivos frente a la de los gestores culturales. Esta diferencia se explica en parte por su propio desarrollo profesional, por ejemplo los docentes entrevistados tienen una formación como profesores de Educación Básica (Primaria) y, por tanto, una visión generalista de las disciplinas que enseñan. Por su parte, los gestores entrevistados son Licenciados en Historia del Arte, quienes han profundizado su saber con postgrados en el área de experticia. Es decir, hay diferencias formativas

sustanciales que marcan la concepción de aquello que entienden por Patrimonio.

Otra aportación interesante para poder reconocer los patrones de significado presente en las conceptualizaciones de los diversos agentes educativos de la ciudad de Valparaíso y así reconocer con ello los procesos de patrimonialización presentes en la ciudad, es el modelo interpretativo desarrollado por González Monfort y Pagès (2005), recogido en la tabla 15.

Tabla 15. Esquema interpretativo para la conceptualización de Patrimonio

Conceptualización didáctica	Valor educativo	Finalidad educativa	Contenido	Modelo curricular
Imagen	Ilustración (coleccionismo)	Ninguno	Actitudinal	Tradicional
Documento fuente	Objeto	Descriptiva	Conceptual actitudinal	Científico
Medio entorno	Recurso	Cultural	Procedimental actitudinal	Activo
Recurso educativo – instrumento de comunicación	Contenido	Crítico	Contenidos integrados	Crítico

Fuente: González Monfort y Pagès (2005) Algunas propuestas para mejorar el uso didáctico del patrimonio cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. *Journées d'études didactiques de la géographie et de l'histoire*, p.11.

Si analizamos los discursos de nuestros informantes considerando esta propuesta, podemos identificar la concepción didáctica que está implícita en los discursos de los agentes educativos entrevistados. Por ejemplo, existe una coincidencia entre aquellos que definieron el patrimonio como herencia, con la idea de que el patrimonio es una colección de tesoros que hay que preservar, lo que significa que el patrimonio se puede estudiar como si fuese una imagen estática, como se desprende de las palabras de uno de los directores de colegio:

“La riqueza que tiene la ciudad, de su estamentos antiguos, sus monumentos, etc. que es el tesoro que tiene la ciudad”. (P 7: DEP1.doc - 7:12).

Este profesor, que dirige un colegio público, evidencia una concepción didáctica basada en la idea del *coleccionismo*, la cual es una idea tradicional que resulta preocupante si consideramos que la mayoría de alumnos que asisten a las escuelas municipales provienen de estratos socio- económicos bajos. Ello nos hace suponer que podría tener un impacto negativo en los aprendizajes de estos estudiantes, en tanto que limitaría la posibilidad de construir experiencias enriquecedoras, que permita al alumnado generar pensamiento crítico y creativo frente a las dificultades de su entorno físico, social y cultural.

No obstante, la conceptualización didáctica predominante en los entrevistados, aquella que aglutina la mayor cantidad de expresiones de los informantes, se relaciona con la idea del patrimonio como “*medio-entorno*”. Es decir, vinculado al concepto de identidad social y cultural, donde el patrimonio se convierte en una recurso útil para el desarrollo del sentido de pertenencia.

Tabla 16. Conceptualización didáctica ligada al concepto de medio- entorno

Conceptualización didáctica ligada al concepto de medio-entorno	
Profesores	Directores de Escuela
<p>“Patrimonio es todo lo que te identifica como parte de una ciudad, ya sea, la cultura culinaria, el tipo de forma de hablar, los lugares, todo lo que forma parte de la identidad. La gente que es porteña, se distingue del resto por distintas cosas, ya sea, por su forma de ser, por su forma de desplazarse en su ciudad (suben cerros, caminan grandes tramos, etc.)”. (P 6: PES2.doc - 6:1).</p> <p>“El patrimonio no es solo algo material, sino que es algo que es lo tangible e intangible. Y es lo que nos da, nos liga a un lugar, nos da cierta identidad y nos da un contexto a nosotros. Entonces el patrimonio es algo casi familiar, tangible e intangible (las costumbres, tradiciones que tiene un lugar, las cosas que se hacen) va generando un patrimonio”. (P 4: PEPR2.doc - 4:16).</p> <p>“No tiene una sola respuesta. El patrimonio sería para mí, el sentirse parte de una historia, de una identidad en común, de tradición, de una cultura más que un edificio. Tiene que ver más con un sentimiento que con una materialidad, ya que esto es lo que permanece. El material en algún momento no va a estar, pero si permanece el sentimiento hacia esa identidad”. (P 2: PEP2.doc - 2:17).</p>	<p>“El patrimonio es historia, identidad y orgullo”. (P10: DEPR2.doc - 10:13).</p> <p>“El patrimonio es un conducto que se conforma por lo material e inmaterial, es todo aquello que nosotros poseemos como legado y que esa herencia que tenemos y que nos permite comprender la historicidad que estamos viviendo, es proyectarnos también en el futuro”. (P12: DES2.doc - 12:10).</p>

Fuente: Elaboración propia.

En síntesis, es posible ver que las clasificaciones (Fontal, 2003a y González Monfort, y Pagés, 2005) son congruentes a la hora de generar un análisis de los discursos y permiten ver que existe una estrecha relación entre la concepción de la didáctica y las conceptualizaciones sobre patrimonio que poseen los actores educativos entrevistados. Es decir, los discursos son factibles de clasificar según las siguientes ideas: herencia/imagen, identidad/medio-entorno y multidimensión/recurso educativo- instrumento de comunicación.

De acuerdo con ellos, y teniendo en cuenta también los propios datos obtenidos en el estudio de campo, hemos elaborado un esquema interpretativo propio que reúne los diversos significados del concepto de Patrimonio y ayuda

a clarificar la visión patrimonial que poseen los entrevistados, con el fin de comprender en profundidad aquellas ideas presentes en el proceso de patrimonialización de la ciudad de Valparaíso.

Debemos señalar que en las entrevistas realizadas a los agentes educativos, estos ofrecen conceptualizaciones eclécticas acerca del patrimonio. Lo que ratifica que existe una convivencia de miradas sobre el tema que en ocasiones lleva a errores y confusiones, lo que no permite generar procesos educativos que deriven en acciones patrimoniales efectivas.

Nuestro esquema considera que el concepto de Patrimonio sostiene los siguientes significados: identificación, influencia, construcción social, sentido de pertenencia y corresponsabilidad (Vid. Tabla 17). En los apartados siguientes se aborda diferenciadamente su explicación y análisis.

Tabla 17. Significados presentes en el concepto de Patrimonio

Significados presentes en el concepto	Breve descripción
Identificación	Se vincula con su función identitaria.
Influencia	Se asocia con la influencia que este tiene sobre el modo de vida.
Construcción social	Se vincula con la función social que este posee.
Sentido de pertenencia	Se asocia al sentido de pertenencia que transmite.
Corresponsabilidad	Se vincula con la responsabilidad implícita que transmite para su preservación.

Fuente: Elaboración propia.

1.1. Sobre la función identitaria

Cuando hablamos de identidad hemos de tener en cuenta su variedad de significados. Desde un punto de vista ontológico se señala que “un individuo es idéntico consigo mismo y por tanto no puede ser otra cosa”, lo que se conoce actualmente como “auto-reconocimiento”. A estas definiciones se debe agregar lo colectivo, ya que ambas acepciones “reducen a un problema de mismidad individual, dejando de lado el concepto de colectividad y construcción con otros en un espacio y tiempo” (Aroca, 2008, p. 29).

En este sentido, comprendemos que aunque la identidad es un proceso de distinción individual, este se forja igualmente en lo colectivo. Es decir, en la construcción identitaria existen elementos que se asimilan desde el contacto, comunicación y entendimiento con el otro.

Larraín (2001) sostiene tres ideas que orientan este análisis, en relación con la construcción de la identidad (p. 26):

- Las personas se identifican con cualidades o categorías sociales compartidas (religión, clase, etnia, profesión, etc.) definidas culturalmente.

- El componente material (los objetos) contribuye en la formación de la identidad.
- La identidad supone la existencia de un grupo humano.

Por tanto, asumimos que la identidad se construye en un contexto y con otros, generando una identidad individual y colectiva. Esos elementos comunes están relacionados con el patrimonio material e inmaterial, con aquellos elementos que refuerzan emocionalmente el sentido de colectividad, pero que son ordenados y reordenados por las personas para dar sentido de afinidad o diferenciación, dependiendo de los vínculos que estos establezcan (Domínguez y Cuenca, 2005, p. 28).

Bajo esta última idea, es posible considerar que el Patrimonio forma parte de la conformación de la identidad tanto individual (mismidad), como colectiva (alteridad), porque este es expresión de la cultura de un grupo humano. Por tanto, el Patrimonio aporta memoria histórica y colectiva a las sociedades y es parte del capital simbólico de las sociedades (Bourdieu, 1999).

El patrimonio genera procesos de negociación entre el presente y el pasado en la construcción de la identidad (Harvey, 2001), ya que en la inmensidad de elementos tangibles e intangibles que este contiene, las sociedades construyen sentimientos, experiencias y por tanto memoria individual y colectiva.

Estas ideas están presentes en los discursos de los profesores de la ciudad de Valparaíso como evidencian los siguientes ejemplos:

El patrimonio sería para mí, el sentirse parte de una historia, de una identidad en común, de tradición, de una cultura más que un edificio. (P 2: PEP2.doc - 2:18).

Como el valor intangible que produce una identidad de un pueblo. Como el valor intangible que produce una identidad de un pueblo. Intangible por qué si bien nosotros lo vemos, la valoración de eso, la verdad es que no se puede cuantificar, para mí es netamente cualitativo por lo grande que es. (P 5: PES1.doc - 5:13).

Patrimonio es todo lo que te identifica como parte de una ciudad, ya sea, la cultura culinaria, el tipo de forma de hablar, los lugares, todo lo que forma parte de la identidad. (P 6: PES2.doc - 6:12). Nos da cierta identidad y nos da un contexto a nosotros. (P 4: PEPR2.doc -4:18).

El patrimonio es como el testigo vigente, presente de lo que ha sido una ciudad, un lugar y la historia de la gente que ha habitado ese lugar. (P 3: PEPR1.doc - 3:15).

Es necesario mencionar que cinco de los seis entrevistados aludieron a este significado. Solo un profesor de escuela pública no lo señala y se desconoce, por tanto, su visión sobre este tema. Sin embargo, es posible considerar que es predominante para este grupo el reconocimiento del sentido

identitario y su relación con el patrimonio y, por tanto, desde el ámbito educativo se puede entender que los docentes reconocen dicho valor en sus afirmaciones:

La riqueza que tiene la ciudad, de sus estamentos antiguos, de sus monumentos, etc. que es el tesoro que tiene la ciudad. (P 7: DEP1.doc - 7:12).

Creo que es todo aquello que te conecta, de alguna forma con tus raíces. (P 9: DEPR1.doc - 9:19).

El patrimonio es historia, identidad y orgullo. (P10: DEPR2.doc - 10:13).

Al revisar las opiniones de los entrevistados en relación con esta cuestión, es posible considerar que el proceso identitario se relaciona con su sentido de pertenencia al lugar donde habitan, pero además han establecido sentimientos y afectos hacia dicho territorio. Por tanto, la percepción interior y visión exterior que han desarrollado estos actores está vinculada a su identificación como habitantes de la ciudad de Valparaíso en el sentido expresado por Arévalo (2004).

Las investigaciones nos muestran que la construcción de la identidad se configura desde una objetivación de lo real (vivencias en el espacio), pero también desde la ideología que es aprendida a partir de vínculos políticos y culturales (Pujada, 1993). Esto quiere decir que, sí bien los profesores y directores señalan que vivir en un determinado lugar con características arquitectónicas, históricas, culturales y sociales particulares genera sentido de identidad en ellos y en otros, también es cierto que existen otros elementos que han sido aprendidos y, por lo mismo, incorporados en repertorio de valoraciones del patrimonio de la ciudad. En este sentido, es necesario recordar que la identidad posee esta dualidad y por lo tanto es mucho más viva de lo que normalmente se reconoce.

Acercas de este tema el encargado del Consejo de la Cultura y el Gestor cultural señalan:

Una identidad viva, que está en construcción, que se puede resignificar, y tengo un...por eso, también como una cierta contradicción con lo que significa el patrimonio en Valparaíso. (P14: ECC- Entrevista Consejo de la Cultura.doc - 14:36).

Finalmente es mi contenedor, si yo no tengo un patrimonio que me contenga, que sea válido para mí y que sienta que me represente, siento que estoy en un vacío, por eso no se puede decir que alguien no posee cultura, porque la cultura es todo lo que nosotros generamos. (P13: EGC- Entrevista Gestor Cultural.doc - 13:24).

En ambos casos, la función identitaria del patrimonio es definida de manera más compleja que en el resto de entrevistados. Para ellos, la identidad

está marcada por la construcción permanente, haciendo alusión a la necesidad de resignificar constantemente lo que consideramos forma parte de la identidad de un pueblo, pues los intereses personales y colectivos pueden variar a través del tiempo.

En este sentido, Bákula (2000) señala que “las personas o grupos de personas se reconocen históricamente en su propio entorno físico y social y es ese constante reconocimiento el que le da carácter activo a la identidad cultural” (p. 169). La posibilidad de reconfigurar y resignificar, lo que consideramos identitario, permite afianzar el sentido de pertenencia, porque le otorga dinamismo, apertura e inclusión al concepto y una mirada participativa en su construcción.

Por último, es importante señalar que en esa reconfiguración, o resignificación no es posible eliminar todo el pasado con el fin de configurar identidades contemporáneas, ya que el proceso identitario está unido a la historia y el patrimonio cultural de los pueblos, ya que “la identidad cultural no existe sin la memoria, sin la capacidad de reconocer el pasado, sin elementos simbólicos o referentes que le son propios y que ayudan a construir el futuro” (Molano, 2007, p. 74).

1.2. Influencia sobre sus modos de vida

Otra característica que posee el patrimonio es que influye sobre los modos de vida. Frente a esta idea, Kuper (2001) señala que la cultura de un pueblo se compone de aquellos rasgos distintivos, espirituales, materiales y afectivos que caracterizan una sociedad o grupo social. Si entendemos que el Patrimonio es un rasgo material distintivo de un pueblo, este tiene influencia en la configuración del modo de vida de dicho pueblo.

Es por esto que comprendemos que el patrimonio tiene incidencia en las formas en que los seres humanos nos comportamos, participamos y nos cohesionamos, ya que nuestra identidad se sostiene en lo individual y lo colectivo, por lo que el patrimonio influye en las rutinas, costumbres y creencias que poseemos. Por ejemplo, nadie podría negar que la ciudad de Roma, con el alto tráfico vehicular que posee, necesita ampliar sus calles con el fin de descongestionarla, pero esto no se hace porque los dirigentes y habitantes saben que el costo de ampliar dichas arterias –incluso aunque implique un beneficio para ellos- significaría derribar los símbolos representativos de su patrimonio arquitectónico, los cuáles dan sentido a su identidad colectiva y, por tanto, constituyen parte de su identidad cultural.

Visto de esta manera, se entiende perfectamente que el patrimonio material e inmaterial forma parte de la vida de las personas que habitan las ciudades y, por tanto, consciente o inconscientemente incide en ellas.

Frente a lo anterior, el encargado del Consejo de la Cultura de Valparaíso señala que el patrimonio presente en la ciudad es distintivo de otros y, por tanto, influye sobre el valor que se le asigna. De esta manera, afirma que, mientras más conscientes seamos de su valor, más cuidado y protección del lugar habrá:

Yo también soy arquitecto de formación inicial y también creo que el patrimonio arquitectónico de Valparaíso no está en un estilo o en un tipo o una colección de edificios, está en una concepción arquitectónica, que es una concepción arquitectónica que podría estar hoy día también, que es lo que lo hace diferenciado de otro y lo que le entrega una identidad que le distingue de otras ciudad, en este caso o que se yo, no tiene que ver con el material que se ocupa. (P14: ECC- Entrevista Consejo de la Cultura.doc - 14:37).

Me gusta mucho mas por ejemplo acá en Valparaíso las iniciativas que tienen que ver con un lugar valioso, como por preservar que ahí hay un modo de vida que cuando lo irrumpe otro sin identidad se va a transformar mucho más el entorno, van a transformar las relaciones, van a transformar todo, me gusta cuando cuidamos un emporio y cuando estamos discutiendo ahora si les vamos a hacer un boicot a los supermercados porque se coludieron. (P14: ECC- Entrevista Consejo de la Cultura.doc - 14:41).

Al respecto, si consideramos un caso local, como es el de la tradicional plaza Echaurren en Valparaíso, cerca del mercado y el foco originario de la ciudad, es el fiel reflejo de cómo el patrimonio influye sobre las formas de vida. Quienes la han visitado, reconocen que siempre, en distintas horas, es posible encontrar a comerciantes ambulantes y a grupos de ancianos jugando juegos de mesa. Es decir, el espacio y las costumbres se han cohesionado y mantenido, pese a que el eje de la ciudad –nuevo centro- se ha movido hacia el norte. Lo mismo ocurre con los ascensores, los porteños no se molestan por el escaso transporte público para acceder a los cerros donde se encuentran sus hogares, porque el entramado de sus cerros y sus calles han sido integrados por los ascensores, medios de transporte tradicionales para subir y bajar al centro de la ciudad:

La gente que es porteña, se distingue del resto por distintas cosas, ya sea, por su forma de ser, por su forma de desplazarse en su ciudad (suben cerros, caminan grandes tramos, etc.). (P 6: PES2.doc - 6:1).

Acá lo significativo del patrimonio en Valparaíso tiene que ver con la relación entre el cerro y el mar como...y el peatón, este deambular del pie entre el borde y el cerro y de la vista entre el cerro y el horizonte y el mar y el puerto y el hacer de eso. (P14: ECC- Entrevista Consejo de la Cultura.doc - 14:38).

Reconocer la influencia en las formas de vida que el patrimonio posee, permite también su puesta en valor y su significación.

1.3. El valor social del Patrimonio

Cuando señalamos que el patrimonio tiene un valor social aludimos a que el producto de la activación de los repertorios patrimoniales con los cuales cada pueblo cuenta, tiene una alta incidencia en los beneficios sociales, culturales, educativos y económicos sobre las personas y el territorio. En dicho proceso de activación, la sociedad civil tiene un gran papel porque es ella quien determina a qué se le da valor. Por tanto, comprendemos que el valor social del patrimonio estaría dado por la posibilidad que éste tiene de cohesionar y de promover entre sus habitantes un sentido de pertenencia.

Frente a este valor social, García Canclini (1999) señala que el patrimonio cultural “expresa la solidaridad que une a quienes comparten un conjunto de bienes y prácticas que los identifica, pero suele ser también un lugar de complicidad social” (p. 17). Es decir, ese valor social se gesta a partir de una relación de cercanía y reconocimiento con los bienes. Ante esto, cabe aclarar que dentro de la sociedad chilena no necesariamente se da esa cercanía de forma homogénea, ya que el acceso a los bienes culturales está determinado por las oportunidades de encuentro que dicha población tiene, en directa dependencia con el nivel socio-económico y educativo que posee.

Es posible que en algunos países las diferencias sociales y económicas no sean tan extremas y en consecuencia no sean factores relevantes, pero para el caso chileno, su profunda segregación hace que tenga una gran incidencia. La desigual participación en la activación de los bienes culturales ocasiona fracturas que impiden la complicidad social necesaria para la preservación. Por ello es posible comprender que una persona que jamás ha escuchado al “chinchinero porteño” o ha visto el producto singular del “artesano mimbrero”, no reconozca el valor que ambos aportan a la particularidad de la cultura chilena. La falta de oportunidades de encuentro, reconocimiento y educación, inciden directamente en la activación y por lo mismo en la valoración que este haga sobre la singularidad de su cultura y por tanto no lo incorporará como parte de su repertorio cultural, social y simbólico (Bourdieu y Passeron, 1977).

La democratización del patrimonio es una acción que otorga las oportunidades para que todos los actores sociales (indistintamente de su nivel social y económico), puedan apropiarse de él permitiendo de esta manera el dialogo intercultural necesario para su preservación. Es a través de la comunicación y la educación que la apropiación del patrimonio producirá goce en el encuentro con otros, sin distinciones ni etiquetas sociales. Por ello, “es necesario generar dinámicas para que el uso y disfrute del patrimonio pase a un nivel de conciencia activa que retroalimente positivamente al grupo social,

de manera que asuma el valor del patrimonio del que es poseedor, que se apropie de él y lo use en su propio beneficio” (Querejazu, 2003, p. 50).

El disfrute, la recreación y el goce son beneficios que cultivan a cada ser humano, por tanto generar espacios de encuentro que permitan visibilizar el Patrimonio cultural presente en las ciudades potencia el desarrollo de dichos beneficios. Mientras más experiencias y espacios de interacción se den entre la ciudadanía y el patrimonio cultural, más procesos de resignificación se generarán y permitirán mantener viva la memoria colectiva de los pueblos y preservar aquello que los define. Tal como señala Querejazu (2003),

(...) “todos los grupos humanos, a lo largo de la historia, han puesto marcado énfasis en la preservación de su memoria, en la medida que esta es la que les confiere identidad y los proyecta y retroalimenta en su quehacer cotidiano y en su concepción y autodefinición como grupo. Es decir, la memoria es el elemento central de la identidad” (p. 47).

Sobre el valor social que tiene el patrimonio son pocos los entrevistados que realizan declaraciones explícitamente, tan solo dos directores y un profesor hacen alusión a esta idea:

Entonces el patrimonio es algo casi familiar, tangible e intangible (las costumbres, tradiciones que tiene un lugar, las cosas que se hacen) va generando un patrimonio. (P 4: PEPR2.doc - 4:19).

El patrimonio es el legado imprescindible, intangible que tenemos, que nos han dejado todos nuestros ancestros y está plasmado en los elementos culturales que conforman una ciudad. (P 8: DEP2.doc - 8:14).

Que nos permite comprender la historicidad que estamos viviendo, es proyectarnos también en el futuro. (P12: DES2.doc - 12:12).

Sin embargo, si leemos los discursos encontramos que de manera implícita podemos ver que aparece la idea del patrimonio como construcción del ser humano (valor social). En este sentido, es el profesor de escuela privada quién lo señala con mayor claridad al indicar que, cuando hablamos de patrimonio, este se comprende como *las cosas que se hacen*, dejando ver que no es solo heredado, sino que también forma parte de un proceso de construcción constante como fruto del *hacer* de una sociedad.

Es destacable también la idea que propone el Director de escuela subvencionada cuando menciona que el patrimonio está en *proyección*, ya que agrega el futuro como eje temporal del concepto. Es decir, el patrimonio como valor social se crea y recrea, activa y desactiva en la medida que los seres humanos le confieren valor y significado en sus contextos y realidades, por tanto permite proyectar y trascender.

Con todo, son los gestores culturales quienes en mayor medida visibilizan en sus discursos el valor social presente en el concepto de patrimonio:

No es fijo es súper dinámico, yo no siento que el patrimonio sean estas paredes y muros si no que el patrimonio va más allá, incluso está en las sombras del sol que yo se que salen por acá, en Valparaíso y si me voy a La Serena es otro, también eso es patrimonio, es mi espacio, lo que yo género, mi identidad, es lo que yo recuerdo, son mis evocaciones, por eso hay tangible e intangible y a raíz de todo este patrimonio tangible aparecen, los versos, los relatos, los cantos, todas esas historias e imaginarios. (P13: EGC- Entrevista Gestor Cultural.doc - 13:23).

Yo entiendo que el patrimonio es vivo, o sea, es de alguna manera cambiante y es cambiante en la medida que la comunidad también va evolucionando en su proceso. Entonces tengo ciertos conflictos con la preservación del patrimonio, desde el punto de vista como del congelamiento de un algo, de una foto, de una...tengo más que ver con un concepto de patrimonio donde hay unos ciertos acciones, procesos, imágenes, símbolos, que identifican una comunidad pero que acompañan también el desarrollo de esa comunidad. (P14: ECC- Entrevista Consejo de la Cultura.doc - 14:3).

Como se observa, los agentes culturales sostienen con claridad que el Patrimonio se construye socialmente, por tanto es *dinámico, vivo y cambiante*. Bajo estas ideas es posible situar el concepto de reflexividad dialógica que posee el Patrimonio (Cruces, 1998). Es decir, en la posibilidad de construir con otros lo que consideramos que es identitario, o de activar o no de forma cohesionada determinados repertorios culturales y simbólicos, nos interpelamos, reconocemos e identificamos y por tanto nos desarrollamos como sociedad, dándole un mayor valor social al patrimonio.

Si el patrimonio permite el desarrollo social, entonces potencia el disfrute y recreación de los habitantes de las ciudades, por lo que es necesario generar espacios de diálogo que potencien dicho desarrollo. Es en este sentido, que los espacios educativos necesitan dialogar (museo, escuela, ciudad) con el fin de consolidar una ciudadanía con sentido social.

1.4. Sobre el sentido de pertenencia que promueve

Otro valor asociado al concepto de Patrimonio está vinculado al sentido de pertenencia que promueve. Las investigaciones señalan que este sentir está unido a la "identificación y la territorialización personal en un espacio determinado" (Ortíz, 2006, p. 69). Es decir, se relaciona el concepto de Patrimonio con el desarrollo de identidad, que se configura desde el individuo y su espacio, pero también desde la otredad.

En efecto, el espacio físico en el que las personas se desenvuelven y llevan a cabo su vida, también participa en la configuración de la pertenencia. Esto se debe a que, al habitar en determinados espacios, el ser humano

percibe, siente necesidades y desarrolla sentimientos ligados a ellos (Fenster, 2003), apropiándose emocionalmente de dichos territorios.

Este proceso de apropiación permite al ser humano configurar su identidad o bien, como señala Vidal y Pol (2005), en este proceso “el hombre se hace a sí mismo” (p. 283), incorporando en esta acción al entorno con todos sus elementos tangibles e intangibles. El hombre interactúa de diversas maneras con dicho espacio, aprendiendo, estableciendo afectos, transformando y, por tanto, otorgando cualidades que potencian una identificación simbólica y vínculos que generan sentido de pertenencia.

En definitiva, la apropiación del espacio es el resultado constante del diálogo entre las personas y el entorno. Esta simbiosis potencia la dotación de significados a los espacios, como el apego y la identidad, aspectos que inciden en la valoración, respeto e implicación en los procesos de transformación de dichos entornos.

Si en los espacios habitados están presentes diversos símbolos, costumbres y modos de vida que constituyen el patrimonio cultural, las personas, en su proceso de apropiación, configuran la comprensión y valoración de estos. Es por ello que, en la medida que se den experiencias de interacción entre el patrimonio y las personas, estas dotarán de sentido y significado a su entorno, reconociendo las particularidades y singularidades que los símbolos le aportan. Por tanto, el patrimonio potencia procesos de apego y pertenencia.

Pero conviene tener en cuenta que las personas habitan en pueblos o ciudades y que, de forma natural y autónoma, realizan procesos de apropiación para configurar su identidad, construyendo percepciones sobre los espacios ligadas a sus características físicas y estructurales, y que es posible que en dicho proceso sus percepciones no sean tan positivas como debieran, ya que las experiencias no potenciaron una apropiación favorable. Por ello, es necesario propiciar desde el ámbito educativo instancias de reconocimiento que resignifiquen aquello que en el proceso natural no ha sido comprendido o dotado de significado, por desconocimiento o bien por no atribuirle funcionalidad alguna que potencie dicha apropiación.

Podemos poner un ejemplo para ilustrar la idea anterior. Si un niño se enfrenta por primera vez a los *Talleres de maestranza y tornamesa* de la estación Barón en Valparaíso (Vid. Figura 11), ese niño solo verá un espacio sucio y semidestruído. Se trata de un espacio abandonado, transformado en albergue de personas sin casa, y que nada explica su antigua función. Frente a esta situación, lo más probable es que este niño dará poco valor a ese entorno y, por lo mismo, su apropiación podría ser negativa, ya que no tuvo la oportunidad de reconocer el valor histórico e identitario que está oculto entre los escombros.

Con este simple ejemplo podemos ver que la puesta en valor del patrimonio existente en las ciudades, aporta en la comprensión de la historia local y en la configuración de la identidad de cada pueblo pero, además, otorga la posibilidad de dotar de valor aquello que parece que no lo tiene (como la antigua maestranza) transformando los espacios vacíos, en espacios de encuentro que permiten cohesionar a la población y propiciar sentido de pertenencia. Es decir, debemos ser conscientes del rol del presente en el estudio del pasado (Harvey, 2001), comprendiendo por tanto que el pasado solo se tornará relevante si éste logra ser resignificado en el presente.



Figura 11. Antigua Tornamesa en maestranza en Barón, Valparaíso²¹.

Si desde el ámbito educativo todos los actores involucrados (escuelas, museos, ciudad) propiciaran el poner en valor sitios como la Maestranza de Barón a partir de la intermediación didáctica, generando experiencias positivas que permitan su reconocimiento, se darían procesos de resignificación que en el mediano plazo permitirán su preservación. Es decir, es necesario promover procesos de sensibilización hacia el patrimonio, ya que para su valoración no es posible separar los elementos tangibles (maestranza) de los intangibles.

“El patrimonio no es solo sobre el pasado – aunque también lo sea – tampoco concierne solamente a cosas materiales – aunque también sea sobre eso – el patrimonio es un proceso de compromiso, un acto de hacer significado en el presente y para el presente” (Smith, 2006, p.1).

Ahora bien, dentro de la conceptualización que realizan los entrevistados sobre patrimonio, solo dos profesores reconocen que promueve el sentido de pertenencia:

Tiene que ver más con un sentimiento que con una materialidad, ya que esto es lo que permanece. El material en algún momento no va a estar,

²¹ Imagen extraída de <http://www.patrimonioferroviariochileno.cl/baron.html> agosto de 2017.

pero si permanece el sentimiento hacia esa identidad. (P 2: PEP2.doc - 2:19).

Y es lo que nos da, nos liga a un lugar. (P 4: PEPR2.doc - 4:17).

También en el caso de los directores de escuela solo dos de ellos, y de forma implícita, hacen alusión al sentimiento de pertenencia que ellos experimentan:

En el fondo conocer, no solo tu historia inmediata, sino la historia de la ciudad, el valor del patrimonio tangible e intangible. (P 9: DEPR1.doc - 9:21).

El patrimonio es un conducto que se conforma por lo material e inmaterial, es todo aquello que nosotros poseemos como legado y que esa herencia que tenemos. (P12: DES2.doc - 12:11).

Es el gestor cultural (encargado de museo) quien de forma explícita, relaciona el patrimonio con el sentido de pertenencia:

El patrimonio, viéndolo del punto personal, para mi es lo que me pertenece, lo que soy, lo que me alberga y yo albergo, es mi entorno. (P13: EGC- Entrevista Gestor Cultural.doc - 13:22).

Está, en el sentido expresado anteriormente, dotando de cualidades a un lugar (Valparaíso) en una acción que surge de la interacción entre el hombre y entorno. Producto de ello experimenta apego y vínculo. Es decir, la apropiación del espacio con el patrimonio permite que ese sentimiento se fortalezca.

1.5. En cuanto a su implicancia en la conservación

La definición más general de responsabilidad está vinculada a la capacidad que se tiene de responder o corresponder con otros. Es decir, es un valor que se traduce en una actitud que implica el actuar consciente y deliberadamente a favor de aquello con lo que existe un compromiso.

En este sentido, cuando hablamos de “responsabilidad patrimonial” de todos los agentes sociales, se entiende que estos deben demostrar actitudes de compromiso, traducidas en acciones que permitan la pervivencia de aquello que se considera invaluable y que debe preservarse para que otros lo conozcan.

En esta tarea de conservación el Estado es el primer responsable, ya que uno de los principios del estado de derecho en Chile se refiere al mundo social (aunque en nuestro país este se entienda de manera subsidiaria), creando las condiciones para que cada uno de los ciudadanos pueda desenvolver su personalidad en todas sus facetas: salud, educación, urbanización (Poyanco, 2017, p. 766). Debe entenderse, pues, que es responsabilidad del Estado

chileno propiciar que sus ciudadanos se desarrollen, dentro de lo cual se entiende implícitamente estaría la responsabilidad por la cultura y el patrimonio.

Lamentablemente nuestra Constitución de 1980, no hace alusión directa al patrimonio cultural inmaterial, debido a que era un concepto incipiente en el momento en que se redactó. Sin embargo, la carta magna chilena sí menciona, aunque conceptualmente de manera muy general, la idea de preservación del patrimonio cultural, como consta en el artículo 10, incisos 1º y 5º, donde se señala:

- (Inciso 1º) El derecho a la educación.
La educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida.
- (Inciso 5º) “Corresponderá al Estado, asimismo, fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles; estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística y la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación” (Constitución de Chile, 1980, p. 15).

En el citado inciso queda patente el compromiso que el Estado debe asumir en la protección y desarrollo del patrimonio cultural de la Nación, lo que se debería cumplir a partir de la Educación, utilizando como brazo articulador de tal compromiso a la Escuela y proponiendo a través del currículum escolar su conocimiento, comprensión y valoración.

Recordemos, también, que la UNESCO, en el año 2005, en la *Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales* declaró que el Estado que posee un bien excepcional y que ha sido declarado Patrimonio de la Humanidad, debe educar en la protección (responsabilidad) y promoción de las expresiones culturales (UNESCO, 2005, p. 7):

Artículo 10 – Educación y sensibilización del público. Las Partes deberán:

- (a) propiciar y promover el entendimiento de la importancia que revisten la protección y fomento de la diversidad de las expresiones culturales mediante, entre otros medios, programas de educación y mayor sensibilización del público.
- (b) cooperar con otras partes y organizaciones internacionales y regionales para alcanzar los objetivos del presente artículo;
- (c) esforzarse por alentar la creatividad y fortalecer las capacidades de producción mediante el establecimiento de programas de educación, formación e intercambios en el ámbito de las industrias culturales. Estas medidas deberán aplicarse de manera que no tengan repercusiones negativas en las formas tradicionales de producción

De acuerdo con ello, el Estado chileno, poseedor de bienes declarados Patrimonio de la Humanidad, está llamado a propiciar el entendimiento de la fragilidad de mismo. Debe esforzarse por generar programas de educación cultural que permitan acercar a su ciudadanía a la tarea de sensibilización de

su riqueza patrimonial. Sin embargo, pareciera ser que el Estado no transmite la urgencia del cuidado del valor universal excepcional que posee, por lo que la ciudadanía y en especial los distintos agentes educativos no se dan cuenta de la responsabilidad que el patrimonio conlleva.

Como hemos dejado patente en páginas anteriores, Valparaíso posee un valor universal excepcional y por lo mismo debería propiciarse un plan específico de gestión de su patrimonio, teniendo como objetivo principal el dar a conocer el valor que ostenta, con el fin de promover la identificación, la sensibilización y apropiación.

Sin embargo, cuando leemos en la página web de la Municipalidad de Valparaíso las funciones que posee la dirección de Gestión Patrimonial, encontramos que el ámbito educativo no destaca explícitamente entre las actividades a desarrollar:

- Desarrollar acciones destinadas al cuidado del Sitio declarado "Patrimonio de la Humanidad" por la UNESCO a partir de julio de 2003.
- Diseñar y coordinar los eventos culturales y Gestionar recursos que permitan la ejecución de proyectos que velen por la conservación y restauración del patrimonio de la ciudad en coordinación permanente con la Dirección de Obras, Secretaria Comunal de Planificación y Asesoría Urbana.
- Realizar acciones que contribuyan a poner en valor el patrimonio de la ciudad.
- Desarrollar vínculos permanentes con los diferentes actores interesados en el desarrollo patrimonial de la ciudad y articular acciones en conjunto en el mismo sentido.
- Promover la conservación y el rescate del Patrimonio Comunal.
- Propender a la protección y resguardo de los bienes y monumentos nacionales de incidencia comunal.²²

La ausencia de la palabra *educación* entre sus funciones confirma la poca valoración que se le da al vínculo entre Municipio (Estado) y la Escuela, lo que, como hemos señalado, es una unión que potencia la salvaguarda de los bienes patrimoniales y la pervivencia de las manifestaciones culturales presentes en las ciudades.

En consecuencia, todos los que participan en los procesos educativos (Municipios, Escuelas, Instituciones culturales) deberían cumplir el principio social del Estado vinculado al cuidado del patrimonio. Las escuelas deberían estar más dispuestas a generar acciones para potenciar el desarrollo de estas actitudes en sus estudiantes, con el fin de sensibilizar y promover en ellos la

²² Revisado septiembre 2017

http://www.municipalidaddevalparaiso.cl/Municipio/dir_gestion_patrimonial.aspx.

responsabilidad de su conservación. Así mismo, los educadores tendrían que ser más conscientes de su importante misión, ya que las futuras generaciones no conocerán, ni valorarán y no serán activas en su responsabilidad en la protección patrimonial, si no se materializan acciones concretas en el aula y fuera de ella. Esto, como ya fue señalado, se ve favorecido porque en Chile como en España “el currículum contempla ampliamente el patrimonio entre los contenidos de las asignaturas” (Fontal e Ibañez, 2015, p. 17) aunque muchas veces no sea identificado claramente.

No obstante, la comprensión de que el patrimonio implica responsabilidad y que requiere ser transmitido para que no se pierda o enajene, solo es declarado explícitamente por uno de los seis profesores entrevistados. Aunque en este informante perviva la idea de patrimonio como *herencia*, también hay una declaración de compromiso con él, cuando señala creer que solo se mantendrá el patrimonio si se da a conocer su importancia

Y yo creo que la única forma de que mantenga su vigencia es poder transmitirle a los alumnos la importancia que ha tenido, el rol que ha jugado eso (monumentos, edificios) y que tenga alguna utilidad, que hoy en día pueda ser usado en algo. Por ejemplo, la ratonera. (P 3: PEPR1.doc - 3:16).

La escasez de manifestaciones de co-responsabilidad patrimonial de profesores y directores de centros educativos hace necesario estudiar más profundamente esta cuestión, especialmente a través de qué manera plasman estas ideas en sus tareas académicas y docentes, como haremos más adelante.

Pero la labor de educar en la responsabilidad hacia la protección y conservación del patrimonio, como ya hemos dicho, no solo corresponde a la Escuela. Los gestores culturales de instituciones y organismos estatales como el Consejo de Cultura, también son llamados a esta tarea conjunta.

Así lo reconoce el encargado del Consejo de la Cultura quien declara que la responsabilidad en la conservación del Patrimonio se debe dar a conocer a partir de la comprensión de que las ciudades son ecosistemas vivos que se construyen socialmente y que reproducen identidad y, por tanto, el no preservar, ni promover su conservación, solo amenaza ese ecosistema del que todo somos parte:

*Claro, cuidemos el negocio local no porque sea bonito, porque es viejito, sino porque es un tejido social que se va a desarmar, si es que no hacen lo otro, que preservemos un modo de...no se los “Salineros de Cawi” o los tejedores de no sé qué, porque hay una construcción social ahí, que esa es la que...hay un ecosistema que se pone en riesgo, entonces tal vez tiene que ver más con eso, con los ecosistemas que **tenemos que cuidar, preservar** y no transformarnos todos en una cosa como ambigua*

sin identidad y eso. Yo creo que va por ahí un poco la lógica a lo que queremos ir, por eso también creo que tiene mucho sentido lo que tú dices de las identidades locales, que también están en... la palabra amenazada. (P14: ECC- Entrevista Consejo de la Cultura.doc - 14:42).

Es fundamental, pues, establecer alianzas y crear proyectos conjuntos que potencien el desarrollo de actitudes vinculadas a la responsabilidad patrimonial. Sobre ello Touriñán (2007) señala que “la educación debe ser contemplada y por ello aprovechada como una experiencia axiológica y personal de participación y de aportación al conjunto de la sociedad” (p. 262). La educación potencia el desarrollo de actitudes ciudadanas de responsabilidad social y participación, por lo que los esfuerzos conjuntos entre Estado, Educación y ciudad, no solo configura un beneficio a los bienes patrimoniales, sino que también al desarrollo de una ciudadanía participativa y crítica.

Llama la atención que Iberoamérica sea un referente en educación patrimonial (Fontal, 2016, p. 430) y que en Chile existan diversos programas de intervención social para reconstruir la historia local, pero que en Valparaíso, donde está ubicada la ciudad Patrimonio de la Humanidad, esto no se vea reflejado ni se traduzca en el fomento de una ciudadanía responsable y consciente de las manifestaciones culturales o bienes que posee.

2. Concepciones del alumnado sobre el Patrimonio

Como hemos señalado, para que no sea desestimada la carga simbólica e intangible que posee el Patrimonio, es menester que a través de la educación se desarrollen acciones sostenidas en el tiempo, que promuevan la socialización de la trascendencia del valor universal excepcional que poseen las ciudades tanto material como inmaterial.

Acerca de esto, Olga Moreno (2009) señala que la educación se sustenta en tres pilares que son fundamentales para la legitimidad contemporánea del patrimonio: “la autenticidad, la defensa de lo público y el apoyo al desarrollo” (p. 2). Si consideramos estos pilares entendemos que la Educación sirve para promover en el ciudadano el valor universal que posee su ciudad y además es útil para generar empoderamiento ciudadano sobre la conservación de su identidad y patrimonio.

Bajo estas premisas surgen nuevos modelos de desarrollo de las ciudades en los que la ciudadanía participa más activamente, asumiendo un rol preponderante en la promoción de identidad local que es sostenida por el patrimonio que posee (por ejemplo, se han desarrollado museos familiares, locales, museos de sitios administrados por comunidades, etc.). Por tanto, una relación imbricada entre enseñanza- aprendizaje y patrimonio, puede generar conciencia sobre la necesidad de una gestión de los bienes culturales, donde participa la ciudadanía, para beneficio y disfrute colectivo.

Considerando esta importancia de la participación activa de los ciudadanos en la preservación y promoción del patrimonio, resulta relevante conocer cómo conciben el patrimonio los estudiantes de Valparaíso. Para ello, se les pidió que escogieran entre las tres opciones siguientes, la que les parecía que definía mejor el concepto “Patrimonio”:

- a) La disciplina que estudia acontecimientos y hechos del pasado.
- b) Las leyes que regulan las herencias que los padres dejan a sus hijos.
- c) El legado de bienes materiales e inmateriales que una generación deja a sus sucesores.

Las opciones o reactivos apuntaban principalmente a reconocer si el alumnado, al conceptualizar lo que entienden por Patrimonio, son capaces de comprender su faceta más profunda y multifactorial, orientada por los principios de herencia, sentido social, y sentido identitario que este posee (Ortega, 2001; Prats, 1997; Prats y Hernández, 1999).

Tabla 18. Datos generales. Pregunta 1 del cuestionario .

1. El concepto de Patrimonio cultural se puede definir como:		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	La disciplina que estudia acontecimientos y hechos del pasado	170	37,8	37,8	37,8
	Las leyes que regulan las herencias que los padres dejan a sus hijos	64	14,2	14,2	52,0
	El legado de bienes materiales e inmateriales que una generación deja a sus sucesores	216	48,0	48,0	100,0
	Total	450	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los resultados (Vid. Tabla 18), para los estudiantes de los tres tipos de establecimientos encuestados, el patrimonio es considerado principalmente como “el legado de bienes materiales e inmateriales que una generación deja a sus sucesores” (n=216; 48%), seguido de la consideración del patrimonio como “la disciplina que estudia acontecimientos y hechos del pasado” (n=170; 37,8%) y finalmente, se le considera como “las leyes que regulan las herencias que los padres dejan a sus hijos” (n=64; 14,2%).

Teniendo en cuenta que las dos primeras opciones son enunciados que no definen el patrimonio, sino que se refieren a la historia y a la legislación, llama la atención que la respuesta correcta no alcance la mayoría. También resulta llamativo que de esos 216 estudiantes que sí tienen una idea clara de lo que es el patrimonio, el porcentaje más alto pertenezca al alumnado de establecimientos escolares públicos (con un nivel socio-económico bajo). Como

veremos, las acciones que realizan las escuelas públicas para la promoción del patrimonio son menos que las del resto de establecimientos educacionales, según declaran los directivos y profesores. Una posible explicación de esta paradoja puede estar en que las agrupaciones sociales que trabajan en las comunidades de residencia de los estudiantes de escuelas públicas, realizan más acciones vinculadas al patrimonio de la ciudad y sus barrios y, por lo tanto, son contadas como actividades realizadas fuera del ámbito escolar. Estos colectivos, que generalmente atienden población de bajos recursos, realizan actividades de promoción del patrimonio que generan mayor conciencia del entorno, el medio ambiente y también del patrimonio. De esta manera, resulta razonable que en las escuelas públicas haya una mejor conceptualización del patrimonio, pero debido más a la educación no formal que a la formal.

Tabla 19. Datos por tipo de establecimiento . Pregunta 1 del cuestionario.

1. El concepto de Patrimonio cultural se puede definir como:						
	Particular		Subvencionado		Municipal	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
La disciplina que estudia acontecimientos y hechos del pasado	52	34,7	57	38,0	61	40,7
Las leyes que regulan las herencias que los padres dejan a sus hijos	38	25,3	17	11,3	9	6,0
El legado de bienes materiales e inmateriales que una generación deja a sus sucesores	60	40,0	76	50,7	80	53,3
Total	150	100,0	150	100,0	150	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Cuando revisamos la muestra y su frecuencia de respuesta según tipo de establecimiento (Vid.Tabla 19 y Gráfico 1), también es muy interesante analizar de manera específica lo que sucede en las escuelas privadas, ya que su estudiantado es el que muestra peor desempeño en sus respuestas. Sabemos que las escuelas privadas cuentan con alumnado que presenta un alto capital cultural, ya que su población se encuentra dentro de quintiles de más alto ingreso en Chile. Este factor nos hace suponer que las experiencias de los estudiantes con el patrimonio, tanto de la ciudad de Valparaíso, como de otras ciudades del país o internacionales pueden ser más numerosas. Es decir, parece lógico suponer que su condición económica debería influir en una buena configuración del concepto de Patrimonio, pero, esto no se cumple si atendemos a lo que indican los datos recogidos.

Los resultados obtenidos en las escuelas privadas se condicen con el estudio sociológico realizado en la Universidad Católica de Chile, donde se señala que la formación en los establecimientos privados es *gerencial* con alto énfasis en materias que no son de humanidades:

(...) “el tipo de currículum que se enseña en esos colegios es *gerencial*,

es decir, que apunta a desarrollar capacidades *empresariales-emprendedoras* en sus alumnos y (...) desenvolverse de manera efectiva en una economía de mercado. Así, muchos de estos colegios promueven la racionalidad por sobre la emocionalidad y dan un mayor énfasis a las matemáticas y la ciencia, en desmedro de las artes y humanidades”²³ (Diario El Mercurio, 2016).

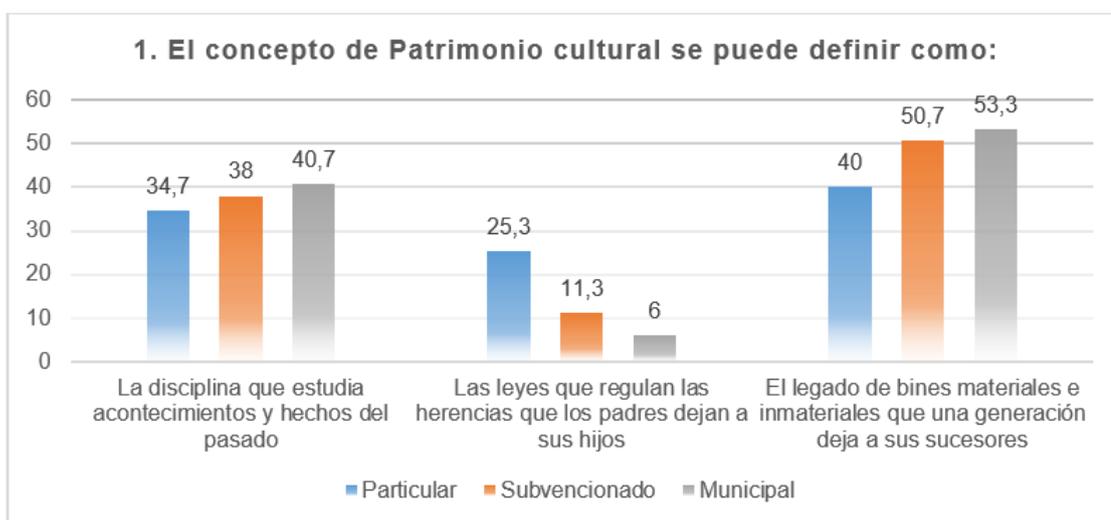


Gráfico 1. Gráfico por tipo de establecimiento. Pregunta 1 del cuestionario.

Es arriesgado generalizar estos resultados, pero claramente es un aspecto a considerar. Sabemos que las decisiones curriculares de las escuelas privadas se toman en función de que los estudiantes obtengan altos ranking en las pruebas estandarizadas nacionales. Y estas principalmente evalúan aspectos referidos a matemáticas y lenguaje por sobre otras áreas. Es decir, los aspectos patrimoniales, al no ser conocimientos evaluados por las pruebas nacionales, son subvalorados y, por tanto, su presencia en el currículum de las escuelas privadas es anecdótico. La instrumentalización del aprendizaje en estos contextos va en desmedro del aprendizaje de otros tópicos, como el de la cultura.

De manera general, por tanto, se observa que los estudiantes conceptualmente entienden el patrimonio relacionado a un sentido de herencia, social e identitario. Es cierto, que no hemos ampliado las opciones conceptuales a las más complejas que existen, vinculadas por ejemplo al sentido transformador y constructor que posee el Patrimonio. Y no lo hemos hecho en razón de la edad de nuestros informantes (11-12 años) y porque en los programas de estudios escolares el término se desarrolla principalmente en su acepción relacionada con el sentido de herencia, social e

²³ Revisado septiembre 2017 <http://www.emol.com/noticias/Nacional/2016/10/20/827223/Estudio-desvela-a-los-colegios-de-elite-en-Chile-Dan-formacion-gerencial-y-promueven-la-competencia-entre-sus-alumnos.html>.

identitario y no recoge aún, la posibilidad de *patrimonializar* aquello creado y recreado por los ciudadanos en el sentido expresado por Fontal (2003).

2.1 Los estudiantes y la función del Patrimonio cultural

Para develar más específicamente la concepción de patrimonio que los alumnos de la ciudad de Valparaíso poseen y superar las limitaciones de la pregunta anterior, se les interrogó sobre la función o funciones del patrimonio cultural. Sus respuestas nos permite determinar la forma en que se comprende y proyecta este. Sobre ello, Greffe (2012) señala que detrás de todas las ideas que existen sobre patrimonio se “destila una visión diferente del patrimonio, de su valor y de su tratamiento metodológico” (s/p). Es por esto, que definir las funciones que se le atribuyen otorga una radiografía a la educación patrimonial que se trasmite.

Las opciones presentadas a los estudiantes fueron cuatro: estética, educativa, social o económica (González Monford, 2006, p. 11). El sistema de elección de respuesta permitió que se pudiese marcar más de una alternativa ya que, tal como plantea Greffe (2012), no es posible considerar solamente una perspectiva cuando se conceptualiza, sino que es necesaria la superposición de todas ellas para comprenderlo. Es decir, es la sumatoria de todos los valores la que puede permitir la pervivencia del patrimonio cultural heredado y la generación de procesos de patrimonialización de las recientes creaciones humanas.

Las respuestas se agruparon considerando cada una de las funciones que se les presentaron, todo ello con el fin de esclarecer si para los estudiantes todas estas funciones del patrimonio son necesarias y relevantes.

2.1.1 Función estética del Patrimonio cultural

La función estética es aquella capacidad de emocionar y de estimular los sentidos que posee el patrimonio cultural. Además, da cuenta del valor artístico que posee el patrimonio al ser obra del ser humano y el *genio* creador que hay detrás. Aglutina, en ocasiones, cosmovisiones particulares que le asignan valor estético único, como es el caso de la artesanía de Rari y Chimbarongo en Chile (Figura 12), que son consideradas manifestaciones culturales generadoras de identidad con procesos creativos únicos.

No obstante, los estudiantes manifestaron mayoritariamente que el patrimonio no tiene una función estética (n=303; 67,3%). Es decir, los alumnos de la ciudad no consideran que el patrimonio tenga la capacidad de evocar algún tipo de sensación, sentimiento y admiración. Un 67,3% declara que esta función no está presente, lo que hace suponer que el proceso de sensibilización por el Patrimonio, apoyado en el trabajo de las emociones

estéticas hasta llegar a convertirse en una actitud, no está siendo desarrollado suficientemente en las aulas (Vid.Tabla 20).

Tabla 20. Datos generales. Pregunta 2 del cuestionario. Opción A.

2. ¿Qué función o funciones crees que posee el patrimonio cultural?		A. Estética			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	303	67,3	67,3	67,3
	Sí	147	32,7	32,7	100,0
	Total	450	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

Los alumnos y alumnas, según lo visto, no han aprendido a ver belleza, particularidad o genialidad en aquello que les rodea, lo que puede ser el resultado del poco tratamiento que se hace de estas temáticas en horario de clases, o también que, cuando se enseña, solo se desarrollan contenidos conceptuales sin apelar a la sensibilidad y el goce estético. Esto es preocupante ya que, aun cuando hoy es visible en el currículum nacional la presencia del patrimonio, este se trabaja superficialmente sin aprovechar el potencial educativo que posee.



Figura 12. Mimbre Rari y Chimbarongo²⁴

Si vemos el panorama de respuesta por tipo de establecimiento (Vid.Tabla 21 y Gráfico 2), se repite lo antes analizado, especialmente en los colegios de índole privado donde encontramos el porcentaje más alto de respuestas insatisfactorias (71,3%). Aunque la diferencia con los otros centros educativos no es muy grande, sí que es importante el dato, teniendo en cuenta que se

²⁴ Revisado septiembre 2017. Extraído de: <http://www.chileestuyo.cl/rari-y-chimbarongo-son-distinguidas-como-ciudades-artesanales-del-mundo/>

trata de niños y niñas pertenecientes a los estratos sociales de mayor nivel cultural de la ciudad.

Tabla 21. Datos por tipo de establecimiento. Pregunta 2. Opción A

2.¿Qué función o funciones crees que posee el patrimonio cultural?						
A. Estética						
	Particular		Subvencionado		Municipal	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No	107	71,3	100	66,7	96	64,0
Sí	43	28,7	50	33,3	54	36,0
Total	150	100,0	150	100,0	150	100,0

Fuente: Elaboración propia

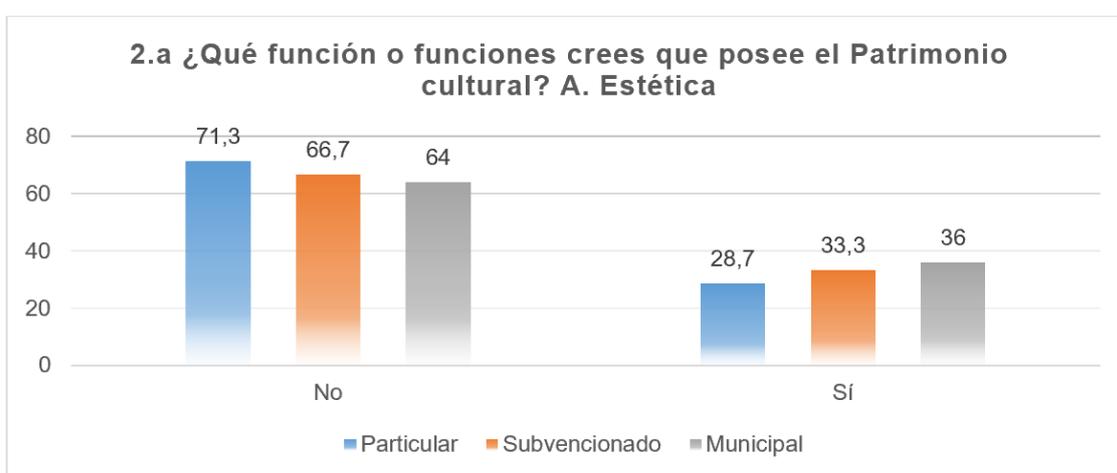


Gráfico 2. Gráfico por tipo de establecimiento. Pregunta 2. Opción A del cuestionario

En términos generales, la posibilidad de emocionar que tiene el Patrimonio no es reconocida por los estudiantes. Si bien los estudiantes declararon haber asistido a museos de la ciudad (el 80% de los alumnos declara haber ido a uno) o haber realizado alguna actividad en la ciudad, es evidente que no se concretaron actividades de sensibilización del patrimonio, quedándose solo en la observación. Es decir, solo se les ha mostrado lo que cada museo salvaguarda, pero sin la posibilidad de evocar en ellos alguna emoción que les permita admirar la belleza y descubrir el valor de lo que se intenta conservar.

2.1.2 Función educativa del Patrimonio cultural

Junto con la función estética que posee el patrimonio, este tiene, como hemos señalado en capítulos anteriores, un indudable uso educativo, vinculado a la historia de su entorno que hace comprender el presente a través de ese pasado que rememora y contiene.

A la función educativa que posee el patrimonio se le vincula, pues, el valor histórico y el valor cognitivo (González Monfort, 2006, p. 11), es decir, posee la

potencialidad de formar a través de las acciones que puedan realizarse en torno a él. Por tanto, cuando se señala que el patrimonio cultural posee una función educativa, se alude a esa posibilidad de transmitir el valor que subyace a ese bien cultural.

En España se ha comprendido que es necesario gestionar las acciones de formación patrimonial poniendo en el centro su función educativa. Es por ello que la Educación Patrimonial se ha convertido en una “disciplina con un corpus teórico y metodológico abundante” (Fontal e Ibáñez, 2015, p. 18) lo que se ha concretado en dos instrumentos específicos: por un lado el Plan Nacional de Educación y Patrimonio (2013) y por otro el Observatorio de Educación Patrimonial²⁵ (2010).

El Plan orienta el desarrollo de propuestas educativas patrimoniales para que sean de calidad y potencien una comprensión. Por su parte, el observatorio colabora en la evaluación de las propuestas con el fin de acercar el patrimonio a la diversidad existente en la sociedad.

Destacamos estos elementos porque en Chile no existe ningún instrumento o marco similar. Por lo mismo, no existen orientaciones que ayuden en el desarrollo de iniciativas de educación patrimonial que colaboren en la sensibilización hacia el patrimonio cultural, salvo iniciativas privadas o voluntades individuales.

Pese a estas limitaciones, de manera general, nuestros informantes preadolescentes consideran que el patrimonio cultural sí tiene dicha función (n=324; 72%), tal como se puede ver en la tabla 22.

Tabla 22. Datos generales. Pregunta 2 del cuestionario. Opción B.

2. ¿Qué función o funciones crees que posee el patrimonio cultural?					
B. Educativa					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	126	28,0	28,0	28,0
	Sí	324	72,0	72,0	100,0
	Total	450	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Sobre este aspecto se debe recordar la propuesta de Montessori (1870-1952) quien sienta las bases de la pedagogía del objeto, ya que como señala Santacana (2012), es ella quien introduce la idea de considerar los objetos más que meros accesorios, situándolos como elementos cruciales para generar aprendizaje, al punto que podría reemplazar el rol del educador como tal. O como proponía Decroly (1871-1932) al plantear el desarrollo de “centros de

²⁵ Recuperado de <http://www.oepe.es>

interés” en los que la observación, asociación y expresión son esenciales para el aprendizaje.

En relación con lo anterior, debemos recordar que los objetos adquieren un rol fundamental en el aprendizaje de los individuos, ya que “nuestra imaginación, tanto infantil como adulta, funciona sobre elementos concretos y no sobre abstracciones...” (Santacana, 2012, s/p). Son cruciales para reconstruir el pasado, comprender el presente, desde lo tangible a lo intangible facilitando el acceso al conocimiento.

Si establecemos una conexión entre los resultados arrojados en nuestra encuesta y las teorías señaladas, los estudiantes consideran que los elementos, objetos y bienes patrimoniales en general, almacenan conocimiento y pueden aportar formativamente, destacando en mayor número los niños y niñas de los centros subvencionados (Vid.Tabla 23 y Gráfico 3). Y resulta un tanto sorprendente que reconozcan esta función cuando, como veremos, apenas existen acciones sistemáticas para trabajar con el patrimonio como *objeto* educativo.

Tabla 23. Datos por tipo de establecimiento. Pregunta 2 . Opción B.

2. ¿Qué función o funciones crees que posee el patrimonio cultural?						
B. Educativa						
	Particular		Subvencionado		Municipal	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No	50	33,3	32	21,3	44	29,3
Sí	100	66,7	118	78,7	106	70,7
Total	150	100,0	150	100,0	150	100,0

Fuente: Elaboración propia

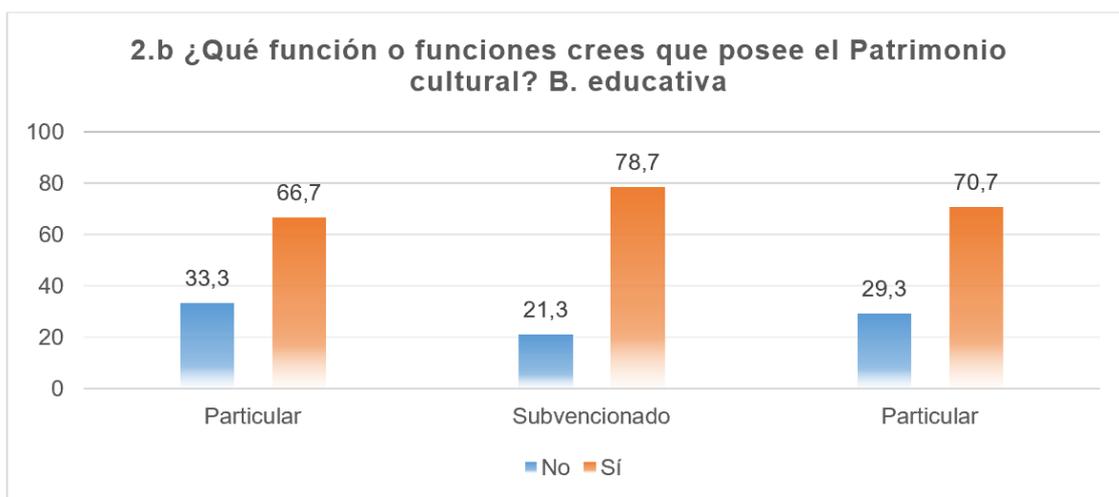


Gráfico 3. Gráfico por tipo de establecimiento. Pregunta 2. Opción B del cuestionario.

En síntesis, es interesante que tanto el estudiantado como los profesores, así como los directivos y los agentes culturales consideran relevante el

patrimonio desde un punto de vista educativo, aunque sigan estando ausentes las acciones concretas. Y es que de la atribución de valor de la función educativa a la utilización educativa, hay un vacío que inquieta.

2.1.3 La función social del Patrimonio cultural

Hasta aquí hemos indicado que existe una relación entre identidad, cultura, educación y patrimonio, y que el fruto de esta relación se concreta en la conformación de una ciudadanía crítica, consciente de su entorno y comprometida socialmente. Pero sabemos también que para que esto dé resultados, se necesita de nexos entre todos estos elementos.

Sobre ello Santacana y Martínez (2013), nos señalan que la unión de estos elementos puede ser la memoria, al señalar que “sin memoria dejamos de ser humanos; para nosotros, la pérdida de la memoria es una enfermedad grave que nos despersonaliza; no sabemos quiénes somos” (p. 48). Pareciera ser que es la memoria la que nos define como humanos.

Pero, ¿qué es la memoria?, la definición más general de la Real Academia de la Lengua nos señala que es “la facultad psíquica por medio de la cual se retiene y recuerda el pasado”. Ese recuerdo hace uso de los objetos que son contenedores de evocaciones del pasado para consolidar la memoria. Ellos nos ayudan a recuperar aquello que muchas veces olvidamos.

La conformación de la identidad personal se sustenta en los recuerdos y en la memoria. Son estos elementos del pasado los que han marcado nuestra existencia y le dan sentido. Por esto, atesoramos objetos del pasado y los almacenamos, porque ellos guardan una parte de nuestra historia. Pero también existen objetos que nos hacen recordar una historia colectiva, una historia común. El patrimonio material e inmaterial puede estar constituido por aquellos objetos contenedores de la historia común que permitiría configurar una identidad colectiva sustentada en elementos culturales compartidos.

Esa identidad cultural colectiva se fundamenta en un sentimiento de reconocimiento que poseen los elementos compartidos, objetos que evocan pasados comunes, o bien que dan cuenta de historia, creencias, costumbres, cosmovisiones compartidas. Es decir, la identidad cultural se sostiene en una memoria común que otorga patrones que dan características particulares a un determinado grupo humano. Es esta memoria colectiva cultural es donde se encuentra “la base de nuestra primera y fundamental identidad...es la que refuerza nuestros lazos de identidad” (Santacana y Martínez, 2013, p. 50).

Por tanto, la identidad individual se construye con otros, es donde la otredad halla sentido porque “el ser humano es un ser social por naturaleza y no se construye a sí mismo en el aislamiento” (Rodrigo y Medina, 2006, p. 126). Es por ello que el proceso de identización surge de la mano de la

formación de la sociedad, ya que es en la interpretación común del entorno donde se genera sociedad (Gómez-Redondo, 2012, p. 34)

El patrimonio permite la configuración de las identidades culturales y, por tanto, posee una función social que otorga sentido de pertenencia. En él se configuran los lazos de memoria que son evocados por aquellos elementos a los que se les ha atribuido valor. Si la sociedad atribuye valor al patrimonio cultural, se guarda en la memoria colectiva la significancia del mismo y en consecuencia surgen sentimientos comunes de salvaguarda.

Sobre esta función social, identitaria y de memoria, se les preguntó a los estudiantes y más de la mitad señalaron que el patrimonio la posee (Vid. Tabla 24).

Tabla 24. Datos generales. Pregunta 2 del cuestionario. Opción C.

2. ¿Qué función o funciones crees que posee el Patrimonio cultural? C. Social				
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje
		a	válido	acumulado
Válidos	No	202	44,9	44,9
	Sí	248	55,1	100,0
	Total	450	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia

No obstante, el hecho de que exista un 44,9% de estudiantes que asumen que el patrimonio carece de función social es preocupante, evidenciando que los procesos de identización cultural no se manifiestan de forma certera. Esto es debido al escaso trabajo de acercamiento y conocimiento que realiza la escuela con el entorno en el que se circunscribe (como veremos más adelante, 420 estudiantes declararon no recordar qué tipo de actividad habían realizado para conocer la ciudad de Valparaíso).

Si las escuelas no potencian actividades en las que los estudiantes, de forma individual y colectiva, tengan experiencias con su entorno y el patrimonio presente en él, difícilmente generarán recuerdos asociados, que permitan la apropiación de dichos espacios, objetos y bienes. Por tanto, la memoria individual y colectiva no se enriquecerá de experiencias que permitan luego transformar los espacios en entornos con historias personales y comunes que recordar.

Los estudiantes de escuelas privadas y subvencionadas declaran en parecido porcentaje su mirada sobre el rol social del patrimonio (Vid. Tabla 25 y Gráfico 4). Es en las escuelas públicas donde hay más estudiantes que logran identificar esta función, lo que llama la atención nuevamente. Es de suponer, como ya mencionamos antes, que al ser expuestos a más actividades extra programáticas vinculadas a conocer su entorno, se genera en ellos una mayor apreciación de esta importante función patrimonial.

Tabla 25. Datos por tipo de establecimiento. Pregunta 2. Opción C.

2. c ¿Qué función o funciones crees que posee el patrimonio cultural? C. Social						
	Particular		Subvencionado		Municipal	
	Frecuenci a	%	Frecuenci a	%	Frecuencia	%
No	77	51,3	73	48,7	52	34,7
Sí	73	48,7	77	51,3	98	65,3
Total	150	100,0	150	100,0	150	100,0

Fuente: Elaboración propia

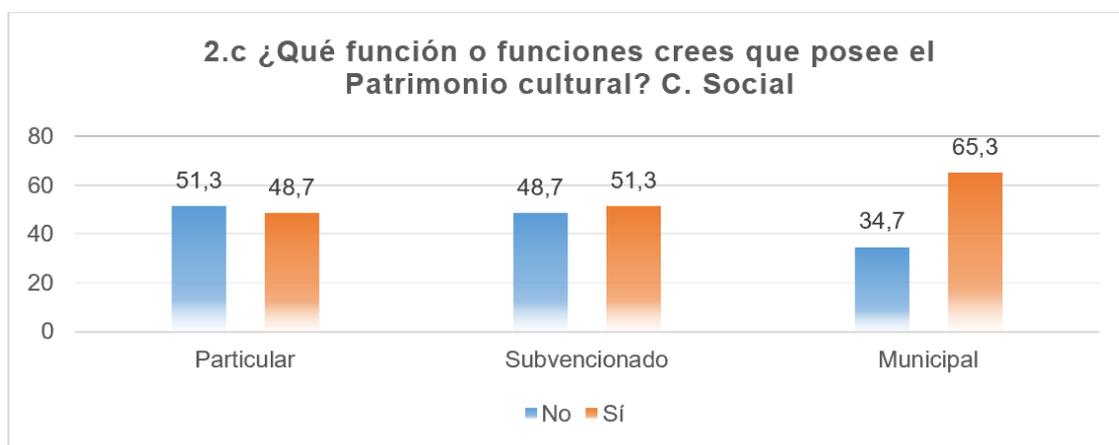


Gráfico 4. Gráficos por tipo de establecimiento. Pregunta 2. Opción C del cuestionario.

El proceso de identización (que es necesario trabajar con los estudiantes), depende de la cadena de patrimonialización y las acciones relacionadas con ello. El conocimiento, comprensión, respeto y valoración son los primeros eslabones de este proceso de subjetivación del patrimonio (Gómez-Redondo, 2013, p. 326). Ahora bien, es importante señalar que, para que este proceso comience, se debe iniciar de forma individual para luego consolidar una identidad colectiva. Es decir, hay que trabajar desde la memoria individual a la memoria colectiva para promover que de forma conjunta se vele por el cuidado, consenso y transmisión del patrimonio.

La ausencia de un proceso de patrimonialización completo en las propuestas educativas, genera que la apropiación simbólica del patrimonio no impacte en la formación de una ciudadanía responsable, crítica y participativa socialmente. Es decir, los estudiantes no interiorizarán y harán suyo el patrimonio que los rodea.

Para incentivar que estos procesos se desarrollen de forma sistemática en las escuelas es necesario revisar los planes formativos que reciben los profesores en formación, para determinar de qué manera, hoy, se está formando a los docentes en Chile. Para que estos respondan a las demandas

educativas patrimoniales que presentan los objetivos curriculares planteados por el MINEDUC, deben recibir la debida preparación. De ahí la importancia de proyectos realizados con el objetivo de promover el sentido de pertenencia, identificando la herencia patrimonial desde perspectivas integradoras y mestizas (Collao, Verdejo y Jarpa, 2017).

Es claro que siempre existirá una “falta de acompañamiento (...) entre el currículum vigente en el momento de diseñar los planes de estudios de los futuros profesores” (Fontal, Ibáñez, Martínez y Rivero, 2017, p. 80), pero la revisión constante permitiría la mejora de estos procesos formativos, con el fin de dar cobertura a las demandas que presenta la educación patrimonial chilena.

2.1.4. La función económica del Patrimonio cultural

Es indudable que el patrimonio posee diversos valores y a su vez puede cumplir variadas funciones en la medida que se le reconoce su potencial. Uno de los valores menos reconocido en Latinoamérica, y particularmente en Chile, es su valor económico. Tal como plantea Neus González (2006), este valor es “especialmente importante en aquellas zonas donde las oportunidades de desarrollo económico son menores por la falta de recursos existentes” (p. 11). Esto quiere decir que el patrimonio puede convertirse en un motor de reactivación económica.

Los ejemplos de capitalización del patrimonio en ciudades europeas que poseen patrimonio mundial, como Granada, Córdoba, Salamanca, Florencia, entre otras, son modelos de gestión turístico–económica, donde la intervención adecuada, sostenible y protectora de los bienes considerados patrimonio mundial, activa económicamente la localidad y genera ingresos que pueden beneficiar a los mismos ciudadanos que la habitan.

Pero ¿por qué es relevante reconocer el valor económico que posee el patrimonio? Según Greffe (2012), el patrimonio cultural actúa “de tres maneras en el desarrollo económico de los territorios: como fuente de actividades, como una palanca para la creatividad y como un factor de atracción” (s/p).

En el primer caso, el valor económico del patrimonio está estrechamente vinculado con el turismo cultural, ya que cuando se da a conocer y se fomenta, se activa una demanda de servicios en los territorios. Por ejemplo, el camino del Peregrino a Santiago de Compostela, activa una red de servicios a lo largo de varias localidades como son las ofertas hoteleras, de albergues y restaurantes. Sin embargo, este es un potencial poco reconocido en Valparaíso a pesar de que, año a año, la llegada de cruceros ha permitido que turistas de diversos lugares del mundo lleguen a recorrer sus calles, pero la oferta se concentra únicamente en restaurantes de un solo sector de la ciudad, en desmedro del potencial que tiene la ciudad en su totalidad.

En el segundo caso, el Patrimonio como promotor de creatividad viene dado por la posibilidad que ofrece a los ciudadanos de innovar y crear elementos que puedan ser expuestos al servicio de otros. La creación de nuevos recursos permiten que la comunidad active el valor transformador que el patrimonio también posee. Un ejemplo de ello es la generación de empresas de turismo, que contribuyen con más empleo para la población y a la vez permiten dar a conocer las ciudades y sus patrimonios. Otro ejemplo es el programa Europa Creativa, creado el año 2013 por el Parlamento y el Consejo de la Unión Europea, en el que se brinda ayuda económica a los sectores culturales y creativos europeos (Reglamento Europeo nº1295/2013)

Otro ejemplo de innovación económica y su vínculo con el entorno es la de las bicicletas “públicas” que están al servicio de la ciudadanía para recorrer la ciudad. Así sucede en Santiago de Chile (Vid. Figura 13) donde se implementa “Bike Santiago”, una apuesta creativa del municipio en asociación con el banco Itaú, que se utiliza principalmente para descongestionar la ciudad y el casco histórico y además permite que los turistas puedan recorrer la ciudad de forma autónoma y sustentable (sin contaminar).



Figura 13. Sistema de bicicletas en Santiago de Chile.

Lamentablemente, en Valparaíso este sistema no existe pero también es de difícil implementación, ya que las características geográficas del territorio harían compleja la utilización de este recurso. Como se señala en el blog de un turista que visitó Valparaíso²⁶, la congestión generada por la convivencia de los autobuses, taxis, trolebuses y peatones en el casco histórico de la ciudad no encontraría solución en el uso de la bicicleta. Y recoge con ironía, que ha habido que encontrarlas otra función: la decorativa (Vid. Figura 14).

En relación con el tercer aspecto, si existen actividades creativas en la ciudad, se atrae al turista, la inversión y a nuevos residentes. Este valor de atracción, permite que las ciudades puedan mantenerse vivas y con potencial

²⁶ Revisado en enero 2019.. <http://www.enbicipormadrid.es/2015/01/la-bici-en-valparaiso.html>

de crecimiento. Pero todo esto solo es posible siempre y cuando en la ciudad existan políticas activas de protección del patrimonio.



Figura 14. Imagen de bicicleta decorativa en cerro Concepción, Valparaíso, Chile.²⁷

Si bien los términos “cultura y desarrollo han planteado una relación particular que abarca desde la fecunda correlación hasta el enfrentamiento indisimulado” (Hierro y Fernández, 2013, p. 1134), es indiscutible que la activación, dinamización, recuperación y proyección del patrimonio cultural permiten un desarrollo económico y social.

Cuando se reconoce la función económica, se asume que es necesaria la activación del patrimonio, es decir, un reconocimiento del valor excepcional que este tiene con el fin de potenciar su preservación para el disfrute de todos y para lograr, por tanto, que se transforme en un bien público que pertenezca a todos y que a la vez todos se vean beneficiados por él.

La consideración del patrimonio como un activo puede hacer que la inversión pública y privada se fije en la ciudad, ya que se transforma en un espacio de consumo de cultura. Es así que en la carta de Bruselas²⁸, se analiza el papel del patrimonio cultural en la economía, donde se reconoce su valor estratégico y de oportunidades para el desarrollo de la población, siempre y cuando se generen acciones teniendo en considerando el paisaje cultural y antropológico.

El Patrimonio Cultural constituye un **valioso e insustituible recurso como elemento revitalizador de las ciudades y los territorios**, capaz de mejorar la calidad de vida de los habitantes, de catalizar las inversiones y en la creación de marcas-territorio. Este recurso se muestra

²⁷ Imagen propiedad del blog

²⁸ Revisado en septiembre 2017. Se celebró en Bruselas el I Foro sobre Economía del Patrimonio Cultural, organizado por la Junta de Castilla y León . Revisar la carta en : <https://www.jcyl.es/web/jcyl/EVoCH/es/Plantilla100/1284161381021/ / />

especialmente necesario para el desarrollo de territorios periféricos y afectados por procesos de despoblación (Carta Bruselas, 2009, S/P)

La revitalización social y económica que puede aportar el patrimonio cultural, nos hace suponer que su adecuada puesta en valor, permitiría un mayor desarrollo que traería consigo más riqueza y empleo a las ciudades que poseen estos bienes culturales. Si se aprovechan sosteniblemente con políticas de conservación y puesta en valor, puede ser una palanca de bienestar social y activación económica. Esto es sumamente relevante para Valparaíso que se encuentra entre las comunas más empobrecidas del país, con las tasas más altas de desempleo.

Por ello, teniendo en cuenta todas estas ideas, se consultó a los estudiantes si ellos atribuían alguna función económica al patrimonio cultural, manifestando en un 57,6% (n=259) que no la tenía (Vid. Tabla 26).

Tabla 26. Datos generales. Pregunta 2 del cuestionario. Opción D.

2. ¿Qué función o funciones crees que posee el Patrimonio cultural? D. Económica					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje
		a		válido	acumulado
Válidos	No	259	57,6	57,6	57,6
	Sí	191	42,4	42,4	100,0
	Total	450	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Son muchos, pues, los estudiantes que no ven oportunidades de crecimiento económico en el patrimonio cultural. Pareciera ser que no reconocen las ventajas que podría generar para ellos mismos y la ciudadanía en general. Esto se condice con las cifras de endeudamiento que el municipio de Valparaíso posee. El diario La Tercera, el año 2017 indicaba que la “deuda en el municipio creció siete veces en la administración anterior”²⁹, indicando así que la deuda había llegado a setenta y tres mil millones de pesos (97.090.000,00 EUR).

Frente a estos datos es más que justificado que la población en general, y en particular los niños y niñas, no vean el potencial económico que tiene el patrimonio de la ciudad. Por el contrario, probablemente el invertir en patrimonio sea considerado un gasto superfluo –casi un lujo– teniendo en consideración que existen problemas más urgentes que resolver. De hecho, con una mirada crítica, cualquier ciudadano puede argumentar que durante estos más de 15 años que lleva la ciudad como Patrimonio de la Humanidad, no les ha dejado más que deudas.

²⁹ Revisado en septiembre 2017. Titular del diario La Tercera: <http://www2.latercera.com/noticia/deuda-municipio-valparaiso-crecio-siete-veces-administracion-anterior/>

Cuando miramos las tasas de desocupación en la región de Valparaíso nos damos cuenta de que, desde el año 2012, las tasas superan al 5% de la población (Vid. Gráfico 5). La fuerza de trabajo de la región, el año 2016, promedió cerca de 890.170 personas (INE, 2017, p. 2), siendo las actividades económicas con mayor tasa de empleabilidad: el comercio, la enseñanza, la salud y la construcción. Es la cuarta región del país con mayores índices de desocupación femenina y masculina.



F Gráfico 5. Evolución tasa de desocupación y brecha, según sexo, Región de Valparaíso (años 2012-2016). Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas (INE), 2017.

Estos datos confirman que Valparaíso es una ciudad con necesidades económicas crecientes en la que no ha habido interés por utilizar su patrimonio para dinamizarla económicamente. Si a esto le sumamos la mala gestión municipal que ha llevado a la quiebra del Municipio, resulta evidente que es imposible que se potencien políticas o inversiones que pongan su foco en el cuidado del patrimonio cultural (material e inmaterial). Por el contrario, las políticas de desarrollo han sido direccionadas hacia el sector de la construcción –que canaliza más rápido el empleo- pero que ha atentado directamente contra el patrimonio y su pervivencia, provocando serios daños al entorno y haciéndola perder en parte su característico perfil paisajístico.

Los datos entregados por los estudiantes según tipo de establecimiento educativo, solo reafirman que la ciudadanía no considera el valor económico que tiene habitar en una ciudad Patrimonio de la Humanidad, independientemente de su estrato social, si bien en el caso de los estudiantes de mayor nivel económico (centros privados) el porcentaje se incrementa en correspondencia con el proceso de “huida” de la clase media acomodada para instalarse en el vecino municipio de Viña del Mar (Vid. Tabla 27 y Gráfico 6).

El problema en desestimar la función económica de la ciudad patrimonial radica en la enajenación del patrimonio, en la posibilidad de que la población no le atribuya valor y por tanto se desafilie de la tarea de su preservación.

Tabla 27. Datos por tipo de establecimiento. Pregunta 2. Opción D.

2. ¿Qué función o funciones crees que posee el patrimonio cultural? D. Económica						
	Particular		Subvencionado		Municipal	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No	96	64,0	80	53,3	83	55,3
Sí	54	36,0	70	46,7	67	44,7
Total	150	100,0	150	100,0	150	100,0

Fuente: Elaboración propia.

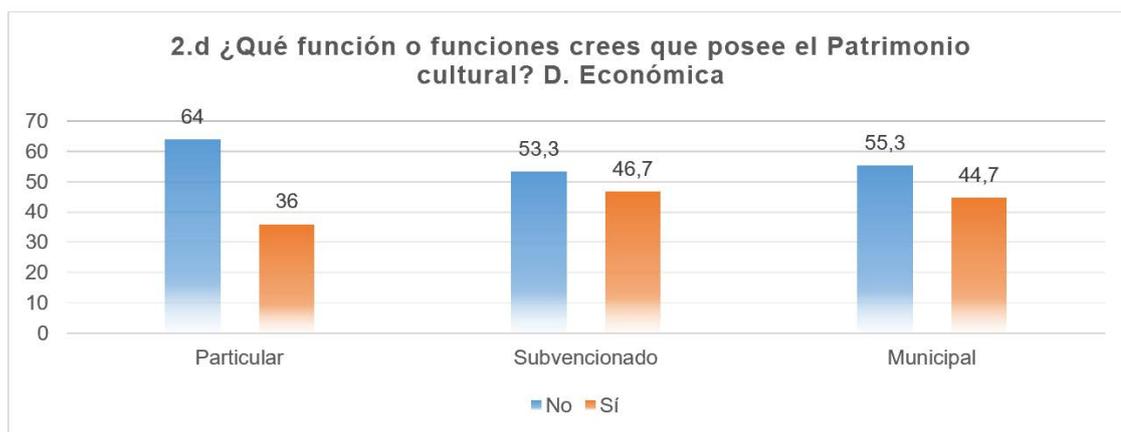


Gráfico 6. Gráfico por tipo de establecimiento. Pregunta 2. Opción D del cuestionario.

Como hemos visto, el proceso de identización que produce el patrimonio tiene como principal función permitir que la ciudadanía valore y transmita aquello que considera parte de su propia vida. Los problemas financieros de la ciudad de Valparaíso, no han hecho más que agudizar la crisis educativa patrimonial de la misma. La falta de recursos no permite la inversión en procesos profundos en relación con formación ciudadana y patrimonial. Es decir, los programas educativos patrimoniales se han dejado en manos privadas, porque la ausencia de recursos no permite una cobertura total a la población. Esto ha provocado que la ciudadanía no sea sensible hacia la patrimonialización urbana.

Jorge Sharp, alcalde actual de Valparaíso, sobre la deuda que posee la ciudad, indicó al diario online UCHILE.cl, que:

Estamos hablando, por tanto, de que el Estado pueda responder con claridad frente a la situación de abandono a la que ha sido objeto Valparaíso por más de 25 años. Valparaíso es la ciudad patrimonio de la humanidad, es rostro en el mundo de Chile, los extranjeros, los estudiantes universitarios de afuera vienen a Chile por Valparaíso, entonces la deuda ha sido muy grande con esta ciudad y nosotros confiamos de que desde esta oportunidad que se nos da para visibilizar

esta necesidad de la ciudad, se puede instalar un debate (Sharp, diario online UCHILE, 2017)

La ciudad tiene una urgencia en temas de administración y economía, pero siempre que se mantenga la crisis financiera que hoy la aqueja, el patrimonio de la ciudad se verá amenazado por la despreocupación, invisibilidad y preservación.

2.2 Los estudiantes y la preservación del Patrimonio: ¿Qué debemos conservar?

Las preguntas que siempre están presentes cuando se habla de patrimonio cultural, están dirigidas a determinar qué, por qué y para qué conservar el patrimonio y, tal como se ha señalado hasta aquí, la respuesta a todas ellas está dada por todos los valores implícitos y explícitos que el patrimonio posee y que hacen necesaria su protección y conservación.

Según Noguera (2002), las respuestas referidas acerca de por qué preservar el Patrimonio dependerán de cada generación y de la valoración cultural que estos hagan del mismo y del valor que se le atribuya. Por tal razón, realizar procesos de patrimonialización urgen en aquellos contextos donde cada vez es mayor la pérdida del patrimonio cultural, tanto material como inmaterial, como es el caso de Valparaíso.

La salvaguarda del patrimonio está unida a los procesos de sensibilización y este proceso es necesario cuando el peligro se multiplica con intervenciones en centros históricos, escasos procesos de inversión en restauración, despreocupación por crear leyes para concienciar a la ciudadanía del valor identitario, etc.

Sobre este punto el titular del diario El Mercurio de Valparaíso, el 10 de noviembre del año 2016, da cuenta de la realidad que vive la ciudad: "Gobierno recorta recursos patrimoniales y posterga varias obras emblemáticas."³⁰ Esta noticia daba cuenta de la detención de las obras de revitalización de la Iglesia de San Francisco³¹ y de la de los Doce Apóstoles³² (Vid. Figura 15) y de otras obras integrantes del patrimonio arquitectónico de la ciudad.

³⁰ Revisado en septiembre 2017. Titular diario el Mercurio de Valparaíso, n: <http://www.mercuriovalpo.cl/impresas/2016/11/10/papel/>

³¹ La Iglesia de San Francisco fue construida en el año 1846. Se dice que por encontrarse en altura y cerca del sector Barón, los marineros oían sus campanadas y, por tanto, era muy apreciada por la población. El año 1983 sufrió un gigantesco incendio, siendo posteriormente restaurada.³¹ El año 2010, producto del terremoto, y el año 2013, por un nuevo incendio, se vio afectada, quedando en desuso la capilla, la sacristía y salas de confesiones.

³² La Parroquia de los Doce Apóstoles se ubica a un costado del Congreso Nacional en el barrio El Almendral de Valparaíso. Se construyó entre los años 1869 y 1890, en estilo neogótico y sobrevivió a los grandes terremotos de 1906 y 1985, siendo declarada monumento nacional el año 2003. El año 2010 sufrió daños estructurales producto del terremoto de enero, lo que ha imposibilitado su utilización por peligro de derrumbe.

Tal como señaló el diario La Segunda el año 2013, “las dos iglesias patrimoniales... llevan años en el olvido”³³. Las inversiones de recuperación siguen detenidas en la actualidad. Las deudas que acumula el municipio impiden iniciar los procesos de restauración de sus monumentos históricos. ¿Si no hay recuperación es posible la sensibilización de la ciudadanía hacia el valor del patrimonio material? El abandono en el que se encuentra el patrimonio de la ciudad no solo da una señal de alarma, sino que también es un testimonio negativo para la ciudadanía, que ve construir centros comerciales en zonas patrimoniales mientras que la recuperación de sus bienes locales sigue pendiente.



Figura 15. De izquierda a derecha la Iglesia de San Francisco y la Iglesia de los Doce apóstoles, Valparaíso.

Frente a este gran problema que afecta a la ciudad de Valparaíso, es preciso promover acciones que involucren a los diversos estamentos estatales para dar a conocer los bienes patrimoniales que identifican culturalmente a la población y que esta pueda dotarles de significado, se apropie de ellos y vele por su conservación.

Es necesario, pues, trabajar en la conformación de una cultura de conservación activa, que sea el resultado de una ciudadanía empoderada, sensibilizada hacia el Patrimonio como un bien común. A su vez, deben ser las instituciones las que realicen acciones concretas en función de la salvaguarda del patrimonio porteño que corre peligro de desaparecer.

En consideración a estas ideas, nos pareció necesario conocer la opinión y actitud de los niños y niñas de Básica sobre la conservación del patrimonio material e inmaterial de su ciudad.

³³ Revisado en septiembre 2017. Noticia diario La Segunda. Disponible en: <http://www.lasegunda.com/Noticias/Nacional/2013/08/869980/valparaiso-las-dos-iglesias-patrimoniales-que-llevan-anos-en-el-olvido>

2.2.1. Sobre el patrimonio cultural material

El patrimonio cultural material es entendido por la UNESCO (2014) como:

“i) los monumentos: obras arquitectónicas, de escultura o de pintura monumentales, elementos o estructuras de carácter arqueológico, inscripciones, cavernas y grupos de elementos, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia.

ii) los conjuntos: grupos de construcciones, aisladas o reunidas, cuya arquitectura, unidad e integración en el paisaje les dé un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia.

iii) los lugares: obras del hombre u obras conjuntas del hombre y la naturaleza, así como las zonas, incluidos los lugares arqueológicos, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista histórico, estético, etnológico o antropológico” (p. 134).

La mayoría de los elementos mencionados por la UNESCO se ubican en las ciudades, las cuales se constituyen en grandes contenedores del patrimonio cultural material. Casi todas, en mayor o menor medida, poseen vestigios de su propia historia, testimonios del pasado esplendoroso o bien de los periodos austeros y complejos que los hombres vivieron. Todos los lugares habitados por seres humanos guardan espacios de memoria, almacenan bienes (monumentos) que cuentan algo del paso del hombre. Por tanto, en nuestras ciudades o pueblos, hay patrimonio que puede ser dado a conocer para su valoración.

Si lo que se espera es que los habitantes de las ciudades participen en la conservación y transmisión del patrimonio que sus entornos poseen, se requiere de procesos de socialización como precondition para la preservación. Esto supone canalizar esfuerzos a través de los espacios educativos donde se pueda educar patrimonialmente y democratizar su valor. Se entiende, por tanto, que el patrimonio es un medio para la transformación social.

En Chile se requiere la visibilización de estos elementos, lo que implica una llamada de atención al rol de las instituciones sobre este aspecto y a la legislación en materias de patrimonio, ya que la sensibilización de la ciudadanía no puede solo quedarse en intenciones. Debe traducirse en acciones que vayan desde el Estado a las administraciones locales ya que “la administración del patrimonio no se puede distanciar de otras políticas sectoriales como medio ambiente, suelo, urbanismo, vivienda; tampoco ciencia, educación y cultura” (Criado-Boado y Barreiro, 2013, p. 14).

Para saber si en Valparaíso los estudiantes han estado expuestos a procesos de sensibilización hacia el patrimonio material presente en su ciudad, se les preguntó si dos de los edificios emblemáticos de la ciudad, el Palacio

Cousiño y el Mercado Cardonal (Vid. Figura 16), tienen algún valor excepcional y consideran que forman parte del patrimonio cultural de la ciudad, merecedor de ser conservado para las futuras generaciones como parte del legado representativo.



Figura 16. De izquierda a derecha, el Mercado Cardonal ³⁴ y el Palacio Cousiño ³⁵

Es importante indicar que el Mercado Cardonal es uno de los mercados de abastos de la ciudad más antiguos. Fue reconstruido en el año 1914, luego del terremoto de 1906, por Eduardo Feuereisen, discípulo de Eiffel, y su diseño fue vanguardista para la época. El Palacio Cousiño fue construido en 1881 por el arquitecto Fermín Vivaceta por encargo de Isidora Goyenechea en honor a su esposo, Luis Cousiño, con el fin de ser utilizado como oficina de las compañías explotadoras de carbón del sur de Chile (Lota). Debido a los terremotos e incendios solo se conservó su fachada estando en estado de abandono casi completo hasta el año 2010 en que se reconstruyó gracias a la inversión privada de un Instituto de Formación Técnica. Ambos edificios dan cuenta del pasado comercial de la ciudad y es posible explicar parte de la historia económica de Chile a partir de ellos, por lo que pueden convertirse en recursos educativos valiosísimos si se consideran para tal fin.

Los estudiantes de segundo ciclo básico trabajan con contenidos referidos a la Historia de Chile y la conformación del Estado. La utilización del entorno local, específicamente de la ciudad de Valparaíso, cobra especial significado para poder profundizar en estos procesos históricos de forma significativa con

³⁴ Revisado en septiembre 2017. Imagen disponible en <http://mapa.valpo.net/content/mercado-cardonal>

³⁵ Revisado en septiembre 2017. imagen disponible en <http://www.disenoarquitectura.cl/duoc-uc-palacio-luis-cousino-sabbagh-arquitectos/>

los estudiantes. Es por ello que ambos edificios emblemáticos fueron elegidos para realizar la consulta y conocer lo que, a su juicio, merece ser conservado.

Su respuesta, conociendo las condiciones del patrimonio de la ciudad, no es sorprendente, ya que la mayoría declara que el palacio Cousiño no tiene valor patrimonial ni es merecedor de su preservación (Vid. Tabla 28).

Tabla 28. Datos generales. Pregunta 3 del cuestionario. Opción C.

3. De todas estas cosas ¿cuáles te parecen que forman parte del patrimonio cultural y hay que conservarlas?					
C. El palacio Cousiño del Siglo XIX					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	276	61,3	61,3	61,3
	Sí	174	38,7	38,7	100,0
	Total	450	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Es interesante señalar que, si analizamos las respuestas por tipo de establecimiento (Vid.Tabla 29 y Gráfico 7), los estudiantes de escuelas municipales, como ha sido lo recurrente hasta ahora, difieren en la respuesta global. Sus contestaciones se reparten al 50% entre los que consideran que el edificio sí es patrimonio de la ciudad y los que piensan lo contrario. En cambio, son muchos más los estudiantes de escuelas particulares (66,7%) y subvencionadas (67,3) que no identifican valor patrimonial al edificio y, en consideración a ello, no tendrían interés en conservarlo.

Si revisamos que hoy en día gran parte del patrimonio monumental arquitectónico de la ciudad de Valparaíso se ha perdido o está en proceso de desaparecer, se entiende que los estudiantes no concedan valor a estos objetos monumentales. La desprotección en la que se encuentran los edificios históricos de la ciudad, hace entendible que estos preadolescentes no les adjudiquen valor alguno, sobre todo si los ven en condiciones materiales devastadoras. Si el Estado chileno no le ha dado valor y el Municipio de la ciudad no puede hacerse responsable de su salvaguarda debido a la crisis financiera en la que se encuentra, es claro que, al ver ese desinterés, los estudiantes terminan por asumir una postura similar ¿Por qué deberíamos pedirles una valoración distinta a la que muestran las autoridades?.

Tabla 29. Datos por tipo de establecimiento. Pregunta 3. Opción C.

3. c De todas estas cosas ¿Cuáles te parecen que forman parte del patrimonio cultural y hay que conservarlas? c. El palacio Cousiño del Siglo XIX						
	Particular		Subvencionado		Municipal	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No	100	66,7	101	67,3	75	50,0
Sí	50	33,3	49	32,7	75	50,0
Total	150	100,0	150	100,0	150	100,0

Fuente: Elaboración propia.

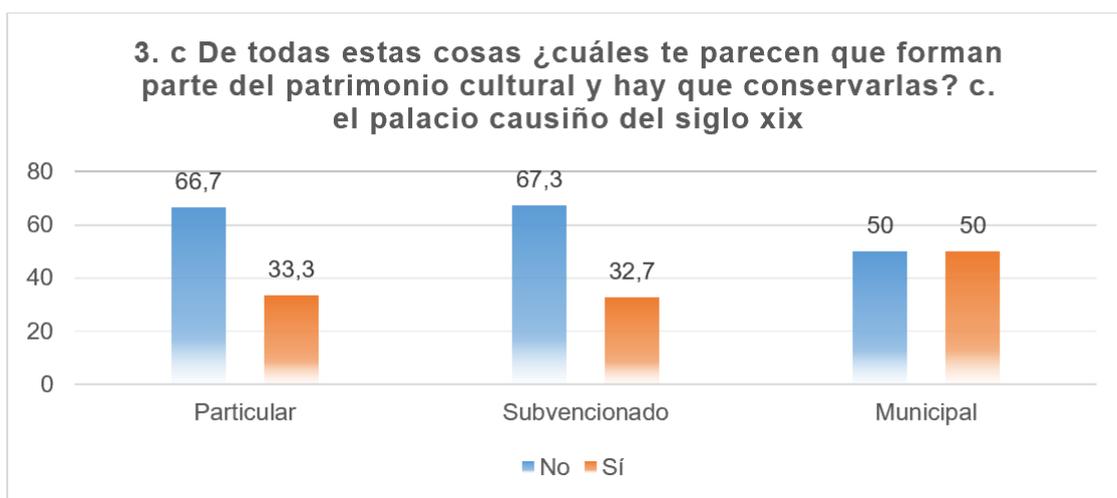


Gráfico 7. Gráfico por tipo de establecimiento. Pregunta 3. Opción C del cuestionario.

En mayo del 2016 un grupo de vecinos del sector puerto de la ciudad de Valparaíso realizó una intervención fotográfica titulada “La soledad del Patrimonio”. Parte de sus imágenes dan cuenta de la desprotección en la que dicho patrimonio se encuentra (Vid. Figuras 17 y 18).

Si observamos las imágenes que conformaban esta iniciativa urbana, es posible establecer que algunos de los habitantes de la ciudad han logrado valorar el espacio que habitan, pero lo perciben como algo irrecuperable si no se interviene inmediatamente. Y es que, evidentemente, si el patrimonio se pierde, no volverá a ser recuperado con todo su valor original. La *Soledad del Patrimonio* es una consigna crítica, ya que la despreocupación por los monumentos deja a la deriva el futuro de la ciudad y su identidad



Figura 17. De izquierda a derecha: Palacio Subercaseaux, Valparaíso. Post incendio de calle Serrano (2007). Intervención ciudadana en el palacio Subercaseaux (2016).



Figura 18. De izquierda a derecha: Edificio habitación zona patrimonial calle Bustamente, Valparaíso (2016). Intervención ciudadana en el costado del edificio.

Pero si solo es un grupo pequeño de ciudadanos el que logra comprender la situación crítica de la ciudad, es de esperar que nuestros alumnos y alumnas, tampoco vean valor en sus edificios y monumentos, como así sucede por ejemplo con el mercado Cardonal, un lugar donde se compra para abastecer el hogar de alimento fresco hasta el día de hoy, pero del cual solo un 16% son capaces de contemplar su singularidad y valor histórico (Vid. Tabla 30).

Tabla 30. Datos generales. Pregunta 3. del cuestionario. Opción D.

3. De todas estas cosas ¿Cuáles te parecen que forman parte del patrimonio cultural y hay que conservarlas? D. El mercado Cardonal					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	378	84,0	84,0	84,0
	Sí	72	16,0	16,0	100,0
	Total	450	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Son aún más lapidarios los datos por tipo de establecimiento educativo (Vid. Tabla 31 y Gráfico 8) porque, si hasta ahora los estudiantes de escuelas municipales manifestaban una mayor sensibilización por el patrimonio, ante este bien cultural –el Mercado Cardonal- no hay diferencia en su apreciación. Probablemente, la función que ejerce (mercado en uso) los arrastre a su minusvaloración, mostrando una idea del edificio patrimonial como un santuario, y no como un lugar emblemático donde el pasado y el presente confluyen, contribuyendo a su continuidad y preservación.

La falta de experiencias del alumnado local con el patrimonio material presente en sus ciudades está generando, de forma inconsciente, una brecha aún mayor entre la valorización del patrimonio y su preservación.

Tabla 31. Datos por tipo de establecimiento. Pregunta 3. Opción D.

3. De todas estas cosas ¿Cuáles te parecen que forman parte del patrimonio cultural y hay que conservarlas? D. El mercado Cardonal						
	Particular		Subvencionado		Municipal	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No	127	84,7	126	84,0	125	83,3
Sí	23	15,3	24	16,0	25	16,7
Total	150	100,0	150	100,0	150	100,0

Fuente: Elaboración propia.

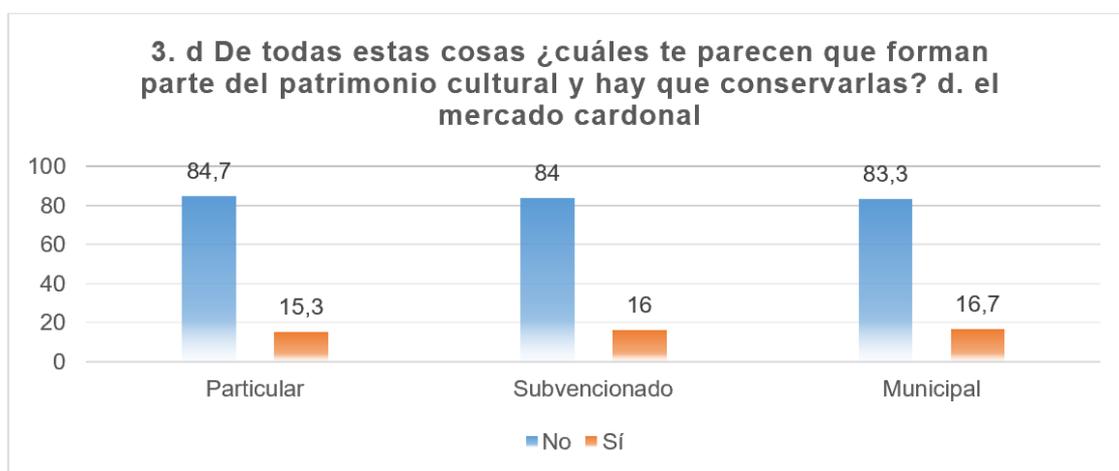


Gráfico 8. Gráfico por tipo de establecimiento. Pregunta 3 del cuestionario. Opción D.

Hasta aquí se ha señalado insistentemente que potenciar acciones que permitan a los estudiantes de estas edades el poder conocer el patrimonio como primer proceso de socialización del mismo, es fundamental para generar procesos de identidad.

2.2.2. Sobre el Patrimonio cultural inmaterial

El Patrimonio cultural inmaterial es entendido por la UNESCO (2003) como:

“aquellos usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas – junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes – que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural. Se manifiestan en los siguientes ámbitos: tradiciones y expresiones orales, incluido el idioma como vehículo del patrimonio cultural inmaterial; artes del espectáculo; usos sociales, rituales y actos festivos; conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo; técnicas artesanales tradicionales” (UNESCO, 2003, p. 5).

Un elemento importante que se señala en la declaración de París, es la capacidad que tiene el Patrimonio cultural inmaterial para re-crearse. Se transmite y muta de generación en generación configurando identidades diversas. Es decir, tiene un carácter vivo que permite que en el presente se recreen costumbres, cosmovisiones, y tradiciones ancestrales.

El patrimonio cultural inmaterial es el motor de sentimientos de identidad colectiva, que se sustenta en los conocimientos, tradiciones, técnicas y costumbres que se transmiten dentro de una comunidad. Es por tanto, el resultado de la creatividad humana, una muestra de cómo el hombre, en los diferentes entornos que habita, crea y re-crea su cultura.

En la declaración universal de UNESCO (2001) sobre diversidad cultural, en el artículo 7 se señala:

“Toda creación tiene sus orígenes en las tradiciones culturales, pero se desarrolla plenamente en contacto con otras. Esta es la razón por la cual el patrimonio, en todas sus formas, debe ser preservado, valorizado y transmitido a las generaciones futuras como testimonio de la experiencia y de las aspiraciones humanas, a fin de nutrir la creatividad en toda su diversidad e instaurar un verdadero diálogo entre las culturas” (p. 5).

Efectivamente, las creaciones del ser humano surgen en el interior de los espacios comunitarios, desarrollándose en el contacto con los otros, donde se transmiten ritos y se perpetúa la cultura. Es ahí, en la comunidad, donde el patrimonio cultural inmaterial adquiere un carácter vivo. En Chile, la protección y conservación del patrimonio cultural inmaterial ha aparecido recientemente. Tal como lo señala el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (Res. N° 196, 2008) “la declaración de voluntades del país avanza más que el desarrollo de instrumentos para su tratamiento” (p. 15).

Con todo, aunque parezca paradójal, es el mismo Consejo el que señala que las instituciones en Chile están más preocupadas por el patrimonio cultural material que del inmaterial, aunque, como hemos descrito, existe poca preocupación por la mejora de los monumentos, lo que demuestra la falta de conocimientos teóricos y metodológicos en torno al patrimonio cultural que hay en la sociedad chilena.

Para el Consejo de la Cultura y las Artes (2008), además de los problemas antes señalados, se suma la falta de organización y coordinación de las instituciones (p. 15). A pesar de ello, es pertinente destacar que, gracias al decreto N° 0124 que crea la Comisión Nacional Asesora de Patrimonio Cultural, se ha creado un fondo para la promoción particular del patrimonio inmaterial (Proyectos FONDART regional y nacional), que ha logrado financiar algunas actividades cuya finalidad es el cuidado de la cultural oral e intangible del país.

Los fondos del proyecto FONDART no representan grandes sumas de dinero, pero son proyectos que tienen impacto en la población gracias al valioso esfuerzo que hacen algunos grupos o investigadores con los recursos ganados en este concurso. Ejemplo de ello son las ferias costumbristas que todos los años se celebran en distintas zonas agrícolas del país en el tiempo de la vendimia, rescatando las costumbres, tradiciones y técnicas propias de cada zona para la cosecha de las primeras uvas (Vid. Figura 19).



Figura 19. De izquierda a derecha: Fiesta de la vendimia de Colchagua y Fiesta de la vendimia de Casablanca.

Así mismo, el rescate de las tradiciones orales a partir de los proyectos FONDART han permitido poner en valor prácticas ancestrales de nuestros pueblos originarios. Esto ha tenido impacto en los programas escolares curriculares, ya que durante los últimos años se ha incorporado el conocimiento sobre la tradición oral del pueblo mapuche, con especial énfasis en las escuelas de la zona de la Araucanía.



Figura 20. De izquierda a derecha: Niños recreando tradiciones mapuches y niños recreando bailes nortinos.

Los procesos de concienciación que se han desarrollado a la luz de los proyectos que fomentan el patrimonio cultural inmaterial han tenido, a nuestro parecer, un mayor progreso que el efectuado en torno al patrimonio cultural material. Por ejemplo, año a año, las fiestas costumbristas reúnen a centenares de ciudadanos y turistas que se acercan para conocer parte de la cultura rural del país. Y en las escuelas, cada septiembre, se celebran las Fiestas Patrias

rememorando el proceso de Independencia, fecha que es aprovechada para desarrollar acciones en torno al conocimiento del folclore nacional. Los estudiantes deben preparar bailes típicos de cada zona del país (el programa de Educación Física, así lo promueve) y, por tanto, durante sus doce años de escolaridad los estudiantes son sensibilizados en relación con este patrimonio cultural inmaterial nacional.



Figura 21. De izquierda a derecha, un capítulo de la serie Pichintun, y la portada de toda la serie Pichintun.

Por su parte, el canal nacional de televisión junto con el Gobierno de Chile creó una serie de documentales de animación para niños³⁶ llamado Pichintun (en lengua mapuche significa, poquito), que busca rescatar historias cotidianas de niños y niñas que pertenecen a alguna etnia indígena chilena. Estas series, que están disponibles para ser vistas por cualquier usuario con acceso a internet, están al servicio de los educadores del país para mostrar parte de la cultura de nuestros pueblos en la voz de niños descendientes de los mismos (Vid. Figura 21). Es un recurso que puede ser utilizado con alumnos de segundo básico para trabajar contenidos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, ya que es en este curso donde los alumnos deben conocer a nuestros pueblos originarios.

Estas acciones, aunque no se centren en el patrimonio local porteño, son un avance en la toma de conciencia sobre el patrimonio cultural inmaterial heredado de nuestros antepasados y nos permiten explicar por qué los estudiantes de la ciudad de Valparaíso reconocen el valor patrimonial y la necesidad de conservación de un poblado mapuche o el baile tradicional chileno (cueca) por sobre otros aspectos locales.

Así, el 60,2% del total de alumnos encuestados reconocen que un poblado mapuche es parte de su patrimonio cultural –pese a que su región no pertenece al territorio que este pueblo ha habitado históricamente-, porque a

³⁶ Consultar link. Serie Pichintun, disponible en <https://infantil.cntv.cl/series/pichintun>

través de él se materializan tradiciones, costumbres y técnicas con valor identitario particular (Vid. Tabla 32).

Tabla 32. Datos generales. Pregunta 3 del cuestionario. Opción A.

3. De todas estas cosas ¿Cuáles te parecen que forman parte del patrimonio cultural y hay que conservarlas? A. Un poblado mapuche					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	179	39,8	39,8	39,8
	Sí	271	60,2	60,2	100,0
	Total	450	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Es de valorar los esfuerzos que se han gestado hasta hoy para la promoción del patrimonio cultural inmaterial como una cuestión nacional y su impacto en la población y en los estudiantes de la ciudad de Valparaíso, pero también sería deseable que se tuviera el mismo empeño en la cultura local porteña y las actividades desarrolladas tuvieran el mismo efecto.

Tabla 33. Datos por tipo de establecimiento. Pregunta 3. Opción A.

3. a De todas estas cosas ¿Cuáles te parecen que forman parte del patrimonio cultural y hay que conservarlas? A. Un poblado mapuche						
	Particular		Subvencionado		Municipal	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No	67	44,7	56	37,3	56	37,3
Sí	83	55,3	94	62,7	94	62,7
Total	150	100,0	150	100,0	150	100,0

Fuente: Elaboración propia.

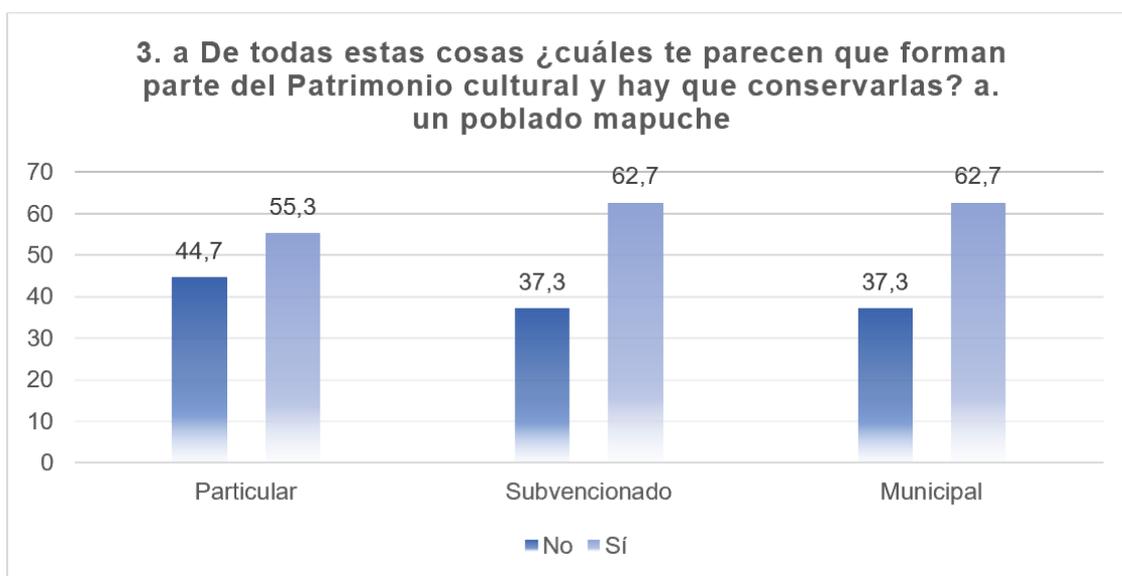


Gráfico 9. Gráfico por tipo de establecimiento. Pregunta 3 del cuestionario. Opción A.

Que los estudiantes porteños declaren mayoritariamente que un poblado mapuche es parte de su patrimonio cultural inmaterial, es un reconocimiento del “otro” a nivel nacional y étnico (cuestión que ha estado en el tapete en los últimos años generando controversia), que se manifiesta algo inferior entre los niños y niñas de mayor nivel socio-económico (Vid. Tabla 33 y Gráfico 9).

En relación con ello, resulta de interés traer aquí los datos proporcionados por una investigación realizada en el año 2015 por la Universidad de Chile y la Universidad de Tarapacá, titulada *Chile genómico*³⁷. Según este estudio el 53% de la población chilena tiene ADN europeo, un 44,4% indígena y un 2,6% africano. Resulta aún más controversial que en el mismo estudio se señale que, según nuestro genotipo, en la clase ABC1 (nivel socioeconómico alto), el 40% de la población tenga ascendencia indígena y no solo europea.

No obstante, en 2017, en la Universidad de Talca se realizó un estudio sobre *prejuicio y discriminación racial en Chile* que reveló que el 73% de la población se identifica como chileno descendiente de europeo y no mestizo (24%) o mapuche (1,8%)³⁸. Es decir, los chilenos aún experimentan que pertenecer a una etnia indígena los hace ciudadanos de “segunda categoría” y este sentir parece proyectarse entre los preadolescentes de clase alta, algo más reticentes a reconocer lo mapuche como propio que sus compañeros de menor nivel socio-económico.

Por otro lado, fruto del trabajo de concienciación que se ha realizado en torno al patrimonio cultural inmaterial nacional, los estudiantes reconocen, también mayoritariamente, que el baile nacional *La Cueca* es parte del patrimonio cultural que debe ser conservado (Vid.Tabla 34).

Tabla 34. Datos generales. Pregunta 3 del cuestionario. Opción B.

3. b De todas estas cosas ¿Cuáles te parecen que forman parte del patrimonio cultural y hay que conservarlas? B. La cueca					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	162	36,0	36,0	36,0
	Sí	288	64,0	64,0	100,0
	Total	450	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados por tipo de establecimiento educativo no muestran diferencias significativas (Vid.Tabla 35 y Gráfico 10). La gran mayoría de los

³⁷ Consultar link <http://www.chilegenomico.cl/>

³⁸ Revisado en noviembre 2017. Noticia extraída del diario La Tercera. Disponible en : <http://www.latercera.com/tendencias/noticia/la-mitad-los-chilenos-dice-no-ancestros-indigenas/50951/#>

estudiantes conocen el baile nacional (establecido como tal en la dictadura de Pinochet) con un valor identitario y digno de ser preservado. Y es que, durante el mes de septiembre, los alumnos y alumnas de todos los colegios de Chile bailan cueca en sus escuelas, coincidiendo con los actos de conmemoración de Fiestas Patrias. Además, es posible que más de algún alumno asista con su familia a una ramada (espacio donde se realizan fiestas), para comer empanadas y bailar cueca. Es decir, nuestros estudiantes, todos los años son sensibilizados del valor tradicional de este baile.

Tabla 35. Datos por tipo de establecimiento. Pregunta 3. Opción B.

3. b De todas estas cosas ¿Cuáles te parecen que forman parte del patrimonio cultural y hay que conservarlas? B. La cueca						
	Particular		Subvencionado		Municipal	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No	57	38,0	47	31,3	58	38,7
Sí	93	62,0	103	68,7	92	61,3
Total	150	100,0	150	100,0	150	100,0

Fuente: Elaboración propia.

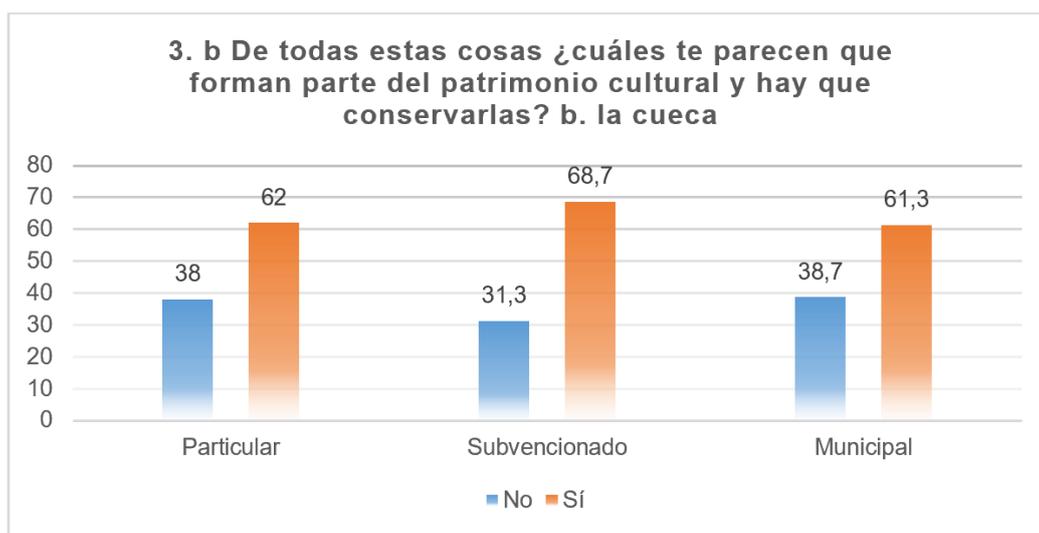


Gráfico 10. Gráfico por tipo de establecimiento. Pregunta 3 del cuestionario. Opción B.

En atención a los lectores no chilenos, comentamos que la cueca tiene diferentes formas de ser bailada y cantada dependiendo de la zona del país. En la costa, principalmente en los cerros de Valparaíso, se bailaba *cueca chora* o *cueca brava*, un baile asociado a los burdeles, donde la proximidad entre el hombre y la mujer en el baile es mucho más cercana que en el baile de salón o la cueca de campo. La cueca chora, además, la bailaba la clase obrera, que en el proceso de industrialización chileno había migrado del campo a la ciudad, y no vivía ya en grandes propiedades, sino más bien en “villorrios de pobreza”, como los *conventillos* (especie de chabolas) de Valparaíso.

Hubiera sido interesante saber si los alumnos de Valparaíso conocen la *cueca chora*, y si consideran que ese tipo de cueca tiene un valor patrimonial tanto como el de la cueca nacional. Y es que la cueca que la gran mayoría de chilenos conoce no es la que bailaba la gente a comienzos del siglo XIX en Chile. La cueca que se bailaba en los arrabales, los conventillos, las chinganas y los cerros, no era la misma que se bailaba en los salones de caballeros ni de la alta clase. Nuestros alumnos bailan en septiembre una cueca que es más bien la versión refinada del baile tradicional y una imposición homogeneizadora de la Dictadura a partir de los años setenta.

Queda aún un mucho por hacer al respecto, como por ejemplo seguir difundiendo las obras de recopilación folclórica de Violeta Parra. Esta cantautora investigó los cantos populares y visibilizó la esencia del folclore chileno, rescatando las décimas y mostrando que en los lugares más recónditos de nuestras comunidades hay creaciones de gran valor por su originalidad y genialidad, dignas de patrimonializar. Hoy nos hemos quedado con una cueca clásica, que no representa a todas las comunidades y que esconde aquellas creaciones particulares e identitarias que están presentes en las comunidades locales y que no se han puesto en valor.



Figura 22. Baile nortino en la Fiesta Carnaval de los mil tambores en Valparaíso³⁹

Por ejemplo, llama la atención que una de las actividades vinculadas al patrimonio inmaterial más masiva de la ciudad de Valparaíso sea la conocida *Fiesta o carnaval de los mil tambores*. En dicha convocatoria, durante un fin de semana, la ciudad se viste de fiesta y las calles se llenan de compañías que muestran el folclore nacional a través de bailes andinos, pascuenses, y sureños, entre otros (Vid.Figura 22). Pero ¿qué sería propio del patrimonio local en esta actividad?. De hecho después de cada fiesta la basura que se deja en la ciudad ha terminado por dañar aún más el patrimonio material. Si bien

³⁹ Revisado noviembre 2017. Imagen disponible en: <https://goo.gl/images/3srsxx>

valoramos el que la ciudadanía pueda conocer diversas tradiciones folclóricas nacionales, esta actividad sigue invisibilizando el patrimonio local, usando la ciudad solo como plataforma de difusión.

Esperamos que en el futuro se agregue el componente local con mayor claridad en las actividades que promueve la Municipalidad, ya que esto sí aportará en la formación de una conciencia activa del cuidado de la ciudad. Y que las acciones de las instituciones locales cuenten con el apoyo del Estado chileno.

Un avance importante al respecto ha visto su concreción el 13 de octubre del 2017 cuando se crea el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. En el acto de proclamación la Presidenta Michelle Bachelet, señaló “Chile merecía la institucionalidad cultural pública a la altura de sus sueños. Con el Ministerio de las Culturas, cumplimos nuestro compromiso”⁴⁰. Esta declaración supone un nuevo marco de acción para la salvaguarda y la transmisión del patrimonio cultural chileno. Es de esperar que las políticas públicas que emanen de tal institución, permitan potenciar una educación patrimonial sistemática y acorde con las necesidades que el patrimonio cultural material e inmaterial en Chile requiere.

Pero sigue llamando la atención que no se anuncie necesariamente la conexión de este nuevo Ministerio con el de Educación, lo que podría terminar generando desarticulaciones que perpetúen la situación actual. Haciendo eco de las palabras emanadas por el Consejo de la Cultura y las Artes (2008) nos preocupa que el problema no se resuelva y que la carencia de educación patrimonial en Chile siga pasando por la mala “organización y coordinación de las mismas” (p. 15).

2.2.3. Sobre el patrimonio natural

Hemos querido incluir un ítem sobre este aspecto, ya que las características físico-naturales que posee Valparaíso también tienen un valor medioambiental que debe ser dado a conocer y protegido, para que futuras generaciones puedan disfrutar de su ciudad. Es habitual que los cerros de Valparaíso y los bosques circundantes se vean afectados por incendios de grandes dimensiones que dañan el hábitat y perjudican el paisaje característico de la ciudad. Lamentablemente, este tipo de patrimonio, debido al crecimiento de la población y la conformación de nuevas zonas de construcción urbana, se ve amenazado constantemente y, por la misma razón, es urgente un trabajo de sensibilización que potencie su protección.

La UNESCO (2014) señala que el patrimonio natural lo comprenden:

⁴⁰ Revisado en noviembre 2017. Extraído de Noticia OEI sobre la declaración de conformación del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio en Chile. Disponible en: <http://www.oei.es/Cultura/Noticia/ministerio-de-las-culturas-las-artes-y-el-patrimonio>

“Los monumentos naturales constituidos por formaciones físicas y biológicas o por grupos de esas formaciones que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista estético o científico; ii) las formaciones geológicas y fisiográficas y las zonas estrictamente delimitadas que constituyan el hábitat de especies animales y vegetales amenazadas, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista de la ciencia o de la conservación; iii) los lugares naturales o las zonas naturales estrictamente delimitadas, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista de la ciencia, de la conservación o de la belleza natural (p. 134).

Chile destaca como un país con una biodiversidad abundante unida a sus características geográficas de más de 4.000 kilómetros de largo, la protección del macizo andino y la presencialidad costera desde la XV región a Magallanes. Es por ello que, asociado al patrimonio cultural, Chile posee un abundante patrimonio natural digno de ser dado a conocer al mundo entero y preservado para el disfrute de todos.

Sobre la belleza y características particulares de los diversos paisajes de Chile el cura jesuita Juan Ignacio Molina, relata en un *Compendio de Historia geográfica, natural y civil* publicado en el siglo XVII, lo siguiente:

“El Reino de Chile es uno de los mejores países de toda la América; pues la belleza de su cielo y la constante benignidad de su clima, que parece que se han puesto de acuerdo con la fecundidad y riqueza de su terreno, le hacen una mansión tan agradable, que no tiene que envidiar ningún dote natural de cuantos poseen las más felices regiones de nuestro globo. Las cuatro estaciones del año, que allí son en tiempos opuestos a los que corresponden en Europa, son regulares y están muy bien caracterizadas”. (Molina, 1978, p. 7)

Molina, en su relato, mencionaba las características de habitabilidad que proporcionaba Chile en ese momento a quién quisiese visitarlo. Ubicado en una zona climática templada, con un marcado calendario estacional, permitía que sus tierras fuesen fértiles.

Charles Darwin, quien también visitó Chile y contempló desde Iquique a Tierra del Fuego las características del paisaje, sentado en el cerro Sarmiento, en Tierra del Fuego, declaraba de forma muy poética lo siguiente:

“Asistimos a un espectáculo espléndido; el velo de neblina que nos oculta a la vista el Sarmiento se disipa gradualmente y descubre la montaña a nuestra vista. Esa montaña, una de las más elevadas de Tierra del Fuego, alcanza una altitud de 6.800 pies. Bosques muy sombríos recubren la base hasta una octava parte, poco más o menos, de su altura total; y por encima de ellos un campo de nieve que se extiende hasta la cumbre. Esos inmensos montones de nieve que no se funde jamás y que parece

destinada a durar tanto tiempo como el mundo, presentan un grande- ¡qué digo!-, un sublime espectáculo” (Darwin, 1995, p. 107)

La singularidad de los paisajes que posee Chile tienen un valor universal excepcional. El desierto más árido del mundo, Atacama, es parte de este patrimonio natural. También es posible disfrutar de Parques de árboles nativos milenarios, como el Parque Nacional Alerce o el Parque Nacional Torres del Paine, gracias a la protección dada por el CONAF. Pero, a pesar de las actuaciones que a través de esta institución tiene el patrimonio natural chileno, la falta de leyes de protección y la irresponsabilidad humana han ocasionado grandes debacles en parte de los paisajes naturales del país.

Por esta razón se les preguntó a los estudiantes si un bosque de alerces⁴¹ (árboles que alcanzan más de 3.000 a 4.000 años de vida y una altura de más de 60 mts., que son nativos de Chile y que están ubicados en la Región de los Ríos), tenían algún valor patrimonial para ellos y si consideraban que este tipo de patrimonio debía ser conservado.

Frente a tal pregunta los estudiantes manifestaron, en un 70,4% del total de encuestados, que un bosque de alerces no debía ser conservado. Solo un 28,2% asumió que estos bosques milenarios tienen valor patrimonial y, por tanto, su preservación es importante (Vid. Tabla 36).

Tabla 36. Datos generales. Pregunta 3 del cuestionario. Opción E.

3. e De todas estas cosas ¿cuáles te parecen que forman parte del patrimonio y hay que conservarlas? e. Un bosque de alerces					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	317	70,4	71,4	71,4
	Sí	127	28,2	28,6	100,0
	Total	444	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	6	1,3		
Total		450	100,0		

Fuente: Elaboración propia.

Al analizar esta respuesta por cada tipo de establecimiento, una vez más, encontramos que los estudiantes de mayor nivel económico, se muestran más insensibles que el resto de chicos y chicas a la conservación de bienes patrimoniales naturales. Resulta paradójico que, aquellos que tienen más posibilidades de acceso a la cultura y al disfrute de estos recursos naturales, sean los que muestren mayor desafección hacia ellos y no los interioricen como elementos culturales identitarios de Chile (Vid. Tabla 37 y Gráfico 11).

⁴¹ Revisar link. Para mayor conocimiento revisar la página del parque bosque de alerce andino. <http://www.conaf.cl/parques/parque-nacional-alerce-andino/>

Tabla 37. Datos por tipo de establecimiento. Pregunta 3. Opción E.

3. e De todas estas cosas ¿Cuáles te parecen que forman parte del patrimonio cultural y hay que conservarlas? e. Un bosque de alerces						
	Particular		Subvencionado		Municipal	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No	122	81,3	90	62,5	105	70,0
Sí	28	18,7	54	37,5	45	30,0
Total	150	100,0	144	100,0	150	100,0

Fuente: Elaboración propia.

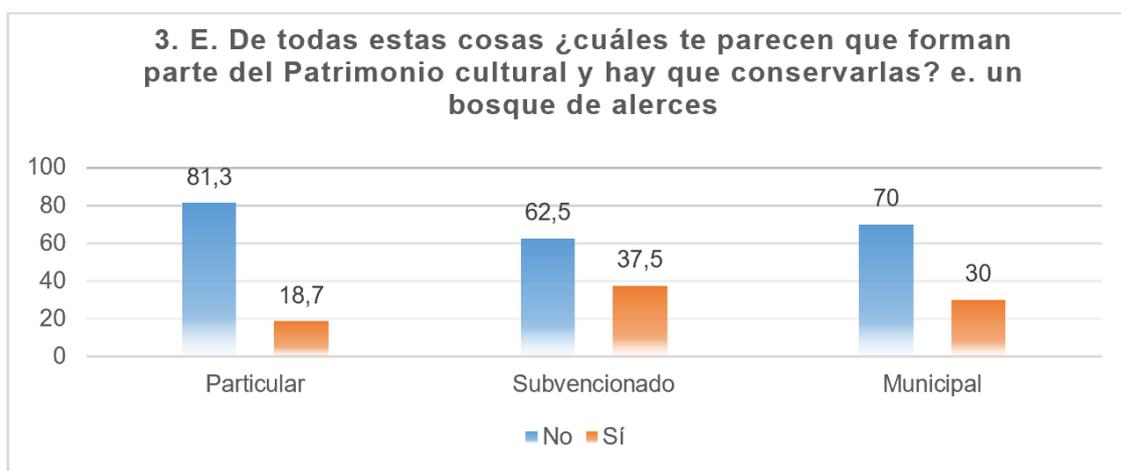


Gráfico 11. Gráfico por tipo de establecimiento. Pregunta 3 del cuestionario. Opción E.

En cualquier caso, los resultados indican que para el grueso del alumnado un bosque de alerces es igual a un bosque de eucaliptus. Es decir, desconocen el valor que tiene este tipo de árboles y no ven diferencia con cualquier otro árbol común introducido en el país con fines económicos de explotación de madera. Por tanto, comparar un árbol de corto crecimiento, como un eucalipto, con un alerce milenario demuestra las severas carencias de conocimientos y valoración acerca del patrimonio natural de Chile.

¿Qué hemos hecho desde el sistema educativo para generar espacios de sensibilización y acercamiento para nuestros alumnos con el patrimonio natural? ¿Qué no hemos hecho para que no perciban como parte de su historia y cultura la singularidad de sus bosques?. Desconocemos si este problema se da porque los contenidos educativos son abordados sin profundidad en las escuelas o que estos no se estén siquiera impartiendo. Pero vemos con preocupación que la indiferencia y la falta de trabajo riguroso en los espacios educativos acerca de este tema, no ayuda en la futura protección y valoración de los bosques de gran valor patrimonial como son el alerce, el mañío, o el raulí, entre otros.

Y, si muestran esta ausencia de sensibilización hacia bosques de historia centenaria, ¿qué decir sobre los elementos naturales que rodean Valparaíso y

se imbrican en el “paisaje de cerros” de la ciudad? Frente a la irresponsabilidad que en ocasiones ha provocado daños irreparables en estos ecosistemas, como los incendios, creemos que en las escuelas existe un espacio pertinente para educar en la prevención. Es por ello que, desde la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, se debe trabajar con el fin de generar inteligencia territorial en los estudiantes, que les permita tomar decisiones con clara actitud medio-ambiental.

CAPÍTULO V SOBRE EL CONOCIMIENTO Y VALORACIÓN DE LA HISTORIA Y EL PATRIMONIO DE VALPARAÍSO

La ciudad de Valparaíso desde sus orígenes se configuró con singularidad. Como ya vimos en capítulos anteriores, su situación geográfica de cara al océano Pacífico, su entorno natural, su actividad portuaria, entre otros factores, la consolidaron como ciudad-puerto. Esta situación forjó en sus ciudadanos una identidad particular unida a la relación del hombre con su entorno y al paso de diversos grupos (inmigrantes) por la ciudad que dejaron una clara impronta (Sánchez, 2003).

Por otra parte, su situación geográfica estratégica (a medio camino en el Pacífico) la llevó a ser en el siglo XIX –en plena decadencia del Callao, tras la independencia nacional y en medio de un gran florecimiento del comercio con San Francisco- el puerto más importante de Latinoamérica, permitiendo así un desarrollo económico creciente, que supuso para la ciudad la exposición natural a procesos migratorios. El puerto, señalan Sánchez y Jiménez (2011), “generó una atracción natural por las posibilidades de trabajo y oportunidades de negocios” (p. 560), lo que conllevó a continuos procesos de ocupación que fueron dejando su huella en el tiempo e influyeron en la configuración de una identidad particular.

Sabemos que el mundo, y en particular el mundo urbano, cambia y nuestras percepciones y formas de comprenderlo se alteran (Gosden, 2005). Pero, aún a pesar de esta transformación permanente, hay elementos que perviven, perduran o son readaptados en el presente, siendo los artefactos y construcciones visibles (patrimonio material) los que nos permiten estar en contacto con el pasado en el presente (Olsen, 2012), y de ahí su valor.

La historia de este puerto, su pasado y su relevancia para el desarrollo de esta identidad particular de Valparaíso, se analizará en las siguientes líneas, con el fin de descubrir cuánto conocen de ello tanto profesores, directivos y gestores culturales, como el alumnado de Básica de la ciudad.

1. ¿Qué se conoce sobre la historia de Valparaíso?

La frase que señala que “aquello que no se conoce, no se valora” siempre está vigente, en especial cuando hablamos de patrimonio. Atribuir valor y patrimonializar aquellos bienes que son producto de las huellas que deja el ser humano a través del tiempo, requiere de un proceso de acercamiento que se inicia con el “dar a conocer”. No es posible estimar el patrimonio si este no se conoce, si no se dan instancias para establecer un acercamiento que permita que las personas puedan reconocer su historia en él. En una sociedad cada vez más amnésica (Huysen, 2003) es necesario gestionar acciones que permitan a la ciudadanía repensar su presente a través del pasado, contribuyendo así en la conformación de memoria histórica que les permita tomar decisiones y gestionar el futuro. Luis Buñuel decía que no somos nada sin la memoria (1982, p.14), la memoria juega un rol importante en la construcción de nuestra identidad. Y por ello conocer y reconocernos en nuestro entorno es fundamental.

En consecuencia la sociedad, y particularmente la comunidad, tiene la responsabilidad de dar a conocer su historia, su cultura, su memoria y por ende su patrimonio, ya que ello da vida y continuidad a la propia comunidad (Munjeri, 2004). Sin esta acción, es compleja la preservación, la valorización y cualquier acción de protección patrimonial.

“Loss of knowledge, whether through an initial failure to conserve existing knowledge, through lack of maintenance or through a failure to gather it when it is available represents an impoverishment of the knowledge of future generations” (Brown, 1989, p. 262).

En relación con este planteamiento, se pidió a los estudiantes Básicos de Valparaíso que valoraran cuánto sabían sobre el pasado porteño. Se trataba de estimar si eran capaces de reconocer eventos relevantes de la historia que configuró su personalidad e idiosincrasia. Sus respuestas se sistematizaron mediante un formato Likert de cinco categorías: nada, muy poco, poco, suficiente y bastante.

Tabla 38. Datos generales. Pregunta 9 del cuestionario.

9. Si tuvieras que valorar cuánto sabes de la historia de Valparaíso, dirías que sabes...					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	35	7,8	8,0	8,0
	Muy poco	94	20,9	21,6	29,7
	Poco	162	36,0	37,2	66,9
	Suficiente	117	26,0	26,9	93,8
	Bastante	27	6,0	6,2	100,0
	Total	435	96,7	100,0	
Perdidos	Sistema	15	3,3		
Total		450	100,0		

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la tabla 38, los resultados muestran que un 66,9% de estos preadolescentes declaran no conocer la historia de su ciudad o apenas un poco; un 26% piensan que conocen lo suficiente, y solo un 6%, aseguró saber bastante.

Esta situación refleja, una vez más, que la enseñanza de la historia local promovida por el currículum nacional, no ha sido impartida adecuadamente. El currículum nacional chileno, en los niveles de primero, segundo, quinto y sexto Básico, pone especial atención en los contenidos relacionados con la historia de la localidad. Sin embargo, queda de manifiesto que los aprendizajes vinculados a ella apenas son trabajados en las clases, dando prioridad, suponemos, a la historia nacional o de entornos ajenos a su espacio local.

Tal como señalan Revilla y Sánchez Agustí (2018), es relevante la formación de la conciencia histórica en los estudiantes, ya que esta tiene una incidencia directa en la construcción identitaria de cada individuo. Es decir, “comprender la presencia del pasado en la vida cotidiana, (...) la herencia recibida, (...) permite orientarnos en el tiempo y construir una memoria colectiva o conciencia histórica” (p. 114). Por todo ello, entendemos que si la historia local no es dada a conocer al estudiantado, existe un claro desmedro en la construcción de su conciencia histórica, influyendo, por tanto, en la consolidación de la memoria colectiva de las comunidades.

Los resultados generales se repiten con ligeras diferencias en los tres tipos de establecimientos educacionales, pues en todos ellos el alumnado que dice no saber nada o saber poco o muy poco supera el 60% (Vid. Tabla 39 y Gráfico 12). Esto quiere decir que existe en el alumnado una percepción de carencias en el conocimiento de la historia porteña, y ello puede ser atribuible a la invisibilidad que provoca una incorrecta interpretación de las demandas curriculares respecto a los contenidos a trabajar en el aula por parte de sus profesores.

Tabla 39. Datos por tipo de establecimiento. Pregunta 9 del cuestionario

9. Si tuvieras que valorar cuánto sabes de la historia de Valparaíso, dirías que sabes:						
	Particular		Subvencionado		Municipal	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Nada	11	7,3	14	9,3	10	6,7
Muy poco	30	20,0	36	24,0	28	18,7
Poco	60	40,0	40	26,7	62	41,3
Suficiente	34	22,7	39	26,0	44	29,3
Bastante	15	10,0	6	4,0	6	4,0
Subtotal	150	100,0	135	90,0	150	100,0
No responde			15	10,0		
Total			150	100,0		

Fuente: Elaboración propia.

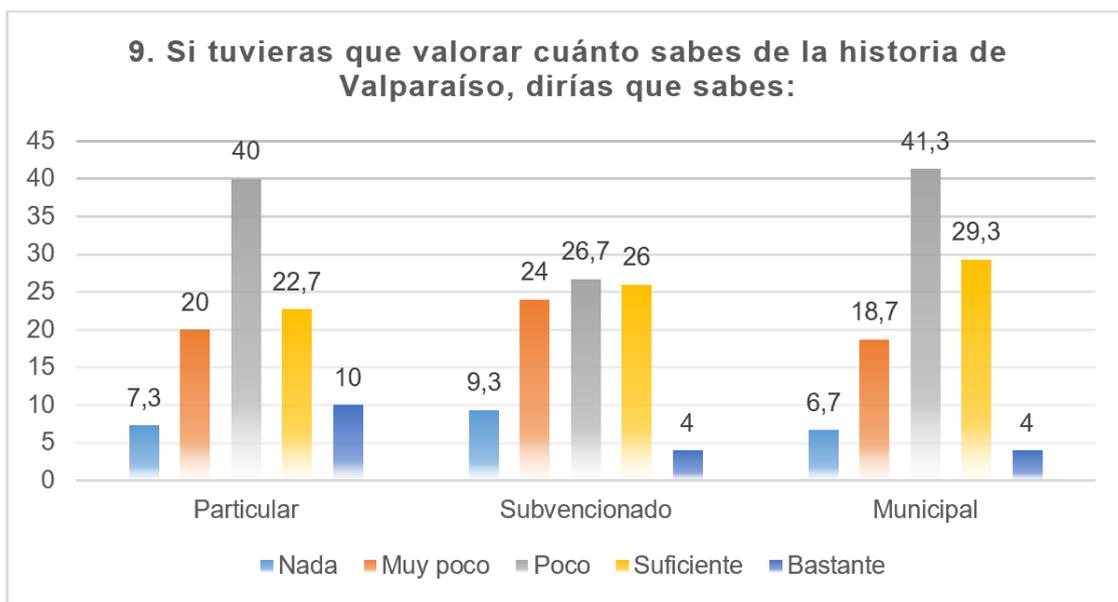


Gráfico 12. Gráficos por tipo de establecimiento. Pregunta 9 del cuestionario.

La gestión curricular, que implicaría relevar los contenidos de la historia local, aunque es tarea de los docentes, también es responsabilidad de la supervisión del “Jefe de unidad técnica pedagógica” (UTP), quien debe velar para que se dé cobertura curricular en las aulas. De esta manera, aunque el profesor omita estos contenidos, podría ser el Jefe de UTP quien incidiera en dicha decisión, dando prioridad a un contenido por sobre otro.

Por su parte, aun cuando los directores de escuela en Chile cumplan un rol administrativo gerencial y no académico, estos son, en primera formación, profesores, y para acceder a dicho puesto laboral (dirección de escuelas) deben haber realizado estudios de postgrado. Se trata, por tanto, de personal docente cualificado aunque se desempeña en tareas de gestión. Por eso resulta muy relevante que, en el transcurso de las entrevistas que les realizamos, al pedirles que ordenaran cinco eventos importantes de la historia de la ciudad, indicaran, con una actitud más bien evasiva, conocer poco de ello, al igual que la mayoría de los estudiantes de Básica entrevistados:

Yo no me sé toda la historia de Valparaíso P 7: DEP1.doc - 7:13

Conozco muy poco. P11: DES1.doc - 11:12.

Es evidente que, si un directivo de un colegio ubicado en la ciudad no conoce la historia de su localidad, es muy improbable que promocióne su aprendizaje en el resto de la comunidad escolar. Por eso, nos pareció necesario analizar de manera más específica, qué es lo que saben de la historia de Valparaíso los profesores, los gestores culturales y los directivos de escuelas, y no solo los estudiantes. Para ello, centraremos la atención,

principalmente, en torno al origen de la ciudad, su influencia en la configuración del proceso república y la influencia migratoria, entre otros aspectos.

1.1. Sobre el origen y conformación de la ciudad

Existe una imagen, vulgarmente asumida, de que antes de la llegada de los españoles a esta parte de Sudamérica, todo el territorio era un espacio desolado, en el que no existían grupos humanos, y en donde la “Historia” no había comenzado aún. Pero la Arqueología, la Antropología y la Historia nos dicen que, antes del proceso de conquista, existían desde el extremo norte a Tierra del Fuego una población aborígen superior al millón de personas (Aylwin, 1994), que conformaba un mosaico heterogéneo de culturas.

Efectivamente, las agrupaciones humanas que existían en el territorio chileno en la época precolombina eran diversas en cuanto a su organización social, económica y política, y su desarrollo cultural difería según sus propios procesos evolutivos. Por esta razón, es posible reconocer que pueblos como los *Diaguitas* se encontraban asentados y cultivaban la tierra, pero otros como los *Changos* aún recolectaban y practicaban nomadismo. Es decir, en un mismo territorio se relacionaban diversos pueblos con estilos de vida variados.

Concretamente, en la Región de Valparaíso habitaron diversos pueblos aborígenes. En la zona cercana al río Aconcagua estaban los *Changos*, reconocidos por “deambular” por las costas de la parte norte de Chile. Ricardo Latcham, en 1910, escribía sobre ellos lo siguiente:

“Los Changos son de afinidad peruana, resultado de la dominación de los Incas en la sección de Chile al norte del río Cachapoal; los cuales habitaban principalmente la rejión litoral desde el norte de la república hasta el río Choapa, o al Aconcagua al sur; i vivían de la pesca” (p. 10).

Se trataba de un pueblo pescador, famoso por la fabricación de barcas con cuero de lobo marino. Pero no eran el único grupo que habitaba esta región. Hacia las zonas del interior se encontraban los *Picunches*, que en mapudungún significa *gente del norte*, calificados así por habitar al norte de la Araucanía (novena región de Chile). Algunos historiadores señalan que estos pobladores eran en realidad gentes procedentes de etnias del norte que se habrían adaptado a las condiciones de la zona, formando lo que se ha denominado *cultura Aconcagua* (Leguás, 2014, p. 35).

La cultura Aconcagua, junto con la cultura Bato y Llolleo, se desarrolló en el periodo agroalfarero o neolítico tardío entre los años 900 y 1500 DC. De estas culturas se han encontrado vestigios en la zona, que confirman que a la llegada de los españoles había más de un pueblo habitando esta zona. Estas culturas recibirían influencia mapuche (hablaban mapudungún), pero también inca, ya que el imperio también habría llegado hasta esta región. Sobre esto último Netherly y Dillehay (1998) señalan que “al inicio del siglo XVI, las

fronteras en expansión [incas] se extendían aproximadamente desde la región de los Acasmayo en el norte del Ecuador y sur de Colombia hacia el río Maule en la parte central de Chile” (p. 8). Por otro lado, la influencia mapuche quedaría atestiguada, entre otras cosas, en el origen del nombre de la ciudad puerto, ya que se dice que era conocida antes de la llegada de los españoles como la bahía de *Alimapu* (Sánchez, Bosque y Jiménez, 2009, p. 269), lo que en lengua mapuche significa “tierra seca o caliente”.

Todo lo anterior constata que el pasado indígena de la zona apunta a un sincretismo cultural y una diversidad étnica. Esta situación vendría dada por la condición de costa, y por la influencia dual inca-mapuche, cuestión que hasta hoy sigue siendo estudiada. Sin embargo, los textos escolares y los recursos educativos⁴², en su nomenclatura habitual, señalan simplemente que la costa del norte y centro de Chile (donde se ubica Valparaíso) fue habitada por *Changos*.

Por ello, se consideró interesante interrogar a los estudiantes sobre estas cuestiones, sabiendo que en segundo básico ellos debieran reconocer las características de los pueblos originarios que habitaron Chile precolombino y, particularmente, reconocer quiénes fueron los primeros habitantes de la ciudad de Valparaíso.

Entre las opciones o reactivos que se les dio a elegir, se omitió la controversia historiográfica y antropológica sobre los pueblos originarios, y se dejó entre las respuestas posibles únicamente a los *Changos*, sin poner otro pueblo reconocido en esta región para no generar distractores refutables. Así, entre las posibilidades de respuesta se incluyó a los “Atacameños”, pueblo del norte de Chile que habitó zonas cordilleranas y que fue altamente influenciado por el mundo Inca; y como tercera posibilidad a los *Chonos*, grupo recolector y pescador de la zona sur, nómada en esencia que habitó los canales de Chiloé y la zona austral de Chile.

Como podemos observar en la tabla 40, los estudiantes se mostraron dubitativos en sus respuestas. Un 21,3% (n=96) del total de estudiantes contestó que los primeros habitantes eran los Chonos. Un 35,8% (n=161) señaló a los Changos y un 36,9% (n=166) a los Atacameños. En esta ocasión, hubo un grupo de 27 estudiantes (6%) que no contestó.

Estos datos evidencian la dificultad del alumnado de Básica para configurar una identificación acertada sobre el pueblo que originalmente habitó la zona que hoy ellos conocen como Valparaíso y donde viven. Las confusiones son evidentes, incluso por toponimia, ya que los Atacameños se ubicaron en la región de Atacama (III región de Chile) y la región de Valparaíso (V región)

⁴² Consultar link a modo de ejemplo: : <http://www.escolares.net/historia-de-chile/pueblos-organarios-2/>

dista en más de 720 km de ella. Por tanto esta confusión supone errores no solo de tipo histórico, sino también una carencia en conocimientos geográficos.

Tabla 40. Datos generales. Pregunta 4 del cuestionario.

4. ¿Sabes quiénes fueron los primeros habitantes de Valparaíso?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Chonos	96	21,3	22,7	22,7
	Changos	161	35,8	38,1	60,8
	Atacameños	166	36,9	39,2	100,0
	Total	423	94,0	100,0	
Perdidos	Sistema	27	6,0		
Total		450	100,0		

Fuente: Elaboración propia.

Una característica del pueblo atacameño es el haber alcanzado antes de la llegada de los españoles el dominio de la agricultura, generando un sistema de terrazas para el mejor aprovechamiento del agua y del terreno (desértico). Se dedicaban al cultivo de la tierra y vivían cercanos a los ríos (el Loa en este caso) y hacia el interior del continente. Por su parte, los Changos vivían de la recolección de mariscos y la caza de ballenas y lobos marinos, por tanto su actividad económica se sustentaba en el mar y se transportaban constantemente en búsqueda del alimento, todo lo contrario a los atacameños. En consecuencia, cometer errores de este tipo pone en evidencia fuertes carencias en el trabajo de estos contenidos en el aula.

Al analizar las respuestas por tipo de establecimiento nos detenemos en los datos aportados por los estudiantes de colegios públicos (municipales), que son los que más reconocen a los changos como habitantes originarios de Valparaíso (43,3% (n=65)). Hay por tanto una diferencia de más de 8% entre las respuestas de alumnos de escuelas municipales y aquellos de escuelas subvencionadas y más de 20% de diferencia con los estudiantes de colegios privados. Estos últimos son los que muestran peor desempeño en esta identificación (Vid. Tabla 41 y Gráfico 13).

Una vez más, los estudiantes de mayor estatus socio-económico (colegios privados) presentan los puntajes más bajos en relación con los otros grupos. Este dato resulta muy preocupante, sabiendo que estos niños y niñas presentan condiciones económicas que posibilitarían experiencias de aprendizaje muy enriquecedoras. Pertenecen a familias con alto nivel económico y presumiblemente con mayor interés por todo lo cultural, y asisten a colegios privados que cuentan con mejor infraestructura, dependencias de laboratorio, materiales de escritorio y artefactos tecnológicos en las salas. Todo ello podría llevar a pensar que debiera producir mejor acceso a los aprendizajes pero, al menos en el caso de la historia local, no es así.

Y es que, como se ha mencionado, el factor que mayor incidencia tiene en el aprendizaje de los estudiantes es el profesor. Y si los docentes no tiene

interés o no están bien preparados para los desafíos que hoy en día supone educar en estas temáticas, el reto es aún más complejo. Que un colegio cuente con mayor tecnología, por ejemplo, no supone mejores aprendizajes. Tal como plantea Vaillant (2014), sobre los profesores y el uso de tecnologías, estos “suelen tener dificultades en integrar las tecnologías a sus actividades pedagógicas cotidianas” (p. 1137), por tanto, aun cuando las salas de clases hoy poseen más herramientas Tics, los docentes mantienen prácticas tradicionales que no logran impactar en los aprendizajes de los estudiantes.

Tabla 41. Datos por tipo de establecimiento. Pregunta 4 del cuestionario.

4. ¿Sabes quiénes fueron los primeros habitantes de Valparaíso?						
	Particular		Subvencionado		Municipal	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Chonos	34	22,7	28	18,7	34	22,7
Changos	40	26,7	56	37,3	65	43,3
Atacameños	49	32,7	66	44,0	51	34,0
Subtotal	123	82,0	150	100,0	150	100,0
No responde	27	18,0				
Total	150	100,0				

Fuente: Elaboración propia.

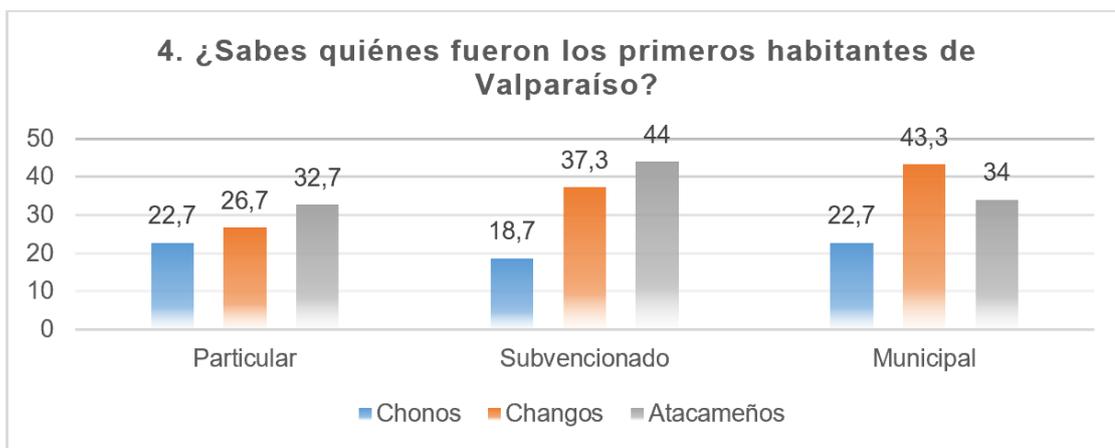


Gráfico 13. Gráfico por tipo de establecimiento. Pregunta 4 del cuestionario.

En cualquier caso, el hecho de que en ninguno de los tres tipos de establecimientos se alcance el 50% de respuestas correctas, nos debe llevar a reflexionar sobre la falta de relevancia atribuida a los pueblos originarios por los profesores, influida probablemente por una escasa formación en estos contenidos en sus planes de estudios. La formación generalista dificulta que se pueda abarcar una formación en profundidad de las áreas de conocimiento contenidas en el currículo escolar (Campbell, 1992). Es decir, la carencia de especialización supone una selección de contenidos y prácticas pedagógicas que inciden directamente en el aprendizaje de sus alumnos. Y entre ellas no

parece estar con la importancia que debiera el Chile prehispánico y su influjo en las historias locales.

Sobre la formación de los maestros de Educación Básica y las tareas que este cumple, el encargado del Consejo de la Cultura en Valparaíso, señala:

Primero que no tienen una formación que los lleve a eso, en la universidad no articularon cosas seguramente, la escuela tampoco lo está haciendo. Entonces no hay mucho referente, salvo experiencias que son muy aisladas, o sea estamos hoy día de alguna manera como en mano de profesores que tienen iniciativa, pero que además tengan un UTP o una escuela que los avale en su iniciativa. P14: ECC- Entrevista Consejo de la Cultura.doc - 14:19

Existe, pues, una necesidad formativa que debe ser desarrollada con el fin de potenciar aprendizajes de calidad en los docentes. Es por esto que la universidad que forma profesores debe hacer frente a la tarea que el docente tiene en la escuela y que implica manejar una gran cantidad de contenidos que son planteados por el currículum nacional chileno.

Es desalentador el panorama si pensamos que en las escuelas privadas en Chile, donde hay una férrea selección de maestros, los resultados de sus prácticas no difieren de las de los docentes de colegios más vulnerables económicamente (con profesores pluriempleados, clases estrechas, menores recursos para materiales, salas sin tecnología de vanguardia, etc.). Esto nos lleva a ratificarnos en que la ausencia de conocimientos de los estudiantes están en relación con los problemas de sus docentes respecto al conocimiento de la historia local y su despreocupación por transmitirla, y que se trata de una causa común, independiente del tipo de establecimiento, que tiene que ver claramente con su desarrollo formativo.

Esta falta de interés la pudimos comprobar también cuando se les pidió a los profesores, directivos y gestores culturales que definieran cuál era para ellos el origen de la ciudad. Las respuestas fueron variadas, pero llama la atención que solo el encargado del Consejo de la Cultura y un profesor de escuela pública hicieran alusión al pasado prehispánico de esta tierra llamada Valparaíso, indicando, en el caso del docente, que si tuviera que hablar con sus alumnos sobre la historia de la ciudad comenzaría señalando que en el Chile prehispánico existían grupos humanos que habitaban esta tierra.

Claramente partiría con el tema de los pueblos indígenas que habían en Valparaíso, la relación con los pueblos de la cordillera. P 2: PEP2.doc - 2:20.

Primero partimos de la época Picunche cuando recién venían los indígenas a hacer sus asentamientos y esta ciudad es difícil de construir en un sentido lineal histórico, debido a que todos los antecedentes históricos que hay han sido contruidos sobre los mismos. Aquí no hay

excavaciones arqueológicas, porque la ciudad se construyó sobre la misma ciudad que había, debido a que había tan pocos espacios, estoy hablando de este Valparaíso puerto, porque si hablamos de otras ciudades de la región nos vamos a la Ligua los Vilos que si hay asentamientos y uno puede hacer una construcción más lineal. P13: EGC- Entrevista Gestor Cultural.doc - 13:25.

Esto responde a la invisibilidad curricular que tiene el trabajo con el patrimonio cultural indígena. Resulta imposible profundizar en el aporte de los pueblos originarios y en la configuración mestiza que tiene el pueblo chileno, si la cobertura curricular respecto al tema es escasa. Solo se trabaja en segundo básico y en los cursos superiores su presencia únicamente se desarrolla con datos referidos a los procesos de independencia, guerra de Arauco y pacificación de la Araucanía.

Por tanto, la valoración del aporte cultural de los pueblos originarios no se visibiliza, lo que repercute en que la lectura que realizan los docentes y el conocimiento que manejan sobre el tópico es muy escaso. ¿Por qué un docente debería hablar sobre los primeros habitantes de la ciudad de Valparaíso y mencionar a los Changos, Picunches, Cultura Bato, Llolleo, Aconcagua, Diaguitas, si esto no se materializa en los objetivos curriculares? El pasado y el presente indígena chileno está infravalorado en la historia escolar, pero, aún más, cuando este se refiere a culturales locales. ¿Cómo podemos esperar que nuestros estudiantes se sensibilicen hacia el patrimonio heredado del mundo indígena, o que tomen una postura crítica ante conflictos actuales, si desconocen sus características e historia?

Sobre este tema Villalón y Pagès (2015) desarrollaron una investigación sobre la representación del mundo indígena en los libros de textos de primaria en Chile y determinaron que:

“Las representaciones sobre los indígenas que construyen los textos de estudio no se alejan de los discursos que se han identificado en otras investigaciones en Estados Unidos y México en las que las narraciones profundizan estereotipos sobre los indígenas y consolidan discursos asociados al carácter salvaje o folclórico” (p. 35).

Es decir, los libros de texto resaltan una idea del indígena chileno violento, no evolucionado y que, por tanto, genera la pervivencia de estereotipos prejuiciosos que solo acentúan las odiosidades que tiene la población ante el mundo indígena. Esto en nada aporta a la valoración de los pueblos y a la aceptación de una ciudadanía mestiza. El escaso trabajo en el aula sobre los conflictos españoles–mapuches o sobre la ocupación de la Araucanía, solo dan cuenta de la invisibilización de este pasado y el desconocimiento del presente indígena. Y, como consecuencia de ello, se detecta una falta de atención educativa sobre el desarrollo de actitudes de aceptación, tolerancia, respeto y no discriminación que la sociedad chilena necesita. Con todo, insistimos, el

estudio del pueblo mapuche es privilegiado si se consideran las culturas locales, de las que casi no se sabe nada, como ha quedado patente en los resultados expuestos.

Vemos, pues, que el alumnado y los agentes educativos de la ciudad desconocen el pasado indígena de Valparaíso y, por tanto, se empobrece la comprensión de la identidad porteña ya que parte de su pasado es invisible para la población escolar.

Para ahondar más en esta cuestión, se preguntó a los niños y niñas si el imperio Inca tuvo influencia en la zona de Valparaíso, con el fin de establecer si eran capaces de realizar alguna conexión entre una de las grandes culturas precolombinas americanas y el territorio que hoy es Chile, ya que en cuarto básico el objetivo de estos contenidos es determinar qué hemos heredado de aquellas importantes civilizaciones americanas que se desarrollaron en el continente. Hay que recordar, que la civilización Inca tiene una clara influencia sobre los pueblos indígenas del norte de Chile, principalmente a través de su organización administrativa territorial.

Frente a esta pregunta los alumnos y alumnas señalaron mayoritariamente que los Incas no habrían tenido influencia en la ciudad (n=274; 60,9%), pese a que, como hemos visto, está comprobado que sí la tuvo. Solo un 39,1% (n=176) acertó con la respuesta correcta (Vid. Tabla 42).

Tabla 42. Datos generales. Pregunta 5 del cuestionario.

5. ¿El imperio Inca tuvo influencia en la zona donde se encuentra Valparaíso?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	176	39,1	39,1	39,1
	No	274	60,9	60,9	100,0
	Total	450	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Al comparar las respuestas por tipo de establecimiento, comprobamos que los resultados son bastante similares, habiendo una tendencia general a señalar la inexistencia de influencia inca en la zona. No obstante, no podemos dejar de resaltar que, de nuevo, son los alumnos de escuelas privadas quienes obtienen los peores resultados (Vid. Tabla 43 y Gráfico 14).

Los estudiantes, pues, no reconocen la presencia del *Tawantisuyu* en nuestra tierra, aún a pesar de que las investigaciones han indicado lo contrario. El etnohistoriador Rodrigo Sánchez (2004) señala que “Chile central aparece como un mosaico, con áreas plenamente incorporadas al estado Inka” (p.236). Tal fue su influencia, que a la zona chilena conquistada por el mundo Inca se le denominó *Collasuyu* y las investigaciones arqueológicas indican que la cultura inca influyó en las culturas locales, como queda demostrado en la alfarería y los modos de organización. Aun así, los estudiantes no recuerdan haber

trabajado sobre estos temas en sus aulas, a pesar de estar explícitos en el currículum de cuarto básico.

Tabla 43. Datos por tipo de establecimiento. Pregunta 5 del cuestionario

5. ¿El imperio Inca tuvo influencia en la zona donde se encuentra Valparaíso?						
	Particular		Subvencionado		Municipal	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Si	62	41,3	54	36,0	60	40,0
No	88	58,7	96	64,0	90	60,0
Total	150	100,0	150	100,0	150	100,0

Fuente: Elaboración propia.



Gráfico 14. Gráfico por tipo de establecimiento. Pregunta 5 del cuestionario.

Ninguno de los agentes educativos (profesores, directivos, agente cultural y encargado del consejo de la cultura) hace mención a este aspecto de la historia de Valparaíso cuando se les pide que ordenen de forma cronológica diversos acontecimientos. Se entiende, por tanto, que para ellos la influencia incaica tampoco formaría parte de la configuración identitaria de la ciudadanía. Reconocemos, una vez más, que en las aulas escolares esta relación no se hace evidente, ni tendría significancia, quedando esta parte de la historia de la ciudad oculta para los estudiantes.

La lectura curricular que realizan los docentes da cuenta de la carencia de interpretación y conexión que estos pueden establecer para acercar esos contenidos al contexto local. Para un estudiante que vive en Valparaíso, debiese tener mayor sentido el estudiar la cultura inca, que, incluso, la mapuche, puesto que la primera forma parte de su propia historia local y la segunda, no.

A los agentes educativos, cuando se les pregunta por la historia de la ciudad, les resultan más atractivas las anécdotas que forman parte de ella. Por

ejemplo, algunos señalan que nunca fue fundada, haciendo alusión a la carencia de acta fundacional de Valparaíso.

“No se funda nunca una ciudad, sino que siempre se va a tomar como un puerto” P 1: PEP1.doc - 1:20.

“Me parece el hecho de que la ciudad nunca haya sido fundada, esto es el dato anecdótico, que haya salido por generación espontánea” P 9: DEPR1.doc - 9:25.

“...pero hay que recordar que Valparaíso no tuvo una historia de fundación ni nada por el estilo.” P13: EGC- Entrevista Gestor Cultural.doc - 13:26.

La nebulosa que gira en torno a la fundación, se dio principalmente porque Diego de Almagro, no tuvo fortuna al venir a Chile desde Perú y aun cuando estuvo acampado en Valparaíso, este lugar fue abandonado hasta la llegada de Pedro de Valdivia. Sobre este punto Le Dantec (2003), señala:

“Cuando Pedro de Valdivia llegó a Chile, después de fundar Santiago, se dirigió a las costas para buscar el puerto natural de su capital. En Valparaíso no procedió a ninguna fundación como hizo en otras ciudades, sino que respetó y conservó el nombre que tenía desde los tiempos de Almagro, y aún más, al expedir el título de “teniente del mar” para Juan Bautista Pastene, expresó textualmente: En el puerto de Valparaíso, que es en este valle de Quintil, término y jurisdicción de la ciudad de Santiago, a tres días del mes de septiembre de 1554; ahora y de nuevo nombro y señalo este puerto de Valparaíso para el trato de esta tierra y de la ciudad de Santiago” (p. 19).

Como vemos, aun cuando no exista acta fundacional de la época de Almagro, Valdivia reconocía que el puerto ya tenía un nombre y que había sido el sitio de paso que permitió provisionarse a aquellas huestes.

Esta anécdota en la historia de la fundación de la ciudad sigue siendo para algunos un elemento destacable de su historia, reconociendo en ello un símbolo identitario para quien vive en la ciudad porteña.

En torno al viaje de Diego de Almagro también gira otro elemento identitario de la ciudad: quién habría llegado primero a la bahía ¿fue Diego de Almagro? ¿llegó a pie o en barco?. Frente a estas dudas que forman parte del imaginario común de la gente, los historiadores han señalado que no fue Diego de Almagro quien llegó primero a la Bahía de Quintil, sino que fue un militar, de hidalga procedencia, que era capitán de una de las huestes de Almagro.

La historia, como ya tratamos en apartados anteriores y que ahora recordamos brevemente, se habría producido de la siguiente manera: tras salir del Cuzco en 1535 para descubrir las nuevas tierras al sur del Perú, Diego de Almagro aseguró las provisiones por mar con tres barcos (San Cristóbal,

Santiago y Santiaguillo). De los tres barcos el único que logró su misión fue el Santiaguillo, que recaló en la ensenada de Los Vilos el año 1536. Uno de sus tripulantes llevó la noticia a Diego de Almagro por tierra y este ordenó un reconocimiento del sitio. El capitán y alguacil Juan de Saavedra fue quien tuvo la misión de avanzar y fiel a su tarea llegó a las orillas del valle de Quintil. Según las crónicas, cuando Juan de Saavedra divisó la bahía se acordó “de su pueblo natal y le dio al lugar el nombre de Valparaíso” (Le Dantec, 2003, p. 17).

Este momento sería para muchos el inicio de la historia de la ciudad, aun cuando hay en torno a este suceso variadas interpretaciones, pues muchos de los porteños creen que el barco Santiaguillo recaló en la bahía de Quintil. Por tanto, al igual que su nombre, su fundación y descubrimiento tiene asociada una controversia de difícil solución, pero no por ello deja de ser transmitida de generación en generación.

Este punto, en particular, es rescatado por algunos de los profesores para hablar de los orígenes de la ciudad de Valparaíso, pero hay imprecisiones en sus relatos y solo aluden de manera indirecta a este acontecimiento.

El nacimiento de la bahía Quilttil (sic), este es un primer hito. P 3: PEPR1.doc - 3:17

Alimapu se llamaba en esa época. P 1: PEP1.doc - 1:19

Partiendo desde el descubrimiento de Valparaíso y su transformación en ciudad-puerto de Santiago, creo que esos son los hechos iniciales más importantes. P 4: PEPR2.doc - 4:20

Todo esto parte del siglo XVI, cuando llega Diego de Almagro a las costas chilenas, se visualiza como una bahía. P 1: PEP1.doc - 1:18

Cuando Valparaíso se transformó en la época de la colonia como primer puerto. P 5: PES1.doc - 5:17

Lo que relatan los agentes educativos sobre el origen de la ciudad se ve reflejado en los discursos de los estudiantes, ya que, cuando se les plantea que escojan al personaje que se relaciona con el descubrimiento de la ciudad, muchos de ellos mencionan al conquistador del territorio nacional, Pedro de Valdivia, desconociendo la historia que une a este Puerto con Diego de Almagro y, principalmente, con Juan de Saavedra (Vid. Tabla 44).

Resulta descorazonador que la mayoría de los estudiantes (86%) ignoren el rol de Juan de Saavedra en la “fundación” de Valparaíso, constituyendo un buen indicador de los aprendizajes limitados sobre historia local desarrollados en las aulas de Básica. Y esto sucede indistintamente del establecimiento escolar al que asisten (Vid. Tabla 45 y Gráfico 15), presentando todos ellos graves vacíos conceptuales en torno a la historia de su ciudad (aunque, una vez más, los estudiantes de colegios particulares obtengan los peores datos). Eso significa que los procesos de identización no están siendo abordados, ya

que no se han desarrollado acciones que promuevan en el alumnado el conocimiento de su entorno y del lugar que habitan.

Tabla 44. Datos generales. Pregunta 6 del cuestionario.

6. ¿A qué personajes relacionas con el descubrimiento de la ciudad?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Diego Portales	154	34,2	34,2	34,2
	Pedro de Valdivia	233	51,8	51,8	86,0
	Juan de Saavedra	63	14,0	14,0	100,0
	Total	450	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 45. Datos por tipo de establecimiento. Pregunta 6 del cuestionario.

6. ¿A qué personajes relacionas con el descubrimiento de la ciudad?						
7.						
	Particular		Subvencionado		Municipal	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Diego Portales	47	31,3	50	33,3	57	38,0
Pedro de Valdivia	88	58,7	79	52,7	66	44,0
Juan de Saavedra	15	10,0	21	14,0	27	18,0
Total	150	100,0	150	100,0	150	100,0

Fuente: Elaboración propia.

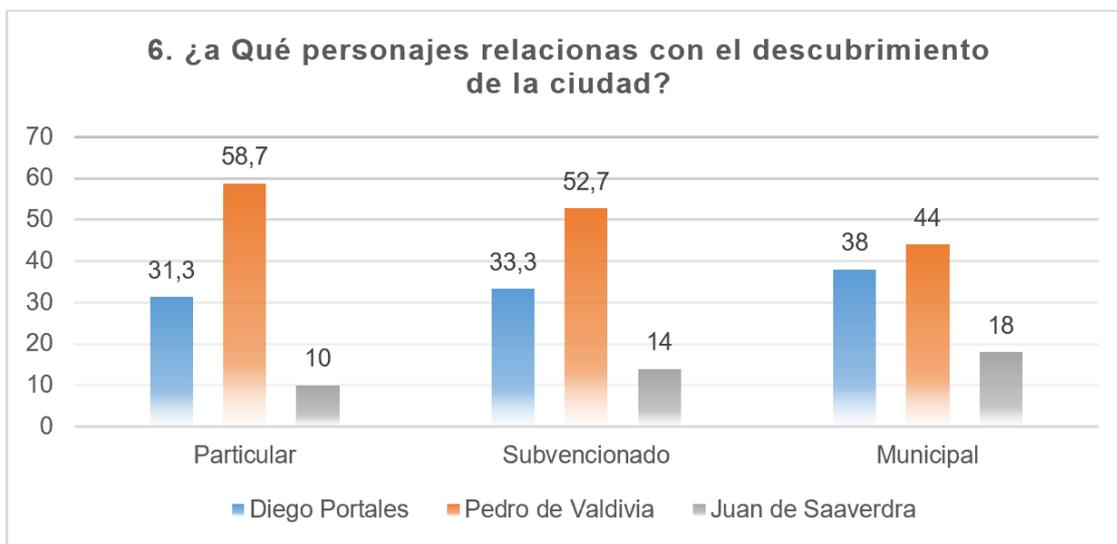


Gráfico 15. Gráfico por tipo de establecimiento. Pregunta 6 del cuestionario.

Los programas de estudio de Educación Básica, específicamente en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, señalan la necesidad de trabajar en función de la generación de pensamiento crítico, social y hacia la participación.

Y, la pregunta que nos hacemos tras ver estos resultados, guarda relación con el tipo de ciudadano que se está formando y con el cómo se está motivando para la implicación del alumnado en la gobernabilidad de su ciudad. Es poco probable que un alumno que jamás haya escuchado sobre la historia de su ciudad, sienta aprecio o valoración por las características distintivas de la misma. Y si no conoce qué elementos les hace particulares, únicos y excepcionales (según lo que plantea UNESCO) es difícil que puedan distinguir por qué posee el título de Patrimonio de la Humanidad. No existe, por tanto, un círculo virtuoso educativo que pueda favorecer la protección del patrimonio cultural material e inmaterial de la ciudad, si aun cuando hay riqueza en su historia para ser enseñada en el aula, esta no se visibiliza ni se materializa en la acción docente.

Volviendo de nuevo a los resultados de la pregunta, podemos observar que la opción más elegida, Pedro de Valdivia, se relaciona con la historia Nacional, ejemplificando el tipo de historia que se trabaja en las aulas. Los estudiantes lo escogen porque reconocen el rol fundamental que tiene este personaje en los orígenes de la historia colonial chilena, adjudicándole el rol de fundador de la ciudad y desconociendo que su aparición en la historia porteña se produce años después que la de Juan de Saavedra y Diego de Almagro.

El otro personaje referido es Diego Portales, quien nace recién el año 1793 y es considerado –no sin controversia- como uno de los actores principales en la conformación del Estado de Chile. Es importante señalar que quizás la toponimia de la ciudad haya influido en la elección de Diego Portales, ya que la principal *caleta* pesquera de la ciudad lleva su nombre. O bien, porque en sexto básico, en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales deben reconocer las características de la formación del Estado de Chile desde el siglo XVIII a siglo XIX y hayan estudiado, sin ubicarlo adecuadamente en la cronología, sobre este importante personaje que vivió y desarrolló su actividad comercial en Valparaíso.

A Diego Portales se le reconoce como “el organizador de la república”, sus ideas quedaron plasmadas en la Constitución política de Chile del año 1833. Fue comerciante y político. Lideró un partido denominado “Los estanqueros”⁴³ y fue gobernador de Valparaíso. Su figura es controversial ya que impuso un conjunto de medidas para disciplinar a los trabajadores, mantener al pueblo subyugado al trabajo y con bajos salarios (Massardo, 2008), pero se le asocia, aun así, al momento de mayor crecimiento de la ciudad de Valparaíso y al de la organización del Estado, siendo el inspirador de la Constitución de 1933 de corte autoritario (Pinochet lo sitúa como uno de los mentores de su Gobierno).

⁴³ Revisar reseña biográfica de la biblioteca nacional de Chile. disponible en https://www.bcn.cl/historiapolitica/resenas_parlamentarias/wiki/Diego_Portales_Palazuelos

Es el siglo XIX cuando Valparaíso tendrá su mayor apogeo económico y de crecimiento, será en los primeros años de organización de la República donde el puerto se convertirá en una ciudad cosmopolita y pujante. Baldomero Estrada (2013), señala que Valparaíso se convirtió en el principal puerto, liderando la actividad económica de la región y su condición se vio potenciada por la inmigración. Los recién llegados, fundamentalmente ingleses, “poseían el 50% del control de la actividad económica de la ciudad, sobre todo en los negocios y actividades de mayor capitalización en el ámbito comercial y de mayor tecnología en el plano industrial” (p. 156).

La migración le otorgó a la ciudad características sin igual, que no poseía en ese momento gran parte del país. Sobre ello, Graham (1988) indicaba que en el año 1820 era posible encontrar en los escaparates de las tiendas mercancías extranjeras “sedas de china... telas de algodón de Gran Bretaña... cristales de Alemania” (p. 23). La ciudad se convertía así en una urbe cosmopolita, con alta inversión y el posicionamiento de empresas que potenciaron el incremento de la población y, por lo mismo, una explosión demográfica sin igual.

Valparaíso a mediados del siglo XIX se convirtió en el paso obligado de barcos que se dirigían a California (fiebre del oro) y tuvo además un alto mercado de exportación de productos primarios, hechos que potenciaron aún más su crecimiento. Al menos hasta el año 1914, cuando su situación cambió producto de la apertura del Canal de Panamá y de la creación del puerto de San Antonio (en Chile).

La figura de Diego Portales nos ha “obligado” a resumir lo que era Valparaíso al iniciarse la República, representando un momento de gran apogeo y crecimiento económico. De hecho, la mayor cantidad de vestigios materiales y culturales se forjan en esta época, tales como edificios, avenidas, medios de transporte, etc. Es por ello que los docentes reconocen la importancia de este proceso histórico y lo destacan cuando les pedimos que señalen hitos de la historia de Valparaíso:

Y en el siglo XIX, Valparaíso adquiere la importancia que le da su trascendencia de la época, articulándose como puerto y como la llegada de extranjeros, y la presencia de ellos a través de diversas instituciones (iglesias, escuelas, bombas, la economía), entonces la presencia de sus monumentos. Otro hito importante es el crecimiento de la ciudad, como una ciudad que se ve como un anfiteatro. Valparaíso es una ciudad que tuvo su bohemia, que tuvo su importancia a fines del siglo XIX y todo lo que significaba el desarrollo cultural de Valparaíso. P 3: PEPR1.doc - 3:19.

Después, a mediados del siglo XIX empieza a usarse como puerto principal de Chile, empieza a crecer y también es escenario de grandes batallas, las guerras de independencia, una de las grandes batallas con

España, eso se produce en las costas de la ciudad. El gran terremoto de 1906, en donde hubo más de 3000 muertos, se destruye mucha estructura y en base a esa reconstrucción, se construyen nuevas calles, por ejemplo avenida Colón, la construcción de la catedral, que también le van dando otra fisonomía. P 1: PEP1.doc - 1:22.

De ahí me salto directamente al periodo conservador, de organización de la república primero. Portales es un personaje muy importante en Valparaíso, fue muy importante en América Latina. P 2: PEP2.doc - 2:21.

Segundo, si volvemos a la historia, y dentro de lo que uno ve en esta época, en sexto básico, es la importancia de Valparaíso en el crecimiento económico de Chile, en general, por ejemplo si nos remontamos al tiempo de Diego Portales. P 6: PES2.doc - 6:15.

Tal como es mencionado, es importante este periodo de la historia de la ciudad porque es en él donde con mayor relevancia se configura su carácter identitario. Una ciudad-puerto, que recibió numerosos migrantes, que se revitalizó a partir del comercio, con influencia económica en la conformación del proceso de república y que alojó a una población chilena que buscaba mejores condiciones de vida, desplazándose del campo a la ciudad.

Hasta aquí hemos identificado que el origen particular de la ciudad de Valparaíso es un tema bastante desconocido para los estudiantes y con el que se han familiarizado poco. En el caso de los agentes educativos, si bien dan a entender que conocen parte de los orígenes de la ciudad, sus apreciaciones son generales, anecdóticas y poco desarrolladas, por lo que es difícil estimar si ese conocimiento es profundo. Si parecen tener más conocimientos sobre el desarrollo de la ciudad en el siglo XIX, cuestión que abordaremos en el siguiente epígrafe con mayor profundidad.

1.2. Sobre la influencia migratoria en la Ciudad de Valparaíso

Como ya hemos explicado, una de las características distintivas de Valparaíso responde al aporte que en ella hicieron las diferentes colonias de inmigrantes que residieron aquí. Quien con mayor énfasis ha estudiado a cada grupo, es el investigador y docente Baldomero Estrada quien, entre los años 1997 y el presente año, se ha dedicado a investigar las colectividades que durante los siglos XIX y XX arribaron al puerto de Valparaíso.

La migración estuvo motivada, principalmente, por los procesos de conflicto que Europa vivió desde 1840. Durante los años venideros Chile intentó aprovecharse de esta coyuntura y propiciar el arribo de inmigrantes para el trabajo industrial, sin obtener buenos resultados (Estrada, 2012). Las remuneraciones no fueron las mejores en ese momento, por lo que solo aquellos que lograron instalarse en trabajos independientes decidieron permanecer en el país. Sin embargo, la consolidación de la independencia y la

apertura comercial, implicó el arribo de diversas casas comerciales y financieras desde Inglaterra y Alemania, trayendo consigo inmigrantes de importantes lugares de Europa. Esta es referenciada como la primera oleada de migrantes a Valparaíso.

Una de las comunidades que más impronta dejó en Valparaíso fue la colectividad británica, ligada principalmente a las casas comerciales. Parte de esta comunidad estableció su vivienda permanente en la ciudad, aunque hubo una población que trabajaba estacionalmente en las empresas y luego retornaba a Inglaterra, tal como señala Ricardo Couyoumdjiam (2000):

“A diferencia de aquellos ingleses que llegaron al país a comienzos del siglo pasado, que sucumbieron al encanto de las chilenas, se casaron y terminaron por avecindarse en Chile, estos formaban familias con mujeres de su nacionalidad y finalizaban sus días en su propia patria” (p. 72).

Las empresas de firma británica contrataban a ciudadanos ingleses que llegaban a Valparaíso para permanecer en la empresa o bien emprender nuevos rumbos laborales de forma independiente. Josefina Pinochet (2012) señala, tras entrevistar a descendientes de la colectividad británica porteña, que “muchos de los británicos que llegaron a Chile fueron personas emprendedoras que supieron aprovechar las oportunidades del mercado” (p. 120). Es por ello que encontramos en otras ciudades de Chile empresas que se han sostenido en el tiempo, fruto de aquellos migrantes emprendedores.



Figura 23. Fotografía del paseo Atkinson en Valparaíso.⁴⁴

Valparaíso, en esos años, se convirtió en la capital financiera del país. Su crecimiento, producto del comercio y actividad portuaria, era distintiva respecto de otras ciudades chilenas. Urbina (1999) señala sobre este momento lo siguiente:

⁴⁴ Imagen extraída de http://www.eldiario.es/viajarahora/destino_america/guia-Valparaiso-cerros-puerto-museos-galerias-arte-callejero-La-ebastiana-pablo-Neruda-como-llegar-colectivo-buses-restaurantes-hoteles-ofertas-mercado-pescado-curanto-Alegre-ascensores-historicos-panteon-carcel_0_513049740.html

“El intenso movimiento de los años 1880 a 1906 era la savia que nutría el cuerpo social y económico de la ciudad, que vivificaba con tanta cantidad de actividades nacidas de la circulación de capitales que no había otra en Chile que concentrara tan crecido número de casas de alto, mediano y pequeño comercio y ocupaciones seguidas al alero de la actividad portuaria” (p. 278).

En la medida que el Puerto se convertía en un centro comercial y de negocios, gracias a la decadencia que vivía el Callao, comenzaron a arribar nuevas oleadas de migrantes con diferentes procedencias como la italiana, la española, la alemana, la británica, la francesa, la árabe y la judía, que desde diferentes ámbitos aportaron a la configuración de una sociedad porteña fundamentada en los avances tecnológicos y una economía comercial sustentable.

Sobre las características de las nuevas comunidades europeas, Estrada (2012) señala que “las colectividades provenientes del sur europeo tuvieron un desarrollo evolutivo creciente hasta la década de 1930, transformándose en las comunidades hegemónicas con mayor presencia y estabilidad en el país” (p. 2).

Efectivamente, las comunidades italiana y española destacaron en este segundo proceso migratorio. Fruto de ello es el sin número de instituciones que dan cuenta de esa hegemonía que sostiene Estrada. El Club Español de Valparaíso, la Sociedad de Beneficencia española, los socorros mutuos o la bomba España (creada para combatir los incendios que afectaban continuamente a la ciudad) son frutos de ese proceso comunitario.

Los inmigrantes europeos aportaron a la ciudad no solo crecimiento demográfico, sino también económico. La ciudad, gracias a ellos, se llenó de empresas comerciales y los barrios comenzaron a cambiar su fisonomía, pues cada colonia intentaba rememorar a partir de sus viviendas y construcciones las características arquitectónicas de sus países de origen. Es el caso del paseo Atkinson, parte del casco patrimonial de la ciudad. Este paseo cuenta con un conjunto de casas pareadas con antejardines de estilo inglés que dan cuenta de ese pasado cosmopolita y migrante de la ciudad.

De forma particular la colonia británica se asentó principalmente en los cerros Alegre y Concepción, cambiando así la fisonomía de estos espacios y marcando estos lugares con una identidad británica (que se mantiene hasta estos días), tal y como recoge Estrada (2002) en su estudio:

“Hacia 1874 en el Cerro Alegre había un hospital inglés y villas muy elegantes con cantidad de jardines bien diseñados, con muchas pequeñas ventanas que se asomaban sobre el mar. Una década después, jugaban en aquel lugar muchos niños de pantalones cortos, de cabecitas rubias y rizados de claro origen inglés” (p.187)

Intentando preservar su identidad, las diversas colonias de inmigrantes trajeron sus credos –no sin dificultades inicialmente- por lo que es posible encontrar, hoy en día, iglesias protestantes, anglicanas, luteranas y también católicas, pendiendo de las laderas de los cerros y formando parte del patrimonio arquitectónico de la ciudad (Figura 23).

La relevancia de las diversas comunidades de inmigrantes en el desarrollo de la ciudad es evidente. Sus aportes en distintas áreas contribuyeron al proceso identitario de la urbe, marcado por el progreso portuario, por el comercio y por servicios (como los “ascensores”) que no poseían otras ciudades del país. Podemos decir, sin miedo a equivocarnos, que la gran mayoría del patrimonio material de Valparaíso guarda relación con este proceso de crecimiento económico y demográfico. De ahí la importancia de investigar qué saben sobre ello los profesores, directivos de escuelas y gestores culturales, así como el alumnado de la ciudad



Figura 24. De izquierda a derecha Iglesia Luterana⁴⁵ e Iglesia de los doce Apóstoles en Valparaíso⁴⁶.

En general, los agentes educativos indicaron que el movimiento migratorio del XIX es un hito que marca la historia de la ciudad y, por tanto, un tema significativo cuando se trata de configurar la historia local. El sincretismo cultural que generó la migración es destacado por ellos, señalando el desarrollo económico que generó en beneficio de la ciudad.

De forma detallada son los docentes quienes en mayor medida hacen hincapié en este proceso y lo destacan como parte relevante de la historia de la Valparaíso. Por otro lado, solo dos directivos de escuelas lo mencionan, lo que resulta llamativo:

⁴⁵ Imagen extraída de: <http://veoleo.net/viajes-y-placer/cosas-que-veo-valparaiso-chile-4-1483.html>

⁴⁶ Imagen extraída de : <http://www.travel-pictures-gallery.com/chile/valparaiso/valparaiso-0062.html>

Segundo hito como ciudad importante, la inmigración que tuvo de distintas colonias, particularmente la colonia inglesa y francesa para poder articular el sistema económico. P 3: PEPR1.doc - 3:18.

Después se vivieron muchos sindicatos mancomunales. Y también la inmigración de los europeos que llegaron acá. P 2: PEP2.doc - 2:23.

La llegada de los inmigrantes, es un hecho de relevancia histórica para la ciudad, porque el hecho de que llegaran los inmigrantes ingleses, italianos, configura la población que tiene ahora Valparaíso. P 4: PEPR2.doc - 4:21.

En siglo XIX, por ejemplo, la llegada de los inmigrantes europeos y alemanes que van a plasmar casi a imagen y a semejanza la concepción que ellos tenían de vivienda, de ciudad en Valparaíso, que además de eso lo van a mezclar con el espacio natural, esto de construir en los cerros. P 1: PEP1.doc - 1:21.

La llegada de los inmigrantes. P 5: PES1.doc - 5:16.

Diferentes hechos que fueron sucediendo que otorgaron esta mezcla de diferentes culturales. Llegaron alemanes, ingleses, de hecho en el cerro Alegre es dónde hay muchos ingleses, y trajeron sus adelantos tecnológicos también. P12: DES2.doc - 12:15.

Pero toda esta ciudad si creció de esa forma, por eso somos tan cosmopolitas, por eso tenemos tanta gente, tantos apellidos raros, tenemos dos tipos de cementerios, iglesias de distintos credos, porque habían muchas culturas que ingresaban, por esta gran puerta que era el puerto y así se empieza a construir, súper utilitaria, luego cerca del puerto que era el centro de operaciones y luego la gente tenía que construir sus casas y fue encumbrándose al cerro. P13: EGC- Entrevista Gestor Cultural.doc"- 13:28.

Parece, pues, que los docentes reconocen la importancia de este proceso en la historia de la ciudad y, consecuentemente, es posible pensar que algo de ello se explica a los estudiantes, ya que al parecer es el tema local que más dominan.

Para comprobarlo, se preguntó al alumnado por dos símbolos emblemáticos de la ciudad, que dan cuenta de este pasado migratorio y que lo rememoran. Un primer símbolo es el Arco del Triunfo (Figura 24) que se encuentra en una de las principales arterias de la ciudad, la Avenida Brasil, justo en el Plan. En el año 1910, la colonia británica residente en Valparaíso, donó este monumento con motivo del primer centenario de la independencia de Chile. En él aparecen cuatro medallones con las efigies de Bernardo O`Higgins, considerado el Libertador de la Patria, y de tres británicos que participaron en el proceso, Thomas Cochrane, Robert Simpson y Jorge O`Brien.



Figura 25: Arco del Triunfo en Valparaíso.⁴⁷

El Arco, pues, más allá de ser un símbolo de la presencia de la comunidad británica en el puerto, es también un útil recurso educativo para abordar el proceso de independencia chileno en las aulas. Por ello, se consideró oportuno interrogar a los estudiantes qué comunidad de migrantes había realizado este obsequio. Del total de encuestados el 47,1% señaló que había sido un regalo de la comunidad española, un 31,1% de la comunidad británica y un 21,4% de la comunidad alemana (Vid.Tabla 46).

Tabla 46. Datos generales. Pregunta 7 del cuestionario.

7. Sabes qué comunidad de inmigrantes obsequió el arco del triunfo a la ciudad de Valparaíso					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Alemanes	96	21,3	21,4	21,4
	Espanoles	212	47,1	47,3	68,8
	Británicos	140	31,1	31,3	100,0
	Total	448	99,6	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,4		
Total		450	100,0		

Fuente: Elaboración propia.

Resulta paradójal que el monumento que se encuentra en la arteria más concurrida de la ciudad y que además tiene inscrita su procedencia en letras de gran tamaño, no pudo ser identificada por una mayoría de niños y niñas. No queda más que pensar, que no se ha trabajado en clase y que tampoco les ha llamado la atención y se han detenido a leer sus inscripciones. Es decir lo han visto, pero no han valorado su relevancia e historia.

⁴⁷ Revisado en noviembre 2017 .Imagen extraída de:
<http://www.soychile.cl/Valparaiso/Sociedad/2013/12/30/222778/Arco-Britanico-y-Avenida-Brasil-lucen-nuevo-rostro-tras-completa-remodelacion.aspx>

Desde la perspectiva de la educación patrimonial, este resultado es preocupante ya que, si los estudiantes no reconocen estos vestigios como portadores de historia, tampoco les asignan valor y, posiblemente, su derribo o destrucción no les causaría problema.

Si comparamos las respuestas por tipo de establecimiento educativo (Vid. Tabla 47 y Gráfico 16), es posible distinguir, de nuevo, que quienes mejor identifican el monumento (aunque no llegan al 50%) son los estudiantes de colegios públicos, obteniendo un 14% de diferencia en relación con la respuestas de los estudiantes de colegios privados y subvencionados. La razón puede estar en que ha sido más trabajado en las aulas municipales que en las de los otros centros, pero también pueden contribuir las circunstancias socio-económicas que rodean a los estudiantes de escuela pública, quienes generalmente se mueven a pie por la ciudad, a diferencia de los otros niños y niñas que normalmente utilizan el transporte privado en sus desplazamientos.

Tabla 47. Datos por tipo de establecimiento. Pregunta 7 del cuestionario.

7. Sabes qué comunidad de inmigrantes obsequió el arco del triunfo a la ciudad de Valparaíso						
	Particular		Subvencionado		Municipal	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Alemanes	38	25,3	35	23,3	23	15,3
Españoles	72	48,0	74	49,3	66	44,0
Británicos	40	26,7	39	26,0	61	40,7
Subtotal	150	100,0	148	98,7	150	100,0
No responde			2	1,3		
Total			150	100,0		

Fuente: Elaboración propia.

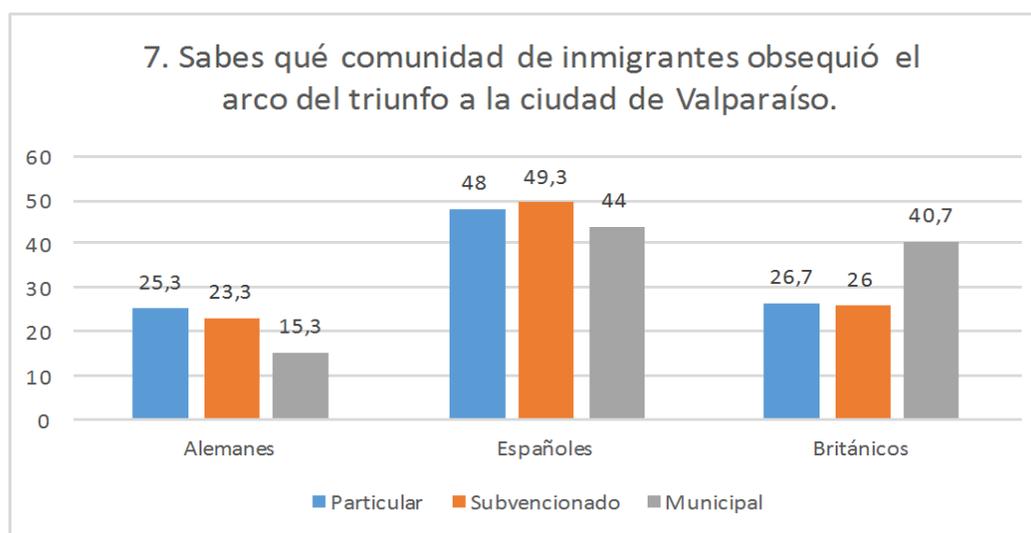


Gráfico 16. Gráfico por tipo de establecimiento. Pregunta 7 del cuestionario.

Un segundo símbolo de la presencia migratoria en la ciudad es la figura de William Wheelwright, empresario norteamericano que arribó a Chile en la

segunda mitad del siglo XIX y fundó la *Pacific Steam Navigation Company*, empresa dedicada al comercio naval entre Perú y Chile a través de los puertos del Callao y Valparaíso. Su contribución al desarrollo de la ciudad fue variada, pero destaca la construcción del ferrocarril que unía Chile con Argentina y que transportaba el carbón necesario para los barcos. Además creó el primer cuerpo de bomberos e instaló la primera línea de telégrafos que conectaba Santiago con Valparaíso.

Estos aportes tecnológicos dieron a Valparaíso la posibilidad de conexión con el resto del país y con sus países vecinos (Perú y Argentina), lo que propició un gran desarrollo de la ciudad. En su honor se construyó un paseo marítimo en Valparaíso que lleva su nombre y una plaza en el centro de la ciudad. Es por todo ello que se les preguntó a los estudiantes si reconocían la relevancia de este personaje.

Tabla 48. Datos generales. Pregunta 8 del cuestionario.

8. ¿Quién fue William Wheelwright?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Inmigrante norteamericano quien construyó el paseo marítimo	142	31,6	31,8	31,8
	Inmigrante norteamericano quien construyó las casas de colores de Valparaíso	137	30,4	30,7	62,6
	Inmigrante norteamericano quien aportó con obras portuarias y de comunicación entre Valparaíso y Santiago	167	37,1	37,4	100,0
	Total	446	99,1	100,0	
Perdidos	Sistema	4	,9		
Total		450	100,0		

Fuente: Elaboración propia.

Solo un 37,4% reconoce en la figura de Wheelwright a un influyente inmigrante norteamericano, impulsor de importantes obras portuarias y de comunicación entre Valparaíso y Santiago (Vid. Tabla 48), siendo, como en otras ocasiones, los preadolescentes que asisten a los centros públicos los que obtienen los mejores puntajes (Vid. Tabla 49 y Gráfico 17). Es decir, son nuevamente las escuelas públicas, aquellas que cuentan con menos recursos, en las que, al parecer, el tema se trabaja con más profundidad que en las otras dependencias escolares, aunque sus resultados tampoco son espectaculares.

Tabla 49. Datos por tipo de establecimiento. Pregunta 8 del cuestionario.

8. ¿Quién fue William Wheelwright?						
	Particular		Subvencionado		Municipal	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Inmigrante norteamericano quien construyó el paseo marítimo	39	26,0	51	34,0	52	34,7
Inmigrante norteamericano quien construyó las casas de colores de Valparaíso	61	40,7	51	34,0	25	16,7
Inmigrante norteamericano quien aportó con obras portuarias y de comunicación entre Valparaíso y Santiago	47	31,3	48	32,0	72	48,0
Subtotal	147	98,0	150	100,0	149	99,3
No responde	3	2,0			1	,7
Total	150	100,0			150	100,0

Fuente: Elaboración propia.

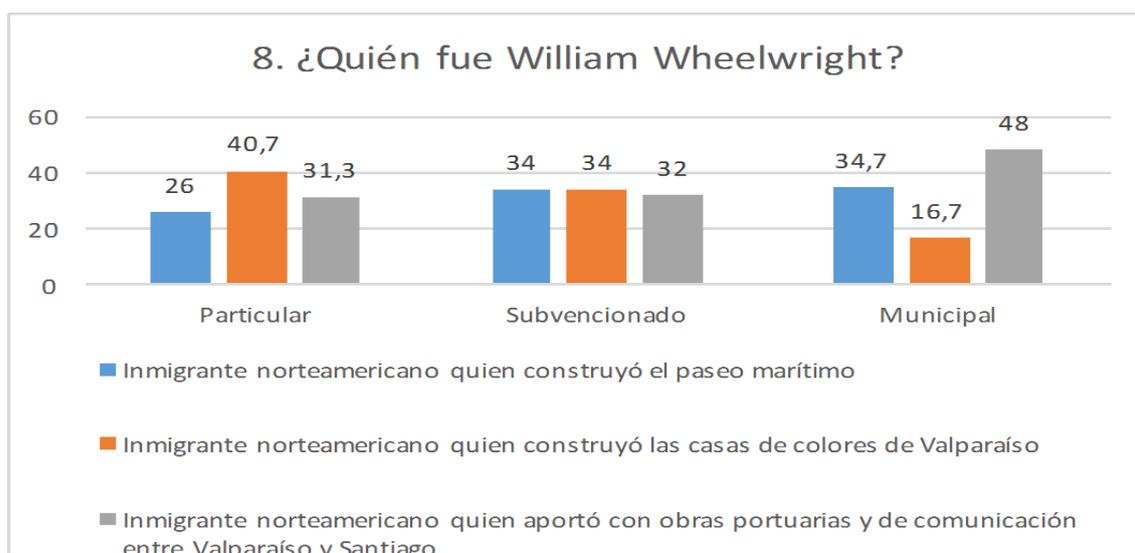


Gráfico 17. Gráfico por tipo de establecimiento. Pregunta 8 del cuestionario.

Es una pena que los docentes no sepan (o no quieran) conectar los recursos con que cuenta Valparaíso con los objetivos de aprendizaje que los programas en el eje de Historia propone y que se relacionan claramente, como podemos apreciar a continuación.

Eje Historia 6º Básico (Ministerio de Educación, 2012, p. 49):

OA 3: Describir algunos hitos y procesos de la organización de la república, incluyendo las dificultades y los desafíos que implicó organizar en Chile una nueva forma de gobierno, el surgimiento de grupos con diferentes ideas políticas (conservadores y liberales), las características de la Constitución de 1833 y el impacto de las reformas realizadas por los liberales en la segunda mitad del siglo XIX.

OA 4: Investigar sobre algunos aspectos culturales del siglo XIX, como los avances en educación y la fundación de instituciones, el aporte de intelectuales y científicos nacionales (por ejemplo, Diego Barros Arana, Benjamín Vicuña Mackenna, José Victorino Lastarria) y extranjeros (por ejemplo, Andrés Bello, Claudio Gay, Charles Darwin y María Graham), las primeras mujeres en obtener títulos universitarios y el impacto en la sociedad de la llegada del ferrocarril y de otros avances tecnológicos, entre otros.

OA 6: Caracterizar los principales aspectos que definieron el periodo de riqueza aportada por la explotación del salitre, considerando la expansión económica y el inicio de la “cuestión social”.

OA 9: Explicar y dar ejemplos de aspectos que se mantienen y aspectos que han cambiado o se han desarrollado en la sociedad chilena a lo largo de su historia.

Trabajar todos estos elementos sin contexto, sin considerar los entornos en los que habitan los estudiantes, sin ver las posibles relaciones que la historia nacional tiene con las historias locales, es desaprovechar oportunidades para generar aprendizajes significativos y de calidad. Si no se reconoce que la Historia está interconectada, y que tiene causas y consecuencias que afectan, en diversos escenarios, a las experiencias vitales del alumnado, será difícil desarrollar en ellos habilidades de pensamiento histórico que les permitan generar competencias ciudadanas comprometiéndose con la conservación del patrimonio.

En definitiva, utilizar el patrimonio como fuente histórica constituye incorporar repertorios de enseñanza que vayan más allá de trabajos teóricos. En este sentido las actividades procedimentales aportan una mejora en el aprendizaje de los niños y niñas. Tal como señala Sánchez Agustí “los procedimientos no sólo posibilitan la actualización científica de la historia escolar, sino que facilitan la comprensión del pasado histórico en los niños de primaria” (2002, p.284).

2. La historia de Valparaíso ¿merece ser enseñada?

El año 2003 Ulrich Beck, señaló en el diario El País que:

“Todo el mundo siente amenazada su identidad frente al poderosísimo rival que es la globalización. Podríamos decir que hasta cierto punto nos sentimos expulsados de la patria, expuestos a los mortificantes peligros de la asimilación incondicional” (El País, 2003).

El sociólogo señala un problema que se ha mantenido sin solución durante los últimos años y es el que tiene que ver con las definiciones del “Estado-Nación” en tiempos de globalización. Hoy en día la facilidad de desplazamiento y la

permeabilidad de las fronteras han tensionado las tradicionales señas de identidad, difuminándolas o reforzándolas, dando lugar a complejos procesos de identización. Esto quiere decir, que el proceso de globalización que hoy vivimos rompe barreras políticas y naturales (de los estados) para priorizar nuevos aspectos identitarios, tales como el género, las minorías, las etnias, los nuevos territorios, etc.

Sería un error indicar que, en este nuevo marco, existe oposición entre lo local y lo global o entre lo nacional y lo internacional, ya que son conceptos complementarios, como ponen de manifiesto nuevas teorías para entender el fenómeno como el de la *glocalidad*. No se debe separar una cosa de la otra para encontrar distinción, ya que en la conformación de la identidad hay, y coexiste, una mezcla irrefutable de lo nacional y lo local, y de aquello que hoy en día es cosmopolita y global.

Desde la educación también se han discutido estos temas, relativos a los procesos identitarios de los estudiantes. Es sabido que la enseñanza de la Historia ha sido un actor primordial para difundir los grandes mitos de la nación liberal y sus valores ciudadanos. Como señala Pagès (2002), “la nación, la patria, ha constituido el referente obligado de la enseñanza de la historia” (p. 257). Con ello se ha pretendido durante muchos años adoctrinar, más allá de formar y construir una ciudadanía plural y democrática que piense y actúe positivamente sobre el mundo que la rodea.

Sin embargo, en la medida que se ha ido tomando conciencia de los nuevos marcos identitarios, se ha fomentado, en la formación del profesorado, la reflexión crítica sobre la enseñanza y su rol en la educación ciudadana. Durante los últimos años se ha planteado la necesidad de repensar la función de las ciencias sociales en la educación, poniendo el foco en una enseñanza que colabore en el desarrollo de competencias sociales, históricas y ciudadanas, donde junto a lo nacional coexistan otros marcos territoriales. Todos ellos deben fundamentarse en valores de justicia, igualdad, tolerancia, compromiso, respeto y solidaridad, que permitan a las jóvenes generaciones tomar decisiones y ser partícipes de la sociedad en la que se insertan, valorando y respetando la diversidad existente en ella.

Carretero y Krieger (2004), en su texto *¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas?*, señalan que, hoy en día, se debe hacer hincapié en esta función formativa de las ciencias sociales en el mundo escolar, reconfigurando “su lugar y función en los procesos de construcción de imaginarios ciudadanos dentro de un mundo global de sociedades multiculturales, y en vista de la conservación de los patrimonios nacionales singulares” (p. 84).

Frente a estas nuevas necesidades formativas en las que debe ser prioridad la formación de una ciudadanía crítica, con competencias sociales y ciudadanas al servicio de la nueva sociedad, se debe abordar la historia local como un espacio identitario no excluyente, con potencialidad formativa

compatible con los procesos de globalización, que abra las puertas a que los escenarios locales se consideren ámbitos privilegiados para la formación ciudadana (Scalona, 2007, p. 170).

Es por ello que la historia local y su transposición didáctica se presenta hoy en día frente el reto de formar ciudadanos “del mundo”, como un espacio interdisciplinar que ofrece curricularmente potencialidades de aprendizaje desde diversas áreas del conocimiento, no solo para la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, sino también para el Lenguaje y Literatura y las Artes, entre otras.

2.1 ¿Qué piensan los docentes sobre el valor educativo de la Historia de Valparaíso?

En el Currículum escolar nacional chileno en Educación Básica, la historia local, al igual que el patrimonio, aunque está presente, se invisibiliza en los objetivos de aprendizaje de cada curso, en los que se plantean visiones generales nacionales con énfasis en procesos históricos que son enseñados sin considerar el territorio y la cultura local.

Un ejemplo de ello corresponde al objetivo de aprendizaje número cinco del eje de Historia en quinto básico que plantea:

“Describir algunas dimensiones de la vida colonial en Chile, como organización de la sociedad y grupos sociales, oficios y actividades económicas, costumbres y vida cotidiana, arte y celebraciones” (MINEDUC, 2012, p. 48)

Si bien el objetivo hace mención a reconocer aspectos organizativos propios de la vida colonial, este objetivo no indica el espacio territorial en el que ubicar este trabajo. En este sentido, la vida colonial en Santiago era diferente a la de otras ciudades fundadas en Chile. La vida en el puerto de Valparaíso, por ejemplo, tenía características propias, como hemos visto, vinculado a su espacio, su condición de puerto, y a los inmigrantes, entre otros factores. Por ello sería enriquecedor para el alumnado que los profesores lograrán conectar aquello que propone el currículum nacional con las características propias de los entornos en donde residen las alumnas y alumnos.

Sabemos que trabajar estos objetivos y vincularlos con lo local, permite a los estudiantes establecer puentes cognitivos entre lo que conocen y los contenidos curriculares que tienen que aprender y, por tanto, enriquece el aprendizaje de los mismos. Ahora bien, esto podría suponer que los estudiantes de un determinado lugar pueden conocer una cosa que otros no aprenderán, por ello es necesario generar un equilibrio respetuoso con la existencia de elementos comunes que nos permitan comprender la realidad y participar de ella y elementos locales que nos ayuden a reconocer patrones de socialización (Tedesco, 1987).

Introducir la historia local en el currículum escolar contribuye a la construcción de la identidad social y cultural en la que se está inmerso. Ello evitaría la desvalorización de la propia cultura y de su historia, puesto que trabajar sobre este contenido facilitaría la apropiación de las costumbres y creencias que cada sociedad posee.

Resulta importante señalar que desarrollar la historia local en el aula contribuye también en la promoción de habilidades históricas y sociales como el análisis, la crítica y la creatividad, ya que su empleo permite la utilización de metodologías de investigación histórica en el alumnado, que se ve favorecida por el acceso que tienen los estudiantes a fuentes cercanas, donde podemos incluir el propio patrimonio monumental o los archivos, por ejemplo.

En síntesis, si agregamos el valor de la historia local al desarrollo del patrimonio de Valparaíso, podemos enriquecer los aprendizajes de los estudiantes y a su vez aportar positivamente al reconocimiento del valor universal excepcional que tiene la ciudad. Esta premisa es la que nos llevó a preguntar a los agentes educativos de la ciudad si ellos “consideraban que la historia de la ciudad es un contenido de aprendizaje válido para ser utilizado y por qué”. En general, todos los profesionales del área educativa y el gestor cultural reconocieron el valor que posee el patrimonio para la comprensión histórica, como ya fue señalado por Molina-Puche y Ortuño Molina en una exploración realizada con profesorado iberoamericano (2017):

Sin duda, por qué Valparaíso es una ciudad que además de ser particular, por su fisonomía, su historia, sus cerros, es una ciudad relevante para la Historia de Chile, que en algún momento fue el puerto principal, la puerta de entrada y de salida de las mercancías que recibíamos y llevábamos al resto del mundo, de pasajeros, inmigrantes. Eran las puertas hacia el mundo. P 1: PEP1.doc - 1:25.

Absolutamente, la historia de la ciudad de Valparaíso y cada uno de los cerros tiene un contenido que uno sueña que el currículum algún día considerara el contexto, situar, por qué los niños están aprendiendo sobre Roma no conocen su historia. P 2: PEP2.doc - 2:25.

Creo que sí, integrar a las bases curriculares de ahora, qué fue el primer puerto, donde llegaron los primeros inmigrantes, que siempre ha sido, a lo largo de la historia, como que ha tenido hitos importantes, como también el nacimiento de muchos personajes. P 6: PES2.doc - 6:18.

Valparaíso es una ciudad importantísima dentro de Chile, a nivel histórico (como primer centro de reunión de los españoles, primer puerto, como centro económico, como centro legislativo). Es importantísimo que se le pueda enseñar el nivel histórico de Valparaíso a los alumnos. P 4: PEPR2.doc - 4:25.

Por supuesto que es válido porque, si no nosotros no aprendemos de nuestra propia historia local, no nos podemos aventurar a la historia nacional. Se debe partir por casa. P 5: PES1.doc - 5:21.

Como hemos comprobado en otros apartados, la distancia entre el discurso y la acción suele ser bastante amplia en lo que se refiere a la educación patrimonial de Valparaíso, lo que se corrobora una vez más. Los profesores reconocen el valor de la historia de ciudad y señalan algunos hitos que consideran relevantes de ser enseñados en el aula. Pero, aun cuando declaran su valor, esto no significa que la incluyan en su práctica docente.

Por otra parte, algunos de los docentes se muestran críticos con la propuesta curricular nacional señalando que, en ocasiones, resulta lejana a la realidad de los estudiantes:

¿Qué saca un niño saber tanto?, de tan lejos, si no sabe la historia, el contexto y la geografía de su entorno natural. Pero tampoco, nosotros no hacemos mayor esfuerzo para que no sea así, nos quedamos con la queja y la crítica. Me parece importantísimo saber de dónde soy, de donde vengo, cuál es mi espacio más cercano en geografía. P 8: DEP2.doc - 8:23.

En tercero básico están aprendiendo Grecia y Roma pero los chiquillos no saben dónde viven. El tema de Valparaíso ha sido pionera en muchos movimientos importantes, trascendentales para la historia de nuestro país. Tiene que ser un contenido importante. Aquí tenemos que conocer nuestra historia. P 2: PEP2.doc - 2:26.

Llaman la atención estos comentarios realizados por un director y un profesor de escuela pública municipal en relación con la historia local, pues dan cuenta de la percepción errada que tienen acerca de que no exista en el currículum chileno interés por lo local o regional. Es claro que no realizan una lectura adecuada del objetivo central establecido para la materia, donde se recoge...

“Que los estudiantes adquieran sentido de identidad y de pertenencia a la sociedad. Saber quién es, conocer su comunidad y consolidar los lazos con ella son elementos fundamentales para el desarrollo integral de un niño. Ahí radica la base que permite a los alumnos comprender su cultura, apropiarse de ella y participar en su construcción” (MINEDUC, 2012, p. 30)

Resulta claro, pues, que el objetivo central propuesto por el Ministerio de Educación da cuenta del interés prioritario que se tiene acerca del tema y que se refiere a conducir a los estudiantes al reconocimiento de su comunidad y su entorno. Aun cuando en Chile no existen adecuaciones curriculares oficiales por región o comunidad (como en España) y solo exista un currículum oficial, ello no impide estudiar los contextos cercanos al estudiantado, puesto que

desde lo local se puede tomar verdadera conciencia de su cultura y de la existencia de otras.

Así lo han comprendido dos docentes y el gestor cultural, como se lee en las siguientes extractos de sus entrevistas:

Tiene historia. Es una ciudad del lado artístico tiene mucho potencial, pero por sobre todo creo que para rescatar la historia como ramo siempre es muy importante partir por la contingencia de los chiquillos, y tienen que saber la ubicación de su casa (entorno). A partir de la ubicación de su colegio, puede construir un contenido, una historia. Es sumamente válido e importante. P 3: PEPR1.doc - 3:23.

Porque enseñarlo como un display me parece que es súper estéril, y de hecho así lo hemos tratado de hacer acá. Relacionándolo permanentemente con la cotidianidad de ellos, que como te digo no es fácil, porque viven en un mundo distinto. P 9: DEPR1.doc - 9:32.

Es súper importante, cuando yo hice la práctica y trabajé con Valparaíso, muchos hitos históricos están tallados en la ciudad, en los edificios, entonces tu puedes hacer una clase de historia perfectamente saliendo a recorrer, los monumentos, que están puestos en la ciudad y no te quedas en la sala de clases. Siento que usar el patrimonio es re importante, le empiezas a dar valor, tu utilizarlo como herramienta de aprendizaje que no solamente como una definición, pero si yo lo recorro, el aprendizaje se hace porque tú ya tuviste una experiencia con el tangible, no solamente de relatos e historias, es mucho más entretenido. P13: EGC- Entrevista Gestor Cultural.doc - 13:18.

Es evidente que la falta de apropiación que tienen algunos profesores de los documentos oficiales y la lectura sesgada que se realiza de ellos, hace que no todos sean capaces de extraer el verdadero sentido de la propuesta ministerial respecto de la integración de lo nacional y lo local, como sí hacen los entrevistados anteriores. Esta limitación probablemente repercutirá en sus clases, donde con toda seguridad dejan de lado el trabajo con los problemas históricos locales, centrándose en la historia nacional.

Si observamos el programa de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en su introducción no solo plantea el objetivo central del área, sino que además enfatiza en aspectos en los que el docente debe poner atención a la hora de preparar su lección. Uno de esos énfasis es denominado *Conciencia del entorno*, señalando la necesidad de poner atención en acompañar el aprendizaje de los alumnos desde los primeros niveles para que estos se identifiquen con su familia, escuela, comunidad y ciudad; y posteriormente con su región, país y humanidad (MINEDUC, 2012). Esto ratifica que la utilización de la historia local está recogida, aunque no explícitamente, por los documentos oficiales y además es promovida en ellos.

Este error vuelve a aparecer en los discursos de los docentes y directivos, al indicar que enseñar la historia local podría ser muy útil, aludiendo con ello a que no estaría presente en el currículum y justificando, por lo mismo, que no se desarrolle en el aula:

Me parece fundamental, lo que pasa es que no tenemos la autonomía para insertarlo. En Chile fundamentalmente, tenemos un currículum pretensioso, extenso, en el cual partimos un 3 de marzo y terminamos haciendo clases un 5 de diciembre, como si no hubiera llovido, no hubiera habido paro, sin actos, ni desfiles, nada. P 8: DEP2.doc - 8:22.

Absolutamente, por qué siendo puerto, puerto es la entrada, el ingreso no solo de la parte material sino también de la cultural, así llegaron todas esas influencias de estos personajes que llegaban con su cultura, que pudieron dejar en nosotros, las mismas construcciones son reflejo de esto. Hay un amplio campo para incorporarlo al aprendizaje, en la parte artística, histórica, en lenguaje, en inglés propiamente tal, de toda manera es válido y hay que sacarle provecho a lo que tal vez ha quedado decaído en el currículum. P12: DES2.doc - 12:18.

Sí, debería ir inserto en la asignatura de historia, porque es importante que el niño sepa la historia de su ciudad. Debería ser más importante los hechos históricos de su ciudad, que los hechos históricos de otro país. P 7: DEP1.doc - 7:15.

Esta falta de conocimiento del currículum oficial y de su apropiación, es un tema recurrente en el sistema escolar, ya que se observa que los profesores porteños prefieren trabajar con listados de temas y contenidos (planes y programas y libros de textos) que hacen su función docente más fácil (pero que la tecnifica), que trabajar de manera crítica con problemas socialmente relevantes o generando sus propios planes o contenidos, para lo cual se necesita manejar en profundidad el currículum y los contenidos disciplinares.

En este sentido, el profesorado solo sigue pautas y no plantea adecuaciones, por lo que mientras esto no cambie, los temas y problemas más relevantes, seguirán quedando fuera del aula. Necesitamos docentes que sean capaces de articular lo local con lo nacional, para que los aprendizajes se fundamenten realmente en lo que une a los estudiantes con su comunidad y su nación, y que, además, les otorgue la posibilidad de comprender su entorno con sus costumbres, cultura e historia.

Esta declaración de intereses es manifestada por dos de los docentes entrevistados. No es algo que quizás apliquen, pero el menos reflexionan acerca de ello:

Creo en la medida que como profesor de historia somos capaces de articular lo local con lo nacional y lo nacional con lo cotidiano se vuelve un contenido válido. P 9: DEPR1.doc - 9:31.

Sí, es válido, como me imagino en todas las ciudades debe ocurrir lo mismo. Debe ser también un deber de los profesores y de los colegios tratar de ahondar la historia de sus ciudades. P 4: PEPR2.doc - 4:24.

Cada ciudad tiene su historia. Debería estar estipulado en nuestras bases curriculares, en la parte historia, el legado histórico de cada ciudad, pero de manera más profunda. P10: DEPR2.doc - 10:20.

Tal como señalan, debiese haber un trabajo más persistente por conectar lo local con lo nacional, porque todas las ciudades tienen una historia propia que es posible conectar con la historia nacional, especialmente aquellas ciudades que han tenido relevancia en diversos momentos de la historia chilena, como lo es Valparaíso.

La historia local de Valparaíso, así como sucede con todas las historias locales, no se hace explícita en el Marco curricular, pero su calidad de ciudad Patrimonio de la Humanidad, hace que todos los docentes y directivos vean en ella una urbe con potencial educador, aunque no logren distinguir que también es útil para articular lo local con lo nacional:

Sí, porque permite que los niños se identifiquen con su ciudad y la valoren. P11: DES1.doc - 11:14.

Me parece importantísimo saber de dónde soy, de donde vengo. P 8: DEP2.doc - 8:24.

Sí, por qué hay hartos lugares patrimoniales, hartos que visitar, hartos para sacarle provecho, no solo en la asignatura de historia, en todas las asignaturas. P 7: DEP1.doc - 7:16.

Sí, yo creo que es válido, por dos razones. Una, porque Valparaíso es muy rica en su historia y tiene patrimonio. P 3: PEPR1.doc - 3:22.

Pero también porque el patrimonio forja y fortalece la identidad, es importante que los chiquillos conozcan la historia de su ciudad, para saber dónde están situados, cuál es su origen, por qué explicar su presente, etc. P 1: PEP1.doc - 1:26.

Como vemos, si nos preguntamos si merece ser estudiada la historia de Valparaíso, la respuesta general es positiva. El problema es que mientras esto no se haga explícito en el currículum este trabajo seguirá siendo invisible a los ojos de quienes aplican las medidas ministeriales. Por tanto, la tarea está en formar profesionales de la educación que sean capaces de articular el currículum considerando el contexto y tomando decisiones curriculares con fundamentos teóricos y prácticos claros y precisos que vayan en beneficio de sus alumnos, incluso cuando en el marco curricular no se hagan explícitas ciertas temáticas.

Para sintetizar, citamos la siguiente reflexión del gestor cultural de museo:

Es fundamental que pasemos las historias locales, en nuestra ciudades, así como pasamos los griegos y los romanos, también tenemos que tener un ítem y que no solo se hagan cargo los museos, porque no todos van al museo, a la biblioteca, entonces debería existir una reflexión educativa en que el colegio también tuviese un vínculo local. P13: EGC- Entrevista Gestor Cultural.doc - 13:33.

Tal como lo señala, no solo es el museo quien debe hacerse responsable de la tarea de preservar y dar a conocer la historia local, las escuelas tienen esta función, de manera prioritaria, más aún cuando Valparaíso carece de un Museo de Historia que colabore en esta tarea.

La historia local como contenido de enseñanza tiene larga data, y se sustenta en argumentos y posturas de diversas características, tal como lo plantea Piccolini y Ruibal (1992) al señalar que “la convergencia de tan variadas y a menudo contradictorias posiciones reside, creemos, en la fuerza con la que se difunde la temática local” (p. 74). Es decir, aun cuando tiene diversas formas de ser estudiada, todas ellas coinciden en el valor educativo que esta tiene.

2.2 La Historia de Valparaíso ¿ha llegado al aula?

Hasta aquí hemos indicado que el medio en el que los estudiantes viven tiene valor para ser transmitido y su historia ofrece oportunidades de aprendizaje que enriquecen la formación de los ciudadanos.

El trabajo con la historia local se presenta como un opción para acercar a los ciudadanos a su entorno y a su pasado, pero a la vez comprender el desarrollo de la nación. Marta Álvarez (2002), señala que la microhistoria “puede constituirse como un proyecto de recuperación de la memoria colectiva y contribuir a la solución de conflictos sociales” (p. 152), planteando, así, que es posible utilizar en la sala de clase esta mirada historiográfica para disminuir las brechas que emergen en la sociedad actual, como son la diversidad, el multiculturalismo, y la migración, entre otras.

Con el fin de contrastar la lectura curricular que realizan los agentes educativos con aquellas propuestas de actividades que estos han generado para acercar la historia de Valparaíso al aula, se les preguntó qué tipo de acciones han desarrollado en relación con la historia local.

En correspondencia con las respuestas anteriores que evidenciaban la falta de una lectura curricular abierta y flexible, algunos profesores (tres de los seis entrevistados) declaran abiertamente que no han trabajado desde esta perspectiva y ninguna actividad han realizado sobre Valparaíso:

Yo no lo he hecho personalmente, porque no es mi área. P 3: PEPR1.doc - 3:21.

No. No es por falta de voluntad, sino por qué siempre los profesores nos vemos agobiado por los contenidos y no está el espacio. P 1: PEP1.doc - 1:23.

Si tu miras los planes y programas, no viene un contenido o un OA que se relacione directamente con la historia de Valparaíso. P 1: PEP1.doc - 1:24.

Esta visión es predominante en los profesores de escuelas públicas, lo que es un síntoma, entre otras cosas, del agobio laboral que sufren, producto de la falta de tiempo para planificar y evaluar reflexivamente su quehacer práctico. Esta carencia de tiempo interfiere en las buenas prácticas que se pueden generar al interior del aula y limita, por tanto, la apropiación de los contenidos necesarios para educar a sus estudiantes en la historia local. A esto se le podría sumar algo, antes señalado, y es la falta de conocimientos respecto a la Historia de Valparaíso, lo que les llevaría a evitar enseñar temas que les son desconocidos.

Los directores de escuelas recuerdan haber realizado alguna actividad con la historia local de Valparaíso, pero este recuerdo es difuso, por lo que es de suponer que fue poco significativo y excepcional. También se cita alguna actividad extra-programática:

La verdad es que fue de forma indirecta, con niños de octavo básico. Tuvieron que hacer un rastreo documental de la llegada de inmigrantes italianos a Valparaíso, donde se habían ubicado y cuáles eran sus profesiones. Entonces tuvieron que ir y entrevistar a las personas inmigrantes. P 9: DEPR1.doc - 9:29.

En la clase de inglés, teníamos una parte histórica de Valparaíso, por supuesto que todo esto en Inglés. En el que teníamos que describir museos. De esa unidad, ellos pudieron acercarse a la historia a través esta actividad. P12: DES2.doc - 12:16.

Desde de mi experiencia en aula, me gustaba mucho recorrer los sitios patrimoniales, a buscarle el sentido, a contar alguna historia, más que nada un relato basado en la anécdota, para promover esa identificación del chiquillo, que llega de la punta del cerro, que finalmente se identifica más en tomar la micro para ir a Viña que hacer un paseo al cerro alegre. Básicamente salir a terreno, investigar ancestro de los cerros, algunas de las leyendas que tienen origen en los propios cerros. P 8: DEP2.doc - 8:19.

Las acciones mencionadas, como queda patente en los relatos, fueron desarrolladas ocasionalmente y no muestran sistematicidad en el tiempo. Tampoco responden a un plan formativo que tenga como foco la apropiación del entorno local en relación con lo nacional. Desde una perspectiva psicológica, Hoerner (1996) señaló que los individuos se integran en una

multiplicidad de territorios o espacios y es desde los espacios más próximos (barrios, ciudad) que configuran las bases para poder comprender los procesos globales. Esto nos pone en una encrucijada formativa, ya que es difícil que un estudiante comprenda los grandes procesos migratorios americanos, si no reconoce primero esos problemas o situaciones en su contexto cercano.

Algunos docentes (cuatro de seis entrevistados) señalan que sí han desarrollado acciones, aunque estas son más bien anecdóticas u ocasionales:

El trabajo de intervención urbana en cuarto medio, estaba destinado a promover el aprendizaje de la historia de Valparaíso, a recorrer el patrimonio. Ahí abarcamos eso. P 4: PEPR2.doc - 4:23.

Como mencione anteriormente, de forma particular organizo diversas salidas para que los niños recorran la ciudad. P 2: PEP2.doc - 2:24.

Con los alumnos de segundo, cuando se ven los aspectos culturales, ellos tuvieron que traer imágenes, fotos de Valparaíso y elaboramos un collage. Ellos ahí se dieron cuenta, de que eran elementos importantes de Valparaíso y que los conocían al volver tangible. P 5: PES1.doc - 5:19.

Como profesora de inglés, trabajé una unidad de turismo, en donde confeccionábamos videos de recorridos en el plan de Valparaíso que realizaban los mismos alumnos, teníamos que recorrer, hacer entrevista a turistas y describir lugares en inglés (aduana, plaza Sotomayor), fue una unidad de trabajo que realizamos en cuarto medio. P12: DES2.doc - 12:9.

Otro grupo de agentes educativos (dos de doce entrevistados) señalan haber realizado acciones vinculadas a la historia local, aunque la relacionan con la enseñanza del patrimonio. Este es el caso de dos directores de escuelas privadas, que dan cuenta de acciones destinadas a realizar recorridos patrimoniales aunque desvinculados de la historia local:

Hacemos bastante investigación, hacemos exposiciones, trato de que salgan a recorrer y a conocer dentro de los márgenes que se pueden. Más que nada eso, no olvidarse del patrimonio. P10: DEPR2.doc - 10:16.

Nosotros como colegio tratamos de incentivar esto, realizando recorridos pero no siempre es posible porque el Ministerio de educación restringe mucho las salidas de los colegios. P10: DEPR2.doc - 10:12.

Si entendemos que para el logro de competencias es necesario que las acciones, traducidas en estrategias, actividades y/o talleres se desarrollen de forma sistemática en el tiempo y con propósitos claros, es posible afirmar que las actividades hasta aquí descritas hablan de experiencias aisladas con carencia de propósitos definidos. En ellas no se plantean competencias que permitan a los alumnos potenciar su creatividad para la solución de problemas de sus entornos vitales.

Si las actividades fuesen sistemáticas tendrían como uno de sus objetivos introducir la metodología histórica para aproximar a los estudiantes al conocimiento de su entorno y de su historia local. Los procesos de recolección, selección y procesamiento de la información a través de fuentes, permitiría generar discursos históricos y ser protagonistas de la tarea de aprender (Coll, 1991).

Por su parte, el gestor cultural de museos y el encargado del Consejo de la Cultura consideran que las acciones que ellos realizan para dar a conocer la historia de la ciudad de Valparaíso, plantean una visión distinta a la que se debe desarrollar en la escuela. En el caso del gestor de museo, su tarea es transmitir el valor de aquello que se salvaguarda y, por tanto, realizar acciones para cumplir tal labor. Bajo esta mirada, dichas acciones son permanentes, pero no enfocadas a los escolares en particular, sino para el público en general:

Como parte de la historia de Valparaíso lo que hemos hecho este rato con el museo, porque no lo he hecho a título personal, más que nada es hacer escritos y publicaciones respecto a la historia de Valparaíso y varias exposiciones. Dentro de lo que es el área de difusión hemos creado varias exposiciones de Valparaíso, terremoto de 1906, imágenes evocativas del 1900, que damos cuenta de cómo ha cambiado la historia de Valparaíso por medio de las pinturas. Ahora, vamos a tener una sobre barcos, una exposición de los naufragios y publicaciones de Valparaíso, qué es Valparaíso Picunche, la primera llegada de los españoles cuando se encuentran desde la mirada de los indígenas, cómo se siente la llegada de los españoles. Entonces sí, hemos desarrollado trabajos y promovido el aprendizaje histórico, en constante relación con el resto del equipo. P13: EGC- Entrevista Gestor Cultural.doc - 13:31.

En el caso del encargado del Consejo de la Cultura, este considera que su objetivo es trabajar en el rescate de los “tesoros humanos vivos”, es decir, intentar salvaguardar y dar a conocer a aquellas personas que hoy viven y que son portadoras de una tradición, como es el caso del organillero o de los tejedores de mimbre. Sin embargo, la historia local no es mencionada dentro de sus prioridades y acciones:

Pero básicamente la estrategia, el Tesoro humano vivo es una estrategia de salvaguarda, el Tesoro humano vivo es una persona como una comunidad y básicamente tiene que ver con oficio principalmente o acciones que solo... son como los últimos actores y que están en peligro de extinción si es que no se genera una acción. P14: ECC- Entrevista Consejo de la Cultura.doc - 14:6.

Por otra parte, el encargado del Consejo de la Cultura alude a que hubo una organización privada (Fundación Futuro⁴⁸) realizando actividades para potenciar el conocimiento del patrimonio e historia de la ciudad.

Los que también estuvieron trabajando, intentaron trabajar en Valparaíso, que yo creo que ya se fueron, fue la Fundación Futuro que se instaló con una oficina aquí en el paseo Atkinson, y que se yo, con los circuitos patrimoniales y en la formación patrimonial para profesores y esos se fueron...Y se fueron, ósea están en Santiago, que se yo, y siguen viniendo cada cierto tiempo. P14: ECC- Entrevista Consejo de la Cultura.doc - 14:25.

Es decir, las instituciones municipales y gubernamentales no realizan mayormente actividades que pongan en valor la historia local, pero sí las organizaciones de índole privada. Por lo tanto, el desarrollo y promoción de la historia local se sustenta en dicho soporte. No discutimos, que algunas organizaciones o empresas hagan uso del patrimonio y la historia local con fines divulgativos e incluso lucrativos, pero si la mayoría de las actividades están sustentadas en lo que ellos realizan, la formación de los ciudadanos está en riesgo. La dependencia de este tipo de organizaciones podría hacer que en un momento determinado desapareciera la enseñanza de estos tópicos, especialmente si el filántropo o empresa deja de financiarlas o dirige su interés a otro tema. Este es el caso de la Fundación Futuro, que realiza acciones para transmitir el valor del patrimonio, entregando becas, realizando pasantías y talleres que apuntan a abrir espacios de difusión patrimonial en las escuelas. Pero al ser una institución privada su alcance es restringido e insuficiente.

No puede depender la educación patrimonial exclusivamente del aporte privado, ya que es necesario proyectar las acciones en el tiempo, como solo lo puede hacer una política pública con financiamiento continuo. Además, la política pública tiene el deber de evitar sesgos, debe ser inclusiva y tener a todos los chilenos como el foco de interés cultural, cuestión que no siempre sucede con las agendas culturales del sector privado.

Ha quedado claro que en el imaginario de todos los actores entrevistados, la historia de Valparaíso puede ser un aporte para comprender su particularidad y también el desarrollo de todo Chile. Sucede de igual manera con otras localidades como son San Felipe, Quilpué, Villa Alemana y tantos lugares que forman parte de Chile y su historia cobra relevancia en el contexto nacional. Si no logramos relevar aquellas historias que nos pertenecen y que están más cerca nuestro, resulta más difícil apropiarse de lo que nos genera empatía. La historia local, en conexión con lo nacional, es un herramienta útil

⁴⁸ Fundación vinculada al partido de derecha en Chile. Esta fundación fue creada por Sebastián Piñera el año 1993 y busca desarrollar proyectos culturales. Para mayor información su web es <http://www.fundacionfuturo.cl>

para el desarrollo del patrimonio, pero también como mecanismo de integración nacional, de comprensión y valoración del otro y, por lo tanto, de un Chile más inclusivo y mejor.

3. ¿Por qué Valparaíso es Patrimonio de la Humanidad?

Como hemos mencionado anteriormente en varias ocasiones, el 2 de julio del año 2003, la UNESCO reconoció en la ciudad porteña ciertas características excepcionales que le otorgaron la nominación de “Patrimonio de la Humanidad”. Una de esas características relevantes lo constituye el componente geográfico, que incluye tanto su paisaje urbano como el natural (bahía, cerros y plan) en el que influye su clima.

Otra característica destacada en su nominación, de la que también ya hemos hablado, es su desarrollo histórico. Su transformación de aldea hasta llegar a convertirse en una de las ciudades con mayor dinamismo del país, en un proceso lento durante el periodo colonial y de gran dinamismo en el siglo XIX. También se consideró en esta nominación el aporte de los inmigrantes, quienes además de incrementar las tasas de densidad poblacional durante los siglos XIX y XX, potenciaron una economía comercial que permitió el crecimiento de Valparaíso en esos años.

La puesta en valor de estas características mediante el trabajo desarrollado por los investigadores sobre la arquitectura y urbanismo de la ciudad y los estudios realizados por la Dirección de Bibliotecas y Museos e ICOMOS, junto con las decisiones políticas que en años anteriores al 2003 se tomaron en Chile, tuvo su corolario cuando el Comité de Patrimonio Mundial señaló que “Valparaíso is an exceptional testimony to the early phase of globalisation in the late 19th century, when it became the leading merchant port on the sea routes of the Pacific coast of South America”⁴⁹.

En las siguientes líneas analizaremos, desde la percepción de los agentes educativos y de los estudiantes de Básica de la ciudad de Valparaíso, qué aspectos creen que son destacables en la ciudad como para hacerla merecedora del título de “patrimonio de la humanidad”.

3.1 Valparaíso ¿qué la hace especial?

Hemos señalado que Valparaíso posee un valor universal y que sus bienes culturales permiten identificar un pasado excepcional, que ha legado una tradición cultural particular que la hace única ante la Humanidad.

⁴⁹ Revisado en noviembre de 2017. Extraído de <http://whc.unesco.org/en/decisions/736>

Dicho valor fue reconocido a través de la declaración de Patrimonio de la Humanidad, suponiendo una gran responsabilidad para el Estado de Chile, puesto que el Comité Evaluador indicó que era menester enlistar y proteger la infraestructura relacionada con los usos históricos del sector puerto y transporte (trolebuses, ascensores y funiculares). Además solicitó generar programas de conservación y concienciación de la ciudadanía para salvaguardar su patrimonio. Es por ello que, desde el año 2003, “el tema patrimonial se convierte en un elemento integrador de la ciudadanía de Valparaíso” (Sánchez, Bosque y Jiménez, 2009, p. 290), reconociendo la nominación como un hito relevante para la ciudad y su desarrollo.

En este sentido, se les preguntó a los agentes educativos qué hace especial a Valparaíso, porque, si esa integración forma parte de la identidad porteña, esta debe verse reflejada en sus discursos y debe estar presente en la narrativa de quienes viven en el puerto. Jorge Larraín (2005) indica sobre este proceso identitario lo siguiente:

“La identidad es un proyecto simbólico que el individuo va construyendo en íntima relación con los grupos sociales dentro de los cuales se desenvuelve. Los materiales simbólicos con los cuales se construye ese proyecto son adquiridos en la interacción con otros” (p.94).

Esto indica que en la construcción identitaria el grupo social toma especial relevancia, junto con la materialidad de la que este dispone, pues es en el entramado relacional de los mismos donde se consolidan procesos de pertenencia y adhesión. Es por tanto, en las posibilidades de relación, en la visibilidad de lo común y en la presencialidad de lo distintivo que se forjan los procesos de identización.

Si el municipio de la ciudad ha generado procesos de identización con el patrimonio, es necesario establecer en qué niveles este se ha consolidado en la ciudadanía. A nuestro parecer, que alguien indique que su ciudad posee patrimonio, no necesariamente refleja que lo conozca, valore y proteja. Por tanto, es menester establecer los niveles que permitan reconocer en las narrativas ciudadanas cuanta profundidad tiene la identización. Es decir, saber hasta dónde alcanza la involucración de la ciudadanía en la preservación y transmisión del patrimonio.

Gómez-Redondo (2013) señala que, a partir de procesos de enculturación, el ser humano incorpora de su entorno los patrones sociales y dota de significado aquello que le permite pertenecer a ese grupo social porque le identifica y le define.

“A través de la enculturación, aprende los significados colectivos dados al bien patrimonial, pero a través de la acción educativa el individuo aprende a dotar de significados propios, a subjetivar e interpretar, es decir, a

patrimonializar y por tanto a identizarse, es decir, ese nuevo patrimonio lo define” (p. 216).

A través de los discursos de los agentes educativos podemos descubrir qué parte del Patrimonio de Valparaíso han dotado de significado y, por tanto, de valor. Y dependiendo de esa dotación podemos establecer qué aspectos para cada individuo que vive en el puerto poseen relevancia y hacen singular a su ciudad.

Al analizar sus narrativas encontramos que la condición paisajística natural y el ser una bahía son elementos valorados:

El hecho de ser puerto, las primeras embarcaciones que llegaron acá, lo mismo que también mencionaba anteriormente la facilidad que llegaron aquí como puerto las primeras máquinas, los primeros profesiones que venía, eso ya marca un hecho importante. P12: DES2.doc - 12:13.

El hecho de que se transformara en una ruta obligada para los navegantes, antiguamente, que cruzaban del atlántico al pacífico. P 4: PEPR2.doc - 4:22

Efectivamente, sobre este aspecto geográfico excepcional, Sánchez y Jiménez (2011) señalan que su importancia se refleja en las condiciones morfológicas que definen el paisaje natural de Chile Central; en este caso, la presencia de la cordillera de la Costa le confiere al emplazamiento de Valparaíso un grado de originalidad tal, que suele asimilarse con la identidad natural que distingue a la ciudad de otras ciudades-puerto (p. 561).



Figura 26. Imagen de la Bahía de Valparaíso.⁵⁰

⁵⁰ Imagen extraída de: <http://www.24horas.cl/nacional/asi-se-ven-vina-del-mar-y-la-bahia-de-valparaiso-desde-el-aire-1803746>

Y es que la ciudad está asentada sobre una planicie costera, rodeada de una cadena de cerros, que le da la característica particular asimilable a un anfiteatro frente al mar (Vid. Figura 25).

Junto a su condición de *anfiteatro frente al mar*, la constitución de sus cerros y las características del centro urbano (“plan”) son de suma relevancia para marcar su singularidad, según la opinión de los agentes educativos:

Los cerros, la construcción, la geografía de los cerros y la urbanización que ha tenido y toda la parte arquitectónica que va en conjunto con la ciudad y que no la perjudicamos hasta ahora, porque ya se está permitiendo muchos edificios que perjudican la vista y el entorno. P10: DEPR2.doc - 10:15.

Toda esta construcción de Valparaíso que se dice que es tan azarosa, se va construyendo en los espacios que encuentras, porque no hay tanto centro, se van a los cerros y de a poco empezó a ganarse ese territorio al mar. P13: EGC- Entrevista Gestor Cultural.doc - 13:27.

Entonces para contar la historia de Valparaíso, hay que contar dos formas de crecimiento, que son súper importantes, una que es horizontal que es todo lo que le he ganado al mar, desde el tiempo en que estábamos arras, ponte en el tiempo en que... aquí en Aníbal Pinto no había, había un acantilado, la plaza Victoria no existía y la playa estaba acá. Un crecimiento vertical porque cada vez que excavamos Valparaíso encontramos que estaba mucho más debajo de lo que ahora está, por ejemplo el Lyon ha perdido como seis escalones, porque en el tiempo en que se ha ido arreglando van subiendo las calles. P13: EGC- Entrevista Gestor Cultural.doc - 13:29.



Figura 27. Imagen de los cerros de Valparaíso y sus construcciones.⁵¹

Ciertamente, el crecimiento urbano de la ciudad desde sus orígenes ha sido hacia los cerros que rodean la bahía, lo que queda de manifiesto en el tipo

⁵¹ Imagen extraída de: <http://plazawaddington.cl/valparaiso-y-la-felicidad-aparente/>

de construcción espontánea que hay en ellos. En una vista desde el mar, pareciera ser que las casas se encaraman en las laderas, superponiendo estilos, clases sociales, riqueza y pobreza en su morfología (Vid. Figura 27).

Además, junto con la construcción en las laderas de los cerros, los agentes educativos atribuyen valor a determinadas edificaciones y la función que cumplen o cumplieron:

De lo que se me viene a la mente, las iglesias, todo el pedazo que Valparaíso le comió al mar para realizar los muelles, todo el Plan de Valparaíso. P10: DEPR2.doc - 10:14.

La instalación de la aduana, la apertura de los bancos y la bolsa de valores y la construcción de las iglesias protestantes. P 9: DEPR1.doc - 9:28.

Las iglesias, como señala uno de los informantes, marcan el desarrollo urbano de la ciudad, son herencia del paso de los inmigrantes y la pervivencia de sus credos. Además “la presencia de diversas órdenes religiosas católicas también se hizo fuerte en Valparaíso. Cabe mencionar a los mercedarios, agustinos, jesuitas, franciscanos, dominicos y los hermanos de San Juan de Dios” (Sánchez y Jiménez, 2011, p. 563), quienes construyeron sus iglesias que hoy forman parte del patrimonio de la ciudad.

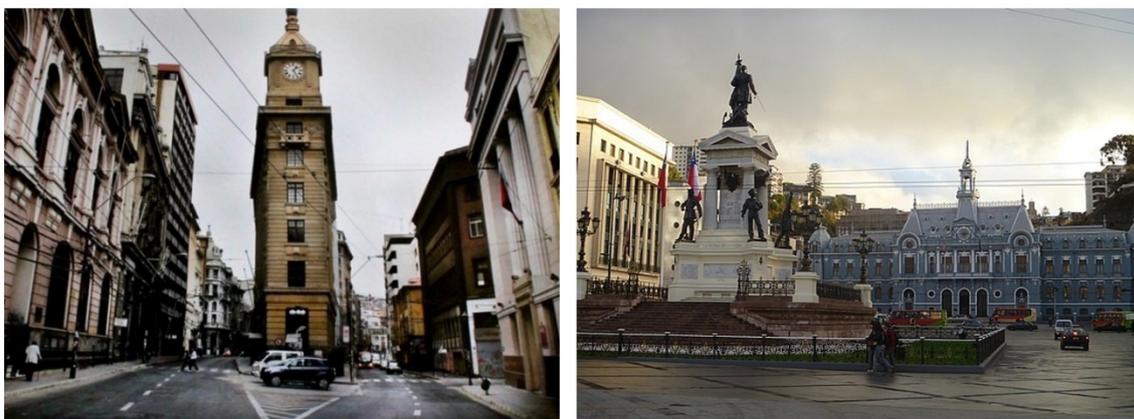


Figura 28. De izquierda a derecha calle Prat (Edificio Turri)⁵² y Plaza Sotomayor (Monumento a Prat e Intendencia regional)⁵³

Los informantes también mencionan algunas de las edificaciones de gran valor arquitectónico del *sector puerto* (sector fundacional de la ciudad), que alberga los edificios de la Aduana, la Intendencia y el eje vial donde estaba ubicada toda la actividad bancaria y financiera en el siglo XIX, como es la calle

⁵² Revisado en noviembre 2017 <https://blog.recorrido.cl/destinos/descubriendo-valparaiso/>

⁵³ Revisado en noviembre 2017 <https://sites.google.com/site/valparaisoxd/provincia-valparaiso>

Prat (Vid. Figura 28). Esta vía en particular, junto con la plaza Sotomayor, plazoleta Turri, calle Cochrane y Esmeralda, conforman un espacio urbano que recibió la categoría de *Zona Típica* en el año 2001. Los edificios que se circunscriben a esa zona tienen marcada tendencia arquitectónica historicista ecléctica.

Así mismo, los agentes educativos destacan la historia infausta de la ciudad como fundamental para su identidad, como son los continuos incendios y terremotos que la han afectado históricamente, porque, según ellos, habrían forjado en el porteño rasgos característicos de su personalidad como el tesón, la solidaridad, la resiliencia y la superación:

De alguna u otra manera el rigor de los elementos que son propios de la naturaleza, el incendio, los terremotos, que van cambiando la cara del puerto y que los hace tan particular. P 8: DEP2.doc - 8:18.

Efectivamente, el año 1906 el terremoto que afectó Valparaíso dejó a la ciudad bajo escombros, murieron más de 3.000 personas, pero este seísmo significó para la ciudad una oportunidad de mejora urbana. Con el relleno del *Plan* de la ciudad, se ganó un importante espacio al mar y en los edificios se incorporaron nuevos sistemas que permitieron hacer frente a los terremotos posteriores (1965, 1971, 1985 y 2010) (Jiménez y Ferrada, 2006).

Todos estos aspectos mencionados por los agentes educativos, nos hacen suponer que identifican algunas de las condiciones que permitieron a la ciudad de Valparaíso ser reconocida como poseedora de un valor universal excepcional: su emplazamiento singular, la herencia migratoria, su auge comercial, y su arquitectura, entre otras características. Sin embargo, tal como se puede apreciar en sus discursos, estos son más bien generales, con poca profundidad histórica, o datos y fuentes que los avalen. Demuestran, por tanto, un conocimiento cotidiano, poco especializado. Solo el gestor cultural da señas de manejar mayor información, cuando explica las características del barrio-puerto antes de los procesos de expansión que permitieron ampliar la bahía y desarrollar una seudoplanificación del sector Almendral, que conectaría todo el espacio que hoy conocemos como *Plan* de Valparaíso.

La falta de conocimiento profundo sobre las características geográficas e históricas que configuran el carácter identitario de la ciudad, nos hace suponer que el proceso de identización de la ciudadanía es bajo. Y ello no ha permitido una apropiación simbólica dialógica, que le posibilite conocer en profundidad la historia de su ciudad para entablar una relación valorativa fundamentada. Solo reconocen aspectos generales lo que, presumiblemente, les dificulta que puedan convertirse en correas de transmisión del valor de los bienes patrimoniales.

Con esto presente, también se consultó a los estudiantes de la ciudad, qué elementos consideraban que se tomaron en cuenta para asignar a Valparaíso

la categoría de Patrimonio de la Humanidad. Los reactivos de respuesta apuntaban a las características que hasta aquí se han mencionado: el origen, su historia y su crecimiento particular. Así mismo, se consideró el legado de los inmigrantes y las características geográficas particulares. Por otra parte, se incluyó también la relación hombre-espacio, puesto que los habitantes de la ciudad han influido en lo urbano generando una fisionomía particular.

Estas ideas se recogieron en una pregunta múltiple en la que los preadolescentes podían marcar más de una alternativa y en la que se les brindaba también la oportunidad de indicar si no sabían. De sus respuestas se pretendía identificar cuánto conocen los estudiantes porteños sobre la nominación de Valparaíso como ciudad Patrimonio de la Humanidad y, a través de ello, determinar el nivel de apropiación que estos tienen de tal nominación y reconocer a qué le han dado un significado valorativo.

En relación con el *origen, historia y crecimiento particular* más de la mitad de los estudiantes, [58,4% (n=263)], señalaron que estas particularidades no son un elemento distintivo de su nominación, frente a un 36,9% (n=166) que consideraron que sí eran relevantes. 21 estudiantes de los colegios subvencionados dejaron en blanco esta opción (Vid.Tabla 50).

Tabla 50. Datos generales. Pregunta 10 del cuestionario.

10. ¿Qué elementos crees que fueron considerados para asignar a Valparaíso la categoría de Patrimonio de la Humanidad?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Su origen, historia y crecimiento particular	Sí	166	36,9	36,9	36,9
	No	263	58,4	63,1	100,0
	Nc	21	4,7	100,0	
El legado de los inmigrantes	Si	352	78,2	78,2	78,2
	No	98	21,8	21,8	100,0
Su característica geográfica: una ciudad que mira al mar	Sí	292	64,9	64,9	64,9
	No	158	35,1	35,1	100,0
Las características de sus habitantes y la influencia de estos sobre el espacio	Sí	346	76,9	76,9	76,9
	No	104	23,1	23,1	100,0
No sé	Marcan	380	84,4	84,4	84,4
	No marcan	70	15,6	15,6	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Vinculando estas respuestas con el conocimiento que demostraron tener sobre la historia de la ciudad de Valparaíso, es posible comprender que, si estos temas no han sido trabajados en el aula, ni tampoco desde acciones directamente realizadas por el municipio, no tendrán relevancia alguna para ellos. Ahora bien, comprendemos que para desarrollar una ciudadanía

concienciada hacia la conservación y preservación del patrimonio, acercar a los estudiantes al conocimiento histórico cobra mucha relevancia, pues podrán reconocer la pervivencia del pasado en el presente, el paso del hombre y sus aportes a lo largo de la historia y, quizás, podrían tomar conciencia de ellos mismos como individuos que pueden dejar su impronta a futuras generaciones.

Cuando revisamos los datos por tipo de establecimiento, llama la atención que para los estudiantes de colegios privados, este ítem tenga relevancia por sobre la declaración del alumnado de colegios municipales y subvencionados (Vid. Tabla 51). Es la primera vez que, en este estudio, demuestran tener un mejor acercamiento hacia las claves de los procesos de patrimonialización, sin que nos atrevamos a aventurar una explicación, al tratarse de una situación puntual.

Sobre el *legado de los inmigrantes*, las respuestas de los estudiantes indicaron mayoritariamente que este sí es un valor universal excepcional de la ciudad de Valparaíso. El 78,2% (n=352) del total aseguró que se trata de un elemento capital en la nominación de la ciudad (Vid. Tabla 50), con un porcentaje ligeramente más bajo entre los niños y niñas de colegios particulares.

Es indudable que los estudiantes reconocen que la presencia de inmigrantes en la ciudad tuvo vinculación con el desarrollo de la misma. Aún a pesar de que no son capaces de reconocer qué legado dejaron los migrantes, sí han escuchado sobre su presencia en Valparaíso y sobre lo que estos hicieron. No podemos asegurar que lo hayan aprendido en las escuelas, pero sí que reconocen que estos hicieron *algo*. Podemos señalar, por tanto, que su conocimiento también es de carácter cotidiano y no académico.

Tabla 51. Datos por tipo de establecimiento. Pregunta 10 del cuestionario.

10. ¿Qué elementos crees que fueron considerados para asignar a Valparaíso la categoría de Patrimonio de la Humanidad?							
		Particular		Subvencionado		Municipal	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Su origen, historia y crecimiento particular	Sí	76	50,7	46	30,7	44	29,3
	No	74	49,3	83	55,3	106	70,7
	Nc			21	14,0		
El legado de los inmigrantes	Sí	108	72,0	120	80,0	124	82,7
	No	42	28,0	30	20,0	26	17,3
Su característica geográfica: una ciudad que mira al mar	Sí	101	67,3	99	66,0	92	61,3
	No	49	32,7	51	34,0	58	38,7
Las características de sus habitantes y la influencia de estos sobre el espacio	Sí	113	75,3	115	76,7	118	78,7
	No	37	24,7	35	23,3	32	21,3

Fuente: Elaboración propia.

Relacionando las respuestas de los estudiantes con las ofrecidas por los agentes educativos, quienes dieron cuenta de conocimientos generales sobre este proceso migratorio, observamos que se condicen pues también hablan de la relevancia de los migrantes, pero desconocen en qué ámbito. Por ello, es posible determinar, una vez más, que hay invisibilidad en los procesos educativos sobre la historia local y que lo poco que saben los estudiantes, parece ser, lo han escuchado en sus hogares y/o a través de los medios de comunicación.

Otro aspecto que los estudiantes de Básica afirman habría influido en la declaración de Patrimonio de la Humanidad son las características geográficas de la ciudad, concretamente el que sea *una ciudad que mira al mar*. El 64,9% (n=292) indicó que esta categoría sí es relevante (Vid. Tabla 50), sin que podamos detectar grandes diferencias entre los estudiantes según tipo de colegio (Vid. Tabla 51).

El proceso identitario de quienes viven en esta ciudad-puerto se nutre de la aceptación y convivencia con su geografía. El uso de ascensores o funiculares para poder subir hacia los cerros, las calles estrechas, las largas escaleras de acceso a las poblaciones o el tranvía, dan cuenta que este espacio ha sido asumido de manera particular. Junto con esta aceptación del entorno, existen graves dificultades producto de la ausencia de planificación urbana que trajo consigo el desarrollo espontáneo de la ciudad, como son, por ejemplo, la falta de grifos (para apagar incendios) o la ausencia de calles amplias para el acceso de ambulancias en los cerros. Con todo, la ciudad es única y el porteño la valora como es, porque no hay una ciudad igual en el país.

Desde otro punto de vista, la *ciudad que mira al mar* es un elemento fundamental para el habitante de la ciudad, todos y cada uno de los habitantes buscan disfrutar de las *vistas* en el escenario marítimo que se proyecta cada día. Con todo, estas ansias por las vistas ha provocado también que se construya sin respetar las regulaciones (Maturana, 2014) arriesgando la vida de las familias, al diseñar y construir casas en sectores de peligrosa habitabilidad. Es decir, el porteño conoce el espacio que habita y sus difíciles condiciones de accesibilidad y riesgo y, aun sabiéndolo, anhela vivir ahí. Se trata de una situación compleja de describir, unida a las experiencias personales con el espacio (topofilia), porque, tal como señala Yi-Fu Tuan (2007), el ser humano genera un lazo afectivo con el lugar o el ambiente que le rodea.

En relación con lo anterior, referido a la influencia del hombre sobre el medio que habita, el 76,9% (n=346) de los estudiantes destacaron que este componente cultural es también un elemento que permitió que la ciudad fuese reconocida como Patrimonio de la Humanidad (Vid. Tabla 50). Al igual que las características geográficas particulares, la adaptabilidad a ellas del porteño y

su influencia sobre el medio en relación de reciprocidad, sería una condición irrefutable de su especificidad.

Valparaíso, como ciudad, está llena de significaciones que el hombre ha dejado, producto de la interacción a lo largo del tiempo en este espacio vivencial. Aquellos que usan la ciudad, se apropian de ella de diversas maneras, configurando su propia percepción que, a la vez, es compartida por otros habitantes, en lo que constituye una construcción dependiente del colectivo social al que se pertenece (Gil de Arriba, 2002). Esto quiere decir que dependerá del sector urbano en que se habite (centro, cerros, tomas de terrenos) y del colectivo al que se pertenezca (según grupos sociales o económicos), la imagen espacial que se desarrolle y la apropiación que exista de ella.

Los migrantes europeos del siglo XIX y XX, se ubicaron principalmente en los sectores circundantes a la zona bancaria y comercial (cerro Alegre y cerro Concepción). Pero aquellos migrantes nacionales que del campo llegaron a la ciudad, se ubicaron en las zonas más altas de los cerros, en los arrabales y en chabolas pequeñas, donde la seguridad no era lo primordial. Con todo, pese a las dificultades que posee el terreno se construyó en altura, utilizando pivotes y materiales ligeros que permitían sostener las estructuras de las casas ancladas en los cerros. Las quebradas se convirtieron en lugares habitados y la población de forma espontánea generó las calles que permitían los accesos, ya que se carecía de plan regulador. Todo esto lo encontramos en cada rincón de Valparaíso, por tanto, quien se movilice en ella es capaz de reconocer el caos, la falta de normas urbanísticas, la explosión demográfica que hizo que cada espacio se utilizase. Este entramado desarrollado a lo largo del tiempo es lo que cada habitante ve todos los días y consecuentemente reconoce como característica sin igual, aunque desconoce el porqué de esta situación, salvo por alguna historia contada de boca en boca en los barrios donde nació.

Estas características, antes descritas, son identificadas por los estudiantes de todos los colegios, sin haber gran distinción según el tipo de establecimiento. Los alumnos de colegios públicos lo mencionan en un 78,7%, en los colegios subvencionados en un 76,7% y en los colegios privados en un 75,3% (Tabla 51).

Finalmente, se les dio la opción de marcar “no sé” si es que no podían distinguir ningún atributo de la ciudad que le haría meritorio recibir la denominación de Patrimonio de la Humanidad. 380 estudiantes, el 84,4% del total, a pesar de haber marcado alguna alternativa, seleccionan también esta opción indicando, pensamos, que no saben mucho sobre alguna de estas cuestiones propuestas. Y eso ha ocurrido en todos los tipos de centros escolares con valores similares.

Hasta aquí, es posible identificar que para los diversos agentes educativos, y especialmente para los estudiantes, el reconocimiento explícito de aquello

que hace especial a la ciudad de Valparaíso, y que la distingue como ciudad Patrimonio de la Humanidad, es una cuestión mayoritariamente asumida. No obstante, teniendo en cuenta los datos recogidos en apartados anteriores, no se fundamenta en el conocimiento en profundidad de la historia local, y las interpretaciones que estos hacen de la denominación de la ciudad, se basan en percepciones cotidianas con escaso sustento académico.

Para lograr en la ciudadanía un reconocimiento más amplio y fundamentado de las características que configuran el entorno que les rodea, con el patrimonio cultural presente en él y con ello de la historia local, es necesario generar esfuerzos desde los diversos espacios educativos formales y no formales, que potencien el diálogo de los ciudadanos con su ciudad, su historia y su patrimonio.

Tal como señalan Estepa, Domínguez, y Cuenca (1998), los centros de difusión del patrimonio, para potenciar en la sociedad la comprensión del espacio habitado y procesos de identidad cultural, deben propiciar actividades de educación patrimonial que logren la “sensibilización de la sociedad sobre éste, consiguiéndose su protección y concienciación” (p. 334). Por ello tenemos la tarea de educar para la salvaguarda y transmisión de nuestra cultura, y para ello el reconocimiento del valor es el primer elemento en este proceso.

3.2 ¿Indiferencia o preocupación? La visión del alumnado sobre el valor histórico-patrimonial de Valparaíso

John Sawhill señaló el año 2011 que “una sociedad se define no solo por lo que crea, sino por lo que se niega a destruir”⁵⁴, con ello deseaba hacer hincapié en la salvaguarda del patrimonio natural, pero, como hemos señalado, el patrimonio requiere de una sociedad que le asigne valor, lo cuide, lo conserve y lo transmita.

En páginas anteriores hemos identificado en los agentes educativos y estudiantes de Valparaíso, cuánto conocen sobre la historia de la ciudad y qué la hace singular para recibir la denominación de Patrimonio de la Humanidad. Analizaremos a continuación cuánto o qué valor le asignan a esa historia y su patrimonio. ¿Tiene valor para ellos? ¿Qué acciones consideran necesarias para su preservación?

Con este objetivo se les pidió a los estudiantes que diesen un valor numeral de cuán importante era para ellos conocer la historia de la ciudad y

⁵⁴ Revisado en diciembre 2017:

<http://www.eldiariodelfindelmundo.com/noticias/2011/12/06/39547-una-sociedad-se-define-no-solo-por-lo-que-crea>

proteger el patrimonio material presente en Valparaíso, mediante una escala de 1 a 5, donde 1 indicaba “sin importancia” y 5 “muy importante.”

Ante la pregunta, estos preadolescentes utilizaron los rangos más altos, entre 3 y 5, para referirse a la valoración del patrimonio de la ciudad. Es decir, el 74,7% adjudicaron a esta cuestión la categoría de importante o muy importante, un 20,7% le otorgó un valor medio, mientras que solo un 4,5% consideró que carecía de importancia (Vid.Tabla 52).

Con ello se puede concluir que los estudiantes atribuyen mucha importancia al tema, aun cuando hasta ahora demuestren no saber de forma profunda sobre ello.

Tabla 52. Datos generales. Pregunta 15 del cuestionario.

15. ¿Consideras importante conocer la historia de tu ciudad y proteger el patrimonio material presente en ella?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	7	1,6	1,6	1,6
	2	13	2,9	2,9	4,5
	3	93	20,7	20,7	25,2
	4	134	29,8	29,8	55,0
	5	202	44,9	45,0	100,0
	Total	449	99,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,2		
Total		450	100,0		

Fuente: Elaboración propia.

Es destacable que sean los niños y niñas de escuelas privadas o particulares quienes sobresalen en la atribución de considerar *muy importante* la historia de la ciudad y la protección de su patrimonio. Y este hecho resulta ciertamente paradójal, cuando en las preguntas sobre la historia local son los que de forma más baja puntúan, de lo que se puede deducir que conocen menos que los demás la historia de Valparaíso (Vid. Tabla 53 y Gráfico 18).

Tabla 53. Datos por tipo de establecimiento. Pregunta 15 del cuestionario.

15. ¿Consideras importante conocer la historia de tu ciudad y proteger el patrimonio material presente en ella?						
	Particular		Subvencionado		Municipal	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
1	1	,7	5	3,3	1	,7
2	3	2,0	7	4,7	3	2,0
3	29	19,3	32	21,3	32	21,3
4	42	28,0	39	26,0	53	35,3
5	74	49,3	67	44,7	61	40,7
Sub total	149	99,3	150	100,0	150	100,0
No responde	1	,7				
Total	150	100,0				

Fuente: Elaboración propia.

La versatilidad en las respuestas es constante en los tres tipos de alumnado, dando cuenta que, a pesar de sus déficits formativos, conocer la historia de la ciudad no es algo que les sea indiferente, sino al contrario, le asignan un gran valor. Esto nos hace reflexionar que, si bien los estudiantes presentan graves ausencias en educación patrimonial e historia de Valparaíso, tienen una mirada positiva sobre ello. Ahora bien, la sola valoración sin conocimiento no es posible que genere frutos en el largo plazo, quedándose en una apreciación romántica de la ciudad, más que en una informada y crítica.

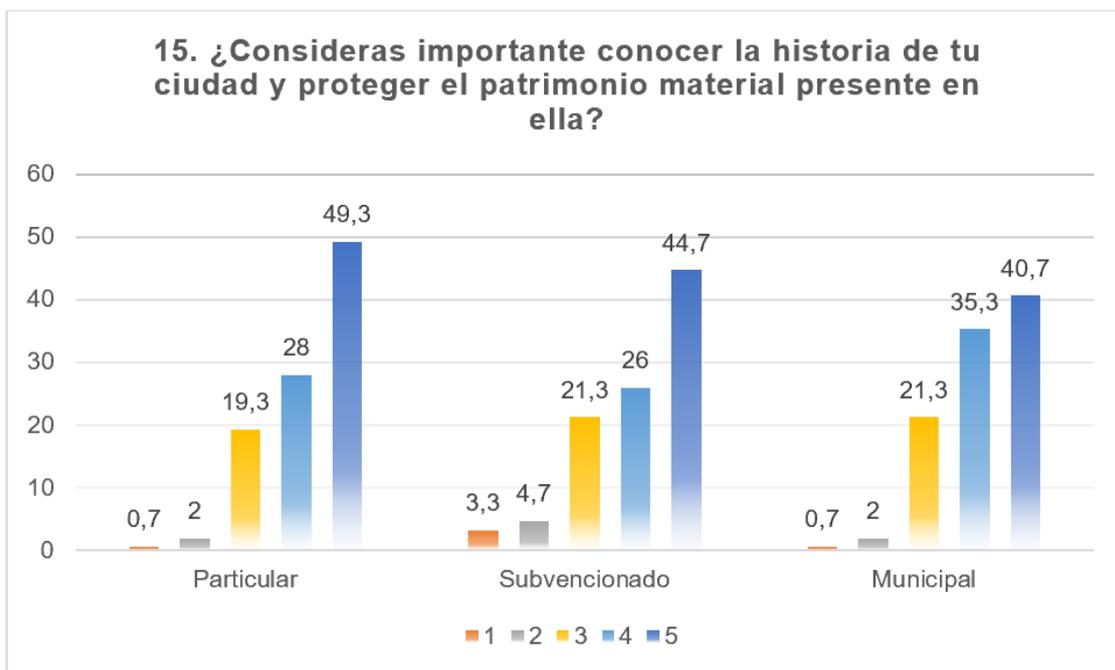


Gráfico 18. Gráfico por tipo de establecimiento. Pregunta 15 del cuestionario.

Con el fin de corroborar que verdaderamente los estudiantes sí atribuyen valor al patrimonio material y que para ellos es importante su protección, se les situó sobre un determinado hecho hipotético (pero posible) de destrucción patrimonial para edificar un *mall*, que debían valorar con criterios de *indiferencia* o de *preocupación*.

En general, los estudiantes dieron muestra de una actitud de preocupación por esta situación (Vid. Tabla 54), lo que debe valorarse muy positivamente, aunque no debemos olvidar a los que muestran indiferencia (4,7%) o les parece natural que se enajene el patrimonio (27,6%) y se sustituya por grandes superficies comerciales. Este hecho adquiere especial relevancia cuando, nuevamente, es el alumnado de clase alta, que asiste a colegios privados, el menos concienciado con la desaparición de edificios históricos y su relevo por espacios modernos (Vid. Tabla 55 y Gráfico 19). El 40% de estos estudiantes de familias con elevados niveles de renta y alto potencial socio-cultural considera algo normal este tipo de actuaciones, porque, probablemente, son ellos los principales usuarios de estas instalaciones donde se aúnan actividades de ocio y esparcimiento con el consumo de todo tipo de productos.

Tabla 54. Datos generales. Pregunta 16 del cuestionario.

16. Hoy en día muchos edificios y obras patrimoniales se pierden y sobre sus restos se construyen un mall o edificios para viviendas. ¿Esta situación te genera?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Indiferencia	21	4,7	4,7	4,7
	Me parece normal	124	27,6	27,6	32,3
	Es lamentable	204	45,3	45,4	77,7
	Me preocupa	100	22,2	22,3	100,0
	Total	449	99,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,2		
Total		450	100,0		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 55. Datos por tipo de establecimiento. Pregunta 16 del cuestionario.

	Particular		Subvencionado		Municipal	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Indiferencia	4	2,7	11	7,3	6	4,0
Me parece normal	56	37,3	37	24,7	31	20,7
Es lamentable	57	38,0	67	44,7	80	53,3
Me preocupa	33	22,0	34	22,7	33	22,0
Total	150	100,0	149	99,3	150	100,0
No responde			1	,7		
Total			150	100,0		

Fuente: Elaboración propia.

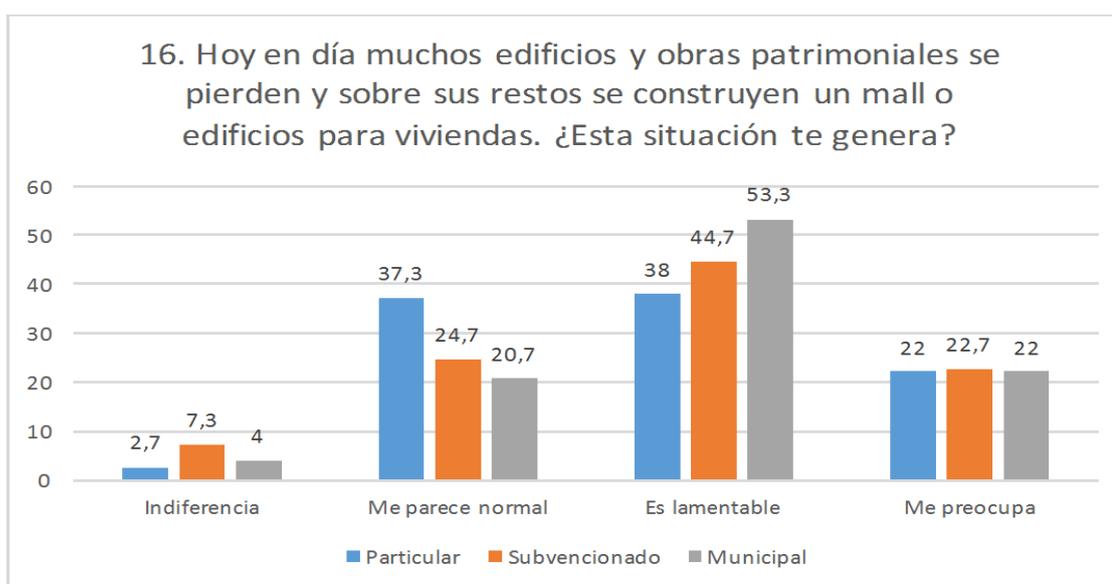


Gráfico 19. Datos por tipo de establecimiento educativo. Pregunta 16 del cuestionario.

Hemos de tener en cuenta que, lejos de ser una situación imaginada e hipotética, la disyuntiva planteada a estos niños y niñas porteños, lamentablemente constituye algo habitual en la realidad urbanística de Valparaíso. Un ejemplo lo encontramos en el edificio de la empresa Gas Valpo, fundada en 1853 y ubicada en las faldas del cerro Barón en la zona norte de la ciudad. Esta empresa por años abasteció de gas licuado a la ciudad y fue pionera en utilizar combustibles a partir de desechos en la extracción de gases. Aunque la empresa continúa suministrando gas, vendió sus antiguas instalaciones a la empresa Cencosud (comercial de supermercados) para la construcción de un centro comercial. Esta destruyó el edificio utilizado por Gas Valpo, y aunque cumplió con el requerimiento mínimo que establecía la legislación municipal, dejando parte de su fachada en pie, no tuvieron en cuenta la fisonomía del entorno (Vid. Figura 29).

Cabe destacar que no existe placa, plataforma o documentación que se encuentre a disposición del ciudadano para recordar qué fue en su momento este edificio y cuál era su rol en el Valparaíso de finales del XIX. Y es que las nuevas construcciones sepultan la historia que estos monumentos rememoran, y la esconden a la población.



Figura 29. De izquierda a derecha: antigua empresa Gas Valpo⁵⁵ y nuevo centro comercial “Portal Valparaíso”⁵⁶

Con un problema parecido, el año 2017 se inauguró el *mall* paseo Ross emplazado en el corazón de la avenida Argentina (a dos cuadras de la entrada norte de Valparaíso y a unos pasos del Congreso Nacional). Su proceso de edificación tuvo serios inconvenientes con la cimentación, ya que se ubica sobre un relleno de arena generado en el siglo XIX para soterrar un canal que llegaba al mar desde las quebradas de los cerros y que sigue fluyendo por la

⁵⁵ Imagen disponible en:

<http://www.mercuriovalpo.cl/site/edic/20030808031230/pags/20030808042254.html>

⁵⁶ Imagen disponible en :<http://www.puranoticia.cl/front/contenido/2012/05/04/noticia-37754.php>

actual avenida Argentina de manera subterránea. La arenisca hizo que el terreno cediera y gran parte de la calzada se hundiese. Esto debió ser reparado y pese a todos los reclamos interpuestos obtuvo igualmente los permisos de apertura. A simple vista (Vid. Figura 30) es posible ver que el edificio no guarda armonía arquitectónica con los edificios circundantes



Figura 30. Mall paseo Ross⁵⁷

De hecho, si se observa con detalle la fotografía, es triste ver el estado en que ha quedado la bella casa del siglo XIX que se encuentra pareada al *mall*, pero es aún más lamentable saber que, como esta casa, muchas otras se perdieron con la construcción del gran edificio comercial. Sobre este tema el actual alcalde, Sharp, días antes de la inauguración señaló: “la señal que queremos dar es que, evidentemente, vamos a apoyar la inversión privada que dialogue con la ciudad y esta es una inversión privada que cumple con aquello, tanto desde la perspectiva jurídica, normativa, como desde la perspectiva de comprometerse con el empleo en la ciudad”.⁵⁸

Señalamos que este alcalde se ha presentado como defensor de la ciudad y su patrimonio, pero leer esas palabras nos hacen preguntarnos si realmente es así. Frente a esta reacción de la autoridad municipal, resultaría natural que los estudiantes y muchos ciudadanos pensaran que destruir el patrimonio es algo “normal”. Si la legislación no protege el patrimonio material y es laxa frente a su cuidado, resulta muy probable que este desaparezca en el mediano plazo.

Sobre este punto es importante indicar que en Chile la idea de que “el Estado somos todos” no es comprendida en la acción cotidiana. Al parecer el

⁵⁷ Imagen disponible en:

<http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=1452904&page=15>

⁵⁸ Revisado en diciembre 2017: <http://canalcarnaval.cl/2017/10/25/jorge-sharp-responde-a-nicolas-ibanez-lo-que-hace-no-ayuda-a-resolver-el-problema/>

Estado siempre es ese otro difuso, que debe responsabilizarse del bien común y el bienestar de quienes viven en un mismo territorio. Esto termina por desvincular a los ciudadanos – y entre ellos, a los estudiantes- de su tarea y rol al interior de la sociedad, donde todos son llamados a trabajar por el bien común y el bienestar, cumpliendo tareas, responsabilidades y deberes ciudadanos que atender, y uno de ellos es la salvaguarda del patrimonio cultural material e inmaterial. Sobre ello Kingman (2004) señala:

“aun cuando el patrimonio se presenta como algo que pertenece a todos y por tanto constituye (o debería constituir) un campo de preocupación ciudadana, en la discusión y definición de políticas de patrimonio no todos tienen la posibilidad de participar” (p. 28).

Es, por tanto, una tarea pendiente el desarrollar en las aulas las problemáticas que la conservación del patrimonio cultural material e inmaterial supone, para posicionar desde tempranas edades a los estudiantes como agentes activos y participativos, fundamentales para generar cambios y mejoras en su entorno y sociedad. Porque es cada vez más restringido el grupo de ciudadanos que actúa en *beneficio* de todos, en especial en países con un fuerte individualismo, producto del modelo económico imperante, como es el caso de Chile.

En relación con lo anterior, se les pidió a los estudiantes valorar una serie de acciones para la salvaguarda del patrimonio. Debían poner en primer lugar la más importante y, así, en orden descendente llegar a la menos importante (1 a 4). De esta forma se intentó dilucidar a cuáles atribuían más o menos valor (Vid. Tabla 56).

Los estudiantes colocaron en primer lugar la urgencia de *restaurar aquellos edificios que lo necesiten* (1^o y 2^a prioridad, 64,6%; n=291;). En segundo lugar, señalaron la necesidad de *realizar visitas guiadas a los espacios patrimoniales* (1^a y 2^a prioridad, 57,3%; n=258;). En una tercera posición colocaron la necesidad de *penalizar legalmente a quienes destruyan el patrimonio* (1^a y 2^a prioridad, 41,6%; n=187) y finalmente, señalaron la necesidad de *conocer la historia de la ciudad a través de actividades que se pueden realizar en las escuelas* (1^a y 2^a prioridad, 32,9%; n=148).

Resulta llamativo que, pese a no evidenciar mucho conocimiento del patrimonio de la ciudad, para estos informantes una primera acción de salvaguarda sea *restaurar aquellos edificios que lo necesitan*. Esto nos indicaría que estos estudiantes consideran relevante invertir en acciones concretas de restauración que aporten así una mejor valoración de este patrimonio material. Aunque también son entendibles sus respuestas, porque la situación de deterioro que vive la ciudad es tan grave que resulta evidente incluso para los menos interesados en Valparaíso.

Tabla 56. Datos generales. Pregunta 17 del cuestionario.

	17.a Conocer la historia de la ciudad a través de actividades que se pueden realizar en las escuelas		17.b Penalizar legalmente a quien destruya el patrimonio		17.c Realizar visitas guiadas a los espacios patrimoniales		17.d Restaurar aquellos edificios que lo necesiten	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
1	67	14,9	72	16,0	122	27,1	177	39,3
2	81	18,0	115	25,6	136	30,2	114	25,3
3	117	26,0	139	30,9	117	26,0	76	16,9
4	183	40,7	122	27,1	73	16,2	81	18,0
Subtotal	448	99,6	448	99,6	448	99,6	448	99,6
No responde	2	,4	2	,4	2	,4	2	,4
Total	450	100,0	450	100,0	450	100,0	450	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, dejar en último lugar la acción referida a *conocer la historia de la ciudad a través de actividades que se pueden realizar en las escuelas*, sin distinción de tipo de establecimiento, pone de manifiesto el escaso valor que estos niños y niñas atribuyen a la escuela como generadora de actitudes ciudadanas y motor de cambio social. Es importante que los bienes patrimoniales no se destruyan y se recuperen, como ellos indican, pero no basta con eso, es necesario crear una masa crítica que avale la preservación de lo histórico y reflexione sobre las nuevas funcionalidades que se le atribuyen. Y eso solo se consigue a través de campañas educativas, fuera y, especialmente, dentro del aula. Hemos insistido a lo largo de este estudio en que una correcta valoración del patrimonio nace de la conciencia e identificación con el mismo, dentro de la cual la educación y el conocimiento integral es fundamental.

Al contrario de la respuesta anterior, la idea de salir del aula y realizar visitas guiadas para buscar nuevas acciones e intervenciones para la salvaguarda del patrimonio es un elemento muy destacado por los estudiantes. Esto puede tener varias explicaciones. Puede ser sencillamente que los estudiantes estén cansados de las prácticas tradicionales y crean que saliendo del aula se puede aprender más y de manera más amena. Sin embargo, la realidad no es necesariamente así, ya que existen muchas instituciones extraescolares, como museos, que mantienen formas tradicionales de enseñanza que no son distintas a las que se reciben en un aula de una escuela. Por otra parte, se puede explicar esta valoración por el creciente aumento de organizaciones sociales u ONGs que trabajan en temáticas educativas fuera de las escuelas y a cuyas acciones muchos estudiantes se han vistos expuestos. En consecuencia, ven natural aprender de la ciudad con ellas, porque es lo que se hace, en ocasiones, en Valparaíso. Esta

desvinculación entre escuela, ciudad y educación se hace aquí bien patente, lo que hace aún más urgente un cambio en la aulas de los establecimientos educacionales de nuestra ciudad-puerto.

Y esta secuencia en los resultados se mantiene en los tres tipos de alumnado. No hay grandes diferencias en atribuir valor a la opción de “realizar visitas guiadas a los espacios patrimoniales”. Es decir, para todos ellos visitar, tener experiencias vivenciales y significativas en estos espacios patrimoniales resulta una buena medida para la protección de los mismos. Compartimos con ellos, pues, la idea de que generar experiencias que permitan el diálogo de la ciudadanía con el patrimonio es una acción de mucha relevancia, aspecto que es reconocido también por los estudiantes de la ciudad.

En torno a la acción de *penalizar legalmente a quien destruya el patrimonio*, los estudiantes situaron a esta categoría en tercer lugar en la selección. Es decir, no lo ven como lo más útil. No es lo más prioritario en el cuidado de la ciudad, y no confían en la aplicabilidad real de una norma de estas características. Consideran que es mejor invertir en construir que penalizar que, en el mejor de los casos, limitará ciertas acciones pero no recuperará la ciudad.

Tabla 57. Datos generales. Pregunta 18 del cuestionario.

18. En relación al trabajo realizado en este edificio ¿consideras que invertir en la restauración de estos edificios patrimoniales es importante?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	18	4,0	4,2	4,2
	2	26	5,8	6,1	10,3
	3	65	14,4	15,2	25,4
	4	116	25,8	27,0	52,4
	5	204	45,3	47,6	100,0
	Total	429	95,3	100,0	
Perdidos	Sistema	21	4,7		
Total		450	100,0		

Fuente: Elaboración propia.

Y esta cuestión vuelve a quedar revalidada cuando se les interroga, mediante una pregunta formato Likert y a partir de un edificio concreto recién restaurado (el palacio Cousiño), sobre si consideran importante invertir en la restauración de los edificios porteños. De los datos obtenidos, podemos constatar que, mayoritariamente (71,1%), el alumnado de Básica, atribuye importancia a esta tarea, concentrándose los puntajes en las categorías más altas (4 y 5) de las existentes (Vid. Tabla 58).

Tabla 58. Datos por tipo de establecimiento. Pregunta 18 del cuestionario.

18. En relación al trabajo realizado en este edificio ¿consideras que invertir en la restauración de estos edificios patrimoniales es importante?						
	Particular		Subvencionado		Municipal	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
1	7	4,7	8	5,3	3	2,0
2	7	4,7	5	3,3	14	9,3
3	24	16,0	19	12,7	22	14,7
4	38	25,3	33	22,0	45	30,0
5	70	46,7	69	46,0	65	43,3
Subtotal	146	97,3	134	89,3	149	99,3
No responde	4	2,7	16	10,7	1	,7
Total	150	100,0	150	100,0	150	100,0

Fuente: Elaboración propia.

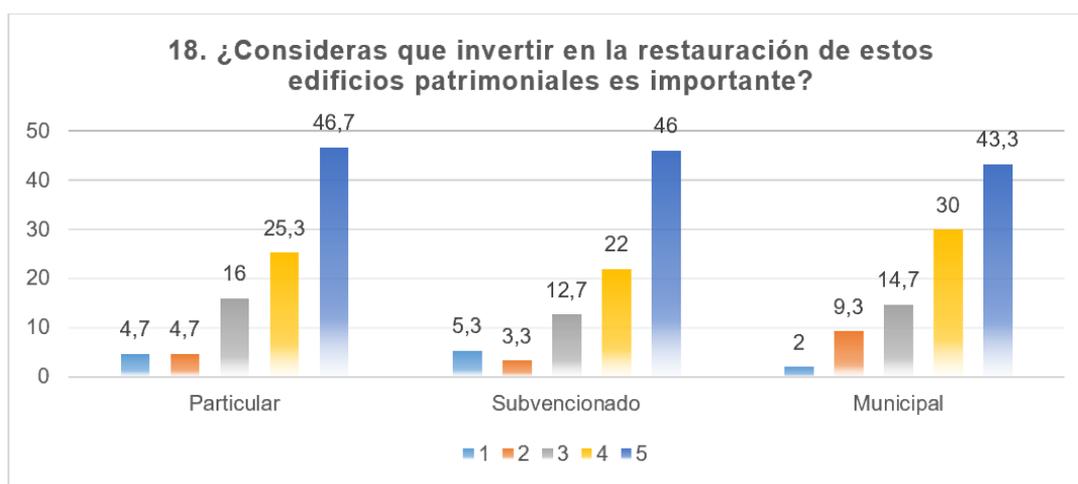


Gráfico 20. Gráfico por tipo de establecimiento. Pregunta 18 del cuestionario.

Si observamos los datos por tipo de establecimiento la tendencia se mantiene. Todos los estudiantes opinan lo mismo con diferencias poco significativas (Vid. Tabla 59 y Gráfico 21). Hubiera sido interesante profundizar algo más sobre quién tiene la responsabilidad de realizar esta tarea ¿la propiedad privada? ¿el Estado? ¿la Municipalidad? ¿la comunidad? ¿quién decide qué edificio rescatar? ¿si no conocemos su historia como decidir cuál rescatar?, ¿por qué rescatar y salvaguardar solo lo material? ¿dónde y cómo se rescata el legado inmaterial?... pero en atención a la edad de los informantes (11-12 años) se optó por renunciar a ellas. Así pues, estas preguntas no emergerán de los estudiantes, pero sí es importante hacerlas a la hora de formar a los docentes de las escuelas, quienes son responsables de orientar hacia el cuidado de todo el patrimonio urbano.

Acerca del valor que se le da a la restauración de monumentos y patrimonio en general, Marín (2012) señala que “invertir en cultura es invertir en

desarrollo y en futuro”⁵⁹, por tanto, toda inversión que se realice en restauración es una inversión para el desarrollo de la ciudadanía y para herencia de los futuros ciudadanos. Sin embargo, como hemos visto, esto no es suficiente para mantener el patrimonio en el mediano y largo plazo, tanto porque no hay recursos suficientes, como porque se deja de lado el patrimonio inmaterial y su promoción, tercerizando las responsabilidades ciudadanas frente a la ciudad.

⁵⁹ Revisado en diciembre 2017

<http://www.castillalamancha.es/actualidad/notasdeprensa/mar%C3%ADn-“invertir-en-cultura-es-invertir-en-desarrollo-y-en-futuro”>

CAPITULO VI CURRÍCULO, PATRIMONIO Y RESPONSABILIDAD EDUCATIVA

La normativa educativa entiende por currículum la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada etapa educativa, articulada en torno a cuatro aspectos básicos: objetivos, contenidos, metodología y evaluación. Para Zabalza (1987) “el currículum es el conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlos” (p. 14). Su explicitación entrega al profesorado, y a todos aquellos que están vinculados con la educación, un marco de reflexión y rediseño constante de su práctica profesional. De ahí el interés de analizar e interpretar las consideraciones que los profesionales de la educación chilenos realizan sobre el currículum educativo y la integración de lo patrimonial en él.

1. La integración del patrimonio en el currículum chileno de educación básica

Hemos señalado que Patrimonio e Historia poseen similitudes y que por separado ambas tienen un potencial educativo reconocido, pero si se vinculan - como no siempre se hace - su riqueza formativa aumenta exponencialmente (Hernández y Feliu, 2011; Seixá y Mortón, 2013). A través del estudio de la dimensión histórica del hombre, especialmente de la realidad propia en la que se encuentra el patrimonio, la historia puede ayudar a los estudiantes que aprenden de ella a adquirir sensibilidad ante los temas sociales y ciudadanos, pues el aprendizaje de ambos es..

“como una fuerza de conocimiento que implica pasión, empatía y racionalidad: supone una mirada afectuosa y racional (...) la combinación de inteligencia y sensibilidad es la clave del aprendizaje más interesante y divertido. Siendo además el mejor medio de llegar al compromiso cívico y a la mirada más interesante sobre los problemas sociales” (Santacana y Prats, 2011, p. 48).

En este sentido, por medio de la Ley General de Educación chilena (LGE, N°20.370) se ha intentado promover la relación educativa entre patrimonio y la enseñanza de la Historia, incorporando en las bases curriculares y en los programas de estudios de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, los lineamientos relativos a generar una mayor vinculación con la identidad cultural

de los estudiantes, no solo de carácter local-nacional, sino también de carácter global. Además, se busca que progresivamente desarrollen autonomía y participación en una sociedad democrática, todo ello con el fin de aportar a la formación de ciudadanos críticos y reflexivos.

Dichas directrices generales establecidas en la Ley y en las Bases curriculares nacionales, específicamente en el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, presentan una visión particular de los propósitos que esta despliega en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el sistema educativo nacional. De manera general, esta disciplina, tal como fue señalado en capítulos anteriores, tiene entre sus objetivos la búsqueda del desarrollo de competencias y habilidades con el fin de conocer y construir una imagen del mundo en el que viven los estudiantes; además los sitúa en el tiempo y en el espacio y les entrega herramientas para comprender el entorno social en que se desenvuelven. Sumado a esto, se plantea para las etapas tempranas que los estudiantes sepan quienes son, conozcan su comunidad y consoliden los lazos sociales, todos ellos elementos fundamentales para el desarrollo integral de un niño (MINEDUC, 2012). En esto radica la base que permite al alumnado comprender su cultura, apropiarse de ella y participar en su construcción, entendiendo con ello que la conciencia histórica genera identidad (González y Henríquez, 2003).

Para conseguir este logro, el Ministerio de Educación ha dividido la asignatura en tres ejes que, articuladamente, se hacen cargo de grupos de aprendizajes específicos, contribuyendo para lograr una formación integral de los futuros ciudadanos. Es decir, la visión que presentan los programas no está fundamentada completamente en contenidos de aprendizajes, sino que busca desarrollar competencias que permitan a los alumnos dar uso a los conocimientos conceptuales en la vida diaria y potenciar así su inclusión como parte de la ciudadanía con conciencia social

Todos los aspectos antes señalados están presentes de forma tácita en los programas de estudio, pero solo adquieren valor cuando los docentes comprenden la intencionalidad que poseen y transfieren dicho sentido al aula escolar. Por este motivo, nos pareció relevante analizar las interpretaciones que el profesorado realiza en relación con el patrimonio y su proyección en el currículo.

Así, cuando preguntamos a los docentes si conocían cuáles eran las orientaciones contenidas en los documentos legales que entrega el Ministerio de Educación sobre qué y cómo trabajar el patrimonio, solo cuatro de los catorce entrevistados señalaron, de forma precisa, algunas de las referencias curriculares presentes en los programas de estudios referidos al tema.

Uno de ellos identificó *el eje* en el que se incorpora de forma explícita el patrimonio en la asignatura, aunque no señala el fin fundamental de su integración en el currículo:

En el eje de formación ciudadana aparecen ejes relativos al conocimiento, valoración y construcción del patrimonio. (P 2: PEP2.doc - 2:8).

Pese a que el docente da cuenta de un área de conocimiento al referirse al patrimonio, su respuesta no abarca las diversas aristas que debe considerar una educación patrimonial, ya que la incorporación de éste en el currículo debe cumplir un rol más amplio que el simple conocimiento y valoración del patrimonio por sí solo. Tal como señala Estepa (2001), el patrimonio se integra en el currículo

(...) “para permitir una mejor comprensión de la realidad social y de su pasado (...) y la comprensión crítica del presente, ya que puede permitir la interpretación del significado de los vestigios del pasado de una manera crítica y no meramente erudita, académica o culturalista” (p. 4).

Por otra parte, debemos señalar que esta idea sí ha sido recogida por el Ministerio de Educación en sus documentos y transferida por medio de los ejes curriculares.

Los otros tres entrevistados, entre los que se encuentra un docente y dos directores de escuela, aluden a dos de los siete **énfasis**⁶⁰ propuestos en el currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que potencian la utilización del patrimonio como elemento articulador de aprendizajes. Estos *énfasis* señalados por los docentes se denominan *conciencia del entorno* y *formación del pensamiento histórico*:

Se trabaja el tema del patrimonio, por ejemplo, hay un criterio en los planes y programas de historia que postula o que dice que los chiquillos tienen que tener un conocimiento de su entorno y eso se logra a través del conocimiento de su familia, las características que los rodea. (P 1: PEP1.doc - 1:8).

Es parte de los primeros niveles en donde están las unidades de ciudad y de ahí se empieza a reconocer lo que conforma su ciudad y cuál es la importancia que tiene. (P12: DES2.doc - 12:6).

Yo soy profesora de Historia, las orientaciones generalmente van sumado a trabajar en función de la historia local, de ver los elementos de cambios y continuidad del entorno más cercano, trabajar los ejes de geografía, generalmente apunta a eso. (P 8: DEP2.doc - 8:7).

⁶⁰ El programa de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, denomina énfasis a siete aspectos que pretende alcanzar con los estudiantes durante su formación en la Educación Básica: Conciencia del entorno, Formación del pensamiento histórico, Valoración y aplicación de los métodos de las ciencias sociales, Visión panorámica de la historia de Chile, Formación del pensamiento geográfico, Desarrollo de competencias ciudadanas y Respeto y valoración de la diversidad humana.

Uno de los requerimientos mencionados en el *énfasis* denominado *conciencia del entorno* guarda relación con la promoción y desarrollo de la identidad de los estudiantes, de manera que puedan sentirse parte de comunidades específicas, sean estas su familia, su localidad, su región, el país, etc. (Bases Curriculares, 2012). Así pues, la norma deja claro que en los primeros cursos de Educación Básica es relevante trabajar con aquellos elementos más cercanos al alumnado con el fin de promover el desarrollo de su identidad, tanto local como nacional, tomando en consideración los valores y características propias de cada región, ciudad o localidad del país para poder potenciar esta vinculación.

En este sentido, la propuesta está también en relación con el desarrollo de la identidad y su *énfasis* vinculado a la *formación del pensamiento histórico* que propone “desarrollar un visión crítica y comprensiva de entorno y del mundo” en el cual el estudiantado está inmerso (MINEDUC, 2012, p. 179). Todo esto, supone favorecer en los procesos de enseñanza-aprendizaje que los estudiantes tengan una comprensión del presente que surja del examen del pasado y de los procesos históricos que han influido en la conformación de la realidad actual. En todo ello el patrimonio resulta indispensable para articular aprendizajes efectivos y consolidar la formación de una ciudadanía activa y crítica.

Aun cuando estas definiciones aparezcan de forma explícita en los programas de estudio, hay docentes y directivos que no logran identificar en la propuesta curricular la vinculación del patrimonio con la enseñanza de la Historia e interpretan de forma errónea elementos que el currículum aclara en sus fundamentaciones. Al respecto, Gvirtz y Palamidessi (1998), señalan que el currículum es susceptible de muchas lecturas, interpretaciones y definiciones, por lo que su aplicación en el aula dependerá en gran medida del conocimiento curricular y de la interpretación docente. Si para algunos lo que dicta el currículum es norma y no se puede intervenir más allá de lo que este plantea con claridad, no podrán implementar un trabajo considerando el patrimonio de su propia ciudad como eje de aprendizaje, ni menos relacionarlo con los contenidos que el currículum propone, porque no logran identificarlo en la propuesta o acercarlo a su espacio local:

Dentro del currículum siempre viene ligado a Santiago, todavía está demasiado centralizado, no se ha dado la diversidad o apertura para que eso se adapte a cada una de las ciudades. (P 6: PES2.doc - 6:7).

Yo creo que debería darse un poquito más de importancia en la parte de patrimonio, en este sentido el currículum hay una parte que se llama ciudad. (P 4: PEPR2.doc - 4:8).

En cuanto a los **objetivos de aprendizajes** que plantean los programas de estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y que se vinculan a la integración del patrimonio como eje articulador de enseñanza, podemos

constatar su presencia desde primero a sexto básico, pero aun así los docentes no visualizan dicha articulación.

No hay una propuesta clara de las bases curriculares para abordar este tema y está dentro de otros objetivos que terminan disminuyendo este contenido. (P 2: PEP2.doc - 2:10).

Es interesante resaltar que una de las categorías *a priori* que establecimos en el diseño de la investigación, consideraba el código “contenidos curriculares”, donde quedaban integrados los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, prescritos en los programas de estudios de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Se esperaba encontrar en las respuestas algunas alusiones a esta diversidad de contenidos pero, al analizar las entrevistas, pudimos comprobar que la gran mayoría de informantes generaliza, no alcanzando un grado mayor de especificidad, de profundización y claridad en sus apreciaciones.

En primero y segundo básico parece que si vienen incluidos los términos específicamente de reconocer que es patrimonio y diferenciar los tipos de patrimonio. (P 6: PES2.doc - 6:4).

Sí, principalmente en los programas se establece que el patrimonio se trabaja los cursos más pequeñitos. (P 5: PES1.doc - 5:8).

El ministerio sí entrega orientaciones con respecto al patrimonio y más específicamente en historia entrega orientaciones, pero son muy generales. (P 1: PEP1.doc - 1:7).

El currículum nacional presenta de forma transversal una actitud que está vinculada a la promoción del estudio del patrimonio desde primer año básico hasta sexto, que señala la necesidad de establecer lazos de pertenencia con su entorno social y natural a partir del conocimiento, la valoración y la reflexión sobre su historia personal, su comunidad y el país (MINEDUC, 2012). Es decir, además de la inclusión de elementos conceptuales y procedimentales para ser abordados en las aulas, existe una actitud transversal en los programas de estudio que los docentes debiesen reconocer y saber vincular con la integración del patrimonio en ámbitos académicos formales. Sin embargo, como hemos visto, dicha vinculación no se produce porque los docentes no generan dicha integración en la enseñanza de la Historia, tal como el programa lo propone.

Si bien son pocos los docentes que reconocen aquellos elementos curriculares referidos a la integración del patrimonio en la enseñanza de la Historia que aparecen de forma explícita, es interesante evidenciar como algunos de ellos, sin conocer las especificaciones curriculares, creen que sería de gran utilidad trabajar el patrimonio local con los estudiantes.

Yo creo que sería súper bueno que se le diera mayor importancia al patrimonio local dentro el currículum. (P 4: PEPR2.doc - 4:10).

Creo que el patrimonio es súper importante. Usarlo como una herramienta en la sala de clases es importante. (P 1: PEP1.doc - 1:12).

Esta falta de conocimiento de las demandas del currículo por parte de los docentes, fue mencionada el año 2004 por la OECD⁶¹ en su informe sobre las políticas educativas chilenas. En este escrito se hacía mención a la carencia existente en la preparación de los maestros para interpretar e implementar el currículo, cuestión que se reafirma en esta investigación, quedando patente que a 12 años de las mencionadas recomendaciones, el problema persiste. Los profesores desconocen las ideas subyacentes en el currículo nacional, sin encontrar diferencias entre los docentes de colegios públicos, privados o subvencionados. En todos ellos hay poco conocimiento de las normativas educativas, aunque luego declaren la importancia de las mismas. A su vez, los profesores trabajan bajo la idea de un currículo prescrito en función de contenidos que se deben abordar por normativa, pero sin el sentido y profundidad que merece dicha labor, lo cual lleva a que las medidas se apliquen desarticuladamente.

Es aún más preocupante constatar que esta situación no solo afecta a los docentes en las escuelas, ya que al preguntar a los directivos de escuelas públicas, privadas y subvencionadas las respuestas no suelen ser diferentes.

Eso la verdad lo maneja la Jefatura de Unidad Técnica, yo no conozco mayormente el tema. (P11: DES1.doc - 11:6).

No, no he visto nada de eso. (P 7: DEP1.doc - 7:9).

La verdad es que no, porque nosotros tenemos programas propios. (P 9: DEPR1.doc - 9:9).

Así pues, se puede señalar que existe también un desconocimiento por parte del cuerpo directivo acerca de la situación de la educación patrimonial en el currículum. Ello hace aún más dramática la situación, ya que su función es liderar los procesos docentes. Si esto no sucede, el patrimonio se transforma en un ámbito desaparecido de la gestión curricular de los establecimientos educativos.

2. La interpretación que realizan los agentes educativos del currículum oficial

Hasta aquí hemos analizado el grado de apropiación que los docentes y directivos de escuela poseen de las normativas oficiales en relación con la integración del patrimonio en la enseñanza de la Historia. Además, se ha evidenciado con ello que las directrices curriculares por parte de los profesores

⁶¹ Revisado en agosto 2016 https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/CBR_Mineduc-WEB.pdf

no son del todo conocidas y que poseen ambigüedades y conocimiento vago o general sobre lo que los programas de estudios señalan en relación con la integración del patrimonio.

Con todo, y aun cuando la apropiación curricular que poseen los maestros y directivos no es satisfactoria, porque no poseen conocimientos explícitos de los elementos curriculares que permiten hoy en día utilizar el patrimonio como un elemento vinculado a la enseñanza, sí es posible identificar en sus discursos una crítica explícita al currículo. Estos consideran que, si bien hay elementos presentes que relacionan el patrimonio con la enseñanza de la Historia (elementos que muchos no identifican a simple vista), estos debiesen ser más evidentes y claros, pues la lectura implícita dificulta para muchos la interpretación de las directrices que se han establecido curricularmente:

Las orientaciones que tienen en el currículum nacional es muy superficial. (P10: DEPR2.doc - 10:7).

El ministerio si entrega orientaciones con respecto al patrimonio y más específicamente historia entrega orientaciones, pero son muy generales. (P 1: PEP1.doc - 1:7).

Hay que sacarle provecho lo que tal vez ha quedado decaído en el currículum. (P12: DES2.doc - 12:19).

Es muy importante que en este sentido el ministerio, a través de los colegios, le dé una cabida más amplia dentro del currículum, por qué actualmente los alumnos están muy bombardeados de información que viene del extranjero y eso atenta contra la conservación de identidad de los mismos muchachos. (P 4: PEPR2.doc - 4:11).

En relación con la crítica que señalan los directivos y profesores, respecto a la necesidad de mayor explicitación en los programas de estudios sobre qué, por qué y cómo incorporar el patrimonio en la enseñanza de la Historia, podemos señalar que el problema no radica tanto en si el currículo es más o menos explícito, sino más bien en la mala formación de los docentes para su implementación (Cox, 2011). Es decir, no se capacita a los docentes para realizar dichos procesos transformativos del currículo y tampoco se les orienta sobre el uso de lo patrimonial en las aulas (Ponce, Molina-Puche y Ortuño, 2015, p. 570). Es sabido que el currículo permite cierta flexibilidad y, por tanto, los docentes pueden interpretarlo, modificarlo y adaptarlo a sus propios contextos según sean las necesidades y exigencias del entorno, siempre y cuando estos cuenten con las herramientas desde la formación de pregrado para realizarlo.

Coincidimos con lo señalado por Feliu (2012) cuando habla de la formación de los maestros al señalar que se les “exige que sean participativos, que conozcan su entorno social, que se impliquen, que sean críticos y que sean exigentes con éste. Sin fijarnos, otra vez, que no les damos herramientas

suficientes como para que sean capaces de hacerlo” (p. 313). En concordancia con esta afirmación, resulta interesante resaltar la opinión que tiene acerca de esto un director de escuela privada y el encargado nacional del Consejo de la Cultura en Chile, quienes resaltan el vacío formativo de los docentes, esto es, según su criterio el currículo nacional les exige acciones para las que no estarían preparados:

Sin embargo creo que el problema es que hablamos de patrimonio, pero no estamos preparados para enseñarlo. Entonces el ministerio propone ciertas directrices, pero nosotros como profesores no siempre somos capaces de relacionar necesariamente el concepto de patrimonio con la identidad local. No necesariamente está programado de esa forma. (P 9: DEPR1.doc - 9:11).

Primero que no tienen una formación que los lleve a eso, en la universidad no articularon cosas seguramente, la escuela tampoco lo está haciendo. Entonces no hay mucho referente, salvo experiencias que son muy aisladas, ósea estamos hoy día de alguna manera como en mano de profesores que tienen iniciativa, pero que además tengan un UTP o una escuela que los avale en su iniciativa. (P14: ECC-Entrevista Consejo de la Cultura.doc - 14:19).

...o sea la conclusión es que efectivamente hoy día el profesor que está egresando del sistema no tiene la posibilidad de asumir estas situaciones duras, y ninguna que no esté en las del SIMCE y cuando miran el SIMCE, entonces uno también podría inducir que cuando miran el SIMCE están mirando en una lógica de SIMCE, no están mirando en una lógica articuladora de vínculo y que va a trabajar entre artes y ciencias sociales o comprensión del medio social, no sé cómo se llama a esta altura. (P14: ECC- Entrevista Consejo de la Cultura.doc - 14:16).

Por lo tanto, ante este panorama urge que el profesorado y los directivos de escuela tengan conocimientos claros sobre cómo implementar las medidas curriculares y además posean herramientas disciplinares que permitan vincular el patrimonio con la enseñanza de la Historia, facilitando de esta manera el aprendizaje y los procesos de enseñanza en la escuela (Chapman, 2013), lo que hace imprescindible revisar también la formación de los maestros (Koster, Brekelman, Korthagen y Wubeels, 2005).

Ahora bien, aún a pesar de las vagas interpretaciones curriculares que poseen los profesores de Básica, es posible identificar que valoran la necesidad de utilizar el patrimonio como un elemento de enseñanza, pero siempre bajo un sentido conceptual del mismo y vinculado a la conformación de la identidad, sin profundizar en que su enseñanza, como la de la Historia, tienen como fin que los estudiantes, “conozcan y entiendan el mundo que les ha tocado vivir y puedan imaginar y desear otro mejor” (López Facal, 2009, p. 111). Así lo podemos apreciar en las siguientes afirmaciones:

Creo que es bastante importante, partiendo por el tema de tener sentido e identidad es ser chileno. (P 6: PES2.doc - 6:5).

Creo que el patrimonio si tiene un rol fundamental para que los chiquillos fortalezcan estos lazos de identidad, con su historia. (P 1: PEP1.doc - 1:11).

En este país tenemos escasa identidad, en el fondo no tenemos una educación cívica o un educación en relación a los símbolos de nuestra ciudad que sea importante, pero más que saberlo es que tenga sentido, que sea vigente siempre. Lo que tenemos que lograr, es que los niños se apropien, y la única forma de apropiarse es ellos siendo los autores, y yo sí creo que el patrimonio si da sentido. (P 3: PEPR1.doc - 3:11).

El patrimonio propiamente tal, está lejos de los chiquillos, porque en los cerros de Valparaíso se da en algunas partes. Valparaíso es mucho más que el plan, cerro alegre, cerro concepción y cordillera. Si lo miramos desde esa perspectiva, no contribuye a que le de identidad a los chiquillos. Pero si se aborda, desde el concepto de patrimonio intangible, por ejemplo, sentirse porteño, con la identidad y memoria, eso no ha sido explotado, pero esto entregaría más identidad a la sociedad que ir a mirar edificio, porque además es como ir a otro país.(P 2: PEP2.doc - 2:13).

Es importante que se amplíe dentro del currículum la importancia de conocer el patrimonio y que se den instancias con otras universidades para ir conociendo el patrimonio en terreno. (P 4: PEPR2.doc - 4:12).

Y por último, debería estar dentro del inconsciente, dentro de lo que uno está entregando como valores a los chicos, pero es un aspecto que está totalmente al debe. (P 5: PES1.doc - 5:11).

Estos discursos son de interés pues rescatan una idea basal sobre lo que puede aportar la utilización del patrimonio en la formación de los estudiantes. Entienden que es necesario realizar un proceso de patrimonialización del entorno en el cual viven los estudiantes, pues esto puede contribuir a la conformación de su sentido de pertenencia; entendiendo con ello que el patrimonio es un dispositivo de la identidad colectiva que resalta lo propio frente a lo ajeno y “acerca al individuo a la comprensión de sus raíces culturales así como al medio social que le rodea” (Ortega, 2001, p. 508).

La enseñanza de la ciudad como un punto de partida para la conformación de procesos identitarios y de revalorización del patrimonio material y cultural, permite generar un cuerpo de conocimientos que acerca a los estudiantes a su realidad social y cultural pero, a su vez, demanda en el profesorado claridad conceptual sobre los aportes que posee la enseñanza de la ciudad, con sus elementos y funciones, y su evolución geográfica e histórica. Es decir, trabajar con el entorno próximo de los estudiantes (la ciudad), requiere que los docentes posean las herramientas necesarias para articular toda la información

que entrega la ciudad, porque “el medio urbano acumula en menos espacio mucha más información” (Valbuena, 1994, p. 70). Por lo tanto para ser enseñado y aprendido es necesario una organización de ese saber y también un adecuado desarrollo epistemológico de los contenidos que se desean enseñar.

Frente a esto, los docentes y directivos de escuelas de la ciudad de Valparaíso son críticos consigo mismos y consideran que su labor no ha sido del todo satisfactoria. Consideran que la tarea de acercar el conocimiento de la ciudad y del patrimonio al aula no ha sido realizada, lo que repercute en la valoración que realizan sus estudiantes y en el conocimiento que poseen sobre Valparaíso. Y esta idea se vislumbra en las frases siguientes:

En la actualidad para los chiquillos no es significativo, o sea todo lo que es viejo, no saben para que les sirve, no ven la funcionalidad. Es un tema de cultura, si nosotros, los más viejos y los otros profesores no le mostramos la importancia que tiene, menos ellos, a no ser que sea un alumno muy sensitivo o muy artista, o preocupado por lo que existe en su entorno inmediato, los chiquillos ven todas estas cosas (monumentos, símbolos de la ciudad) de manera indiferentes. (P 3: PEPR1.doc - 3:10).

Es algo demasiado importante, la identidad y la labor que nosotros tenemos como educadores de mostrar, enseñar toda esta importancia del patrimonio y que permanezca, tanto en la identidad del alumno, del porteño y el legado familiar, que sepan por qué están los monumentos, por qué hay que cuidarlos. Es muy importante que esto se realice y que ojalá exista un cambio en este sentido. (P10: DEPR2.doc - 10:10).

Si uno no ama lo que conoce, no lo va a cuidar y uno para amarlo tiene que conocerlo, entonces en la medida en que nosotros como comunidad educativa le acerquemos a los alumnos el patrimonio lo van a conocer, lo van amar, lo van a preservar y lo van a cuidar. (P12: DES2.doc - 12:8).

Es interesante hacer notar que, aunque en los programas de estudio, la comprensión del entorno y de la ciudad está prescrito curricularmente, los docentes no lo practican. Como se observa en los extractos de las entrevistas, muchos de ellos no utilizan el entorno próximo con sus estudiantes para trabajar dichos objetivos curriculares. Tal como señalaba García Pérez (1995) en la década de los noventa, “el tratamiento de lo urbano suele responder más a planteamientos académicos (sobre todo de la geografía paisajística) que a la vinculación con las problemáticas urbanas reales” (p. 26). En consecuencia, muchos docentes al momento de trabajar conceptos relativos a la ciudad, trabajan sobre concepciones geográficas más que sociales, utilizando para ello ejemplos de urbes en las que sus alumnos no caminan, no viven, ni conocen, dejando de lado la comprensión de sus entornos inmediatos, con sus necesidades y beneficios, y por esto, los estudiantes cada vez conocen menos sus contextos y no experimentan pertenencia de los espacios que habitan.

Los chiquillos viven tan lejos del patrimonio de la humanidad (Valparaíso), que para ello es como ir a otro lugar y no lo hacen suyo. A menos que se aborde de otro sentido. (P 2: PEP2.doc - 2:12).

Se constata, pues, que en Chile y específicamente en la ciudad de Valparaíso, la educación de los estudiantes se realiza de manera aislada de todo el entorno, contexto o situación social. Es decir, se perpetúa una educación descontextualizada y que lamentablemente termina por estar desconectada de los intereses de los estudiantes. Apropriadamente son las palabras de González Gallego (2004), quien señala que “la educación debe tener un fin de uso, cercano y reconocible por el alumno” (p. 390), ya que solo así es posible poner en práctica lo conceptual, elemento tan necesario en la formación ciudadana de los individuos que participan en esta sociedad del siglo XXI.

Aunque hoy en día las investigaciones en Didáctica del patrimonio versan sobre la poli-identidad, fundamentada en la idea de que nos encontramos en un mundo globalizado, donde lo propio es de todos y aquellas características distintivas se desvanecen en las comunes, no hay contradicción en la idea de la salvaguarda de aquello que nos pertenece por herencia considerándolo como un espacio de integración. Por lo tanto, los alumnos deben reconocer aquello que les identifica, que forma parte de ese ideario colectivo, sin un sentido nacionalista o chovinista sino reconociendo la cultura mundial presente en dicha herencia cultural.

Los maestros entrevistados deslizan estas ideas en sus respuestas, ya que comprenden que es necesario ese proceso de identificación, a partir de cual se hace posible comprender, respetar y valorar la diversidad existente (Fontal, 2003). Sirva como ejemplo lo que manifiesta este profesor:

Todos los docentes deben inculcar ese gusto por el patrimonio que genera identidad con la ciudad, sobre todo porque ahora con el asunto de las redes sociales se tiende a perder un poco esa identidad. (P 4: PEPR2.doc - 4:13).

Otro de los elementos que señalan los maestros y directivos en relación con la necesidad de la presencia del patrimonio a nivel curricular, es la utilización de lo patrimonial para movilizar aprendizajes que promuevan en los estudiantes las competencias social y ciudadana. Ello les permitirá integrarse socialmente y comprender el entorno y la sociedad en la que viven. Es decir, la ciudad y su patrimonio nos brinda un escenario educativo donde, lo que ella posee, permite educar a las personas que en ella habitan (Coma, 2012).

En este sentido, es interesante destacar la visión que posee el encargado del museo de Historia de la ciudad de Valparaíso, quien señala la necesaria apropiación que deben realizar los estudiantes y todos los habitantes de su ciudad.

En la medida en que podamos conocer y reconocer el contenido y por qué tenemos esos títulos (Patrimonio de la Humanidad), que prácticamente son vistosos pero no están instaurados dentro de la ciudadanía, podemos generar una conciencia, y esa conciencia nos va a generar una valoración, si yo no conozco, no valoro. Es fundamental que yo genere un hito de conocimiento y de apropiación, si no enseñamos, los niños no cuidan. Partimos de la base de que hay que apropiarse de este patrimonio que es la ciudad, para poder generar estas conductas que son de cuidado. (P13: EGC- Entrevista Gestor Cultural.doc - 13:3).

Es súper importante en las escuelas “meter esta puntita” (sic), es súper importante, cuando yo hice la práctica y trabajo con Valparaíso, muchos hitos históricos están tallados en la ciudad, en los edificios, entonces tú puedes hacer una clase de historia perfectamente saliendo a recorrer, los monumentos, que están puestos en la ciudad y no te quedas en la sala de clases. (P13: EGC- Entrevista Gestor Cultural.doc - 13:20).

En las palabras citadas subyacen algunas problemáticas que no han sido tratadas aún en la educación patrimonial en Valparaíso, por ejemplo, las dificultades que tienen las personas para imaginar los espacios, dimensionar los edificios y comprender conceptos propios de la educación patrimonial (Santacana y Hernández, 2006, p. 118). Si bien este es un problema que presentan, en general, muchas personas cuando son enfrentadas a trabajos de valoración de las ciudades, no es difícil concluir que este problema tiene su origen en la formación primaria -e incluso en la educación infantil- de los individuos, ya que las propuestas didácticas para trabajar el espacio con los estudiantes en sus primeros años de formación resultan ser escasas y en su gran mayoría el uso educativo del espacio y del patrimonio presente en las ciudades, forma parte de actividades extracurriculares, que no necesariamente son sostenidas en el tiempo y aún menos evaluadas. Por lo tanto, generar conciencia del entorno, es una tarea pendiente, pues su invisibilidad curricular tiene por consecuencia la falta de conocimiento de los estudiantes sobre sus propios entornos y la comprensión de los mismos, y por tanto repercute en que los adultos terminan por no comprender el valor del espacio que les rodea.

3. Las actividades curriculares realizadas en relación con el patrimonio

Es en el sistema educativo es donde encontramos un campo fértil para desarrollar acciones que potencien en los preadolescentes (y futuros ciudadanos) el desarrollo de competencias que les permita vivir con conciencia de su entorno y de participación social, ya que es en el sistema educativo donde encontramos intencionalidad, sistematización y estructura (Fontal, 2003). Si bien, el aula de historia y ciencias sociales es el ámbito típico de acción para realizar actividades y propuestas didácticas que promuevan el

conocimiento del patrimonio local, potenciando el aprendizaje histórico, las investigaciones señalan que este espacio no ha sido bien aprovechado para el logro de objetivos de aprendizaje vinculados a valores de protección y conservación del mismo, ni tampoco ha favorecido como debiera la integración de los individuos con su entorno, ni su identificación con él (Rico y Ávila, 2003).

En este sentido, Freinet, como pionero de la des-escolarización de los saberes, indicó que es necesario salir del aula en busca de la conexión del conocimiento, es decir llevar la escuela al barrio, a la ciudad, provocando así una conexión entre conocimiento teórico y realidad social. Esta acción implicaría que las actividades organizadas deberían propiciar la discusión y reflexión sobre la experiencia, promocionando espacios de participación que impliquen al alumnado en sus aprendizajes, de manera que estos “vayan más allá de los conocimientos escolares y -por tanto- no se agoten en la escuela, pasen por ella y se dirijan al encuentro de lo cotidiano, del mundo de la vida” (Pérez, 2005, p. 137).

En relación con lo anterior, y en complemento con la interpretación de las posibilidades curriculares detectadas para la integración de lo patrimonial, se consultó a los entrevistados si a lo largo de su carrera habían diseñado actividades en las que utilizaron el patrimonio como recurso de aprendizaje. Frente a ello, casi todos los docentes señalaron que sí habían realizado actividades de carácter patrimonial, aunque en pocos casos estas aparezcan vinculadas de manera explícita con los contenidos del currículo oficial y las unidades didácticas que lo articulan, como sí hacen (o hacían) los siguientes docentes:

En sexto de otros años, hacíamos salidas que implicaban visitar el museo de historia natural. Visitábamos los tribunales, el congreso, que tenía relación con la primera unidad “democracia y participación” entonces ahí hacíamos un complemento y una salida. Pero de un tiempo a esta parte ha costado mucho hacer salidas a terreno, existen muchas restricciones, se demoran mucho en devolver el permiso. También existía la posibilidad de ir a muchos lugares, hicimos viajes a Santiago, pero de un tiempo fue muy complicado hacer estas salidas. Los papás no se atreven a viajar o no pueden, por un tema económico. El colegio debería ser un medio para acercar a los chiquillos a su ciudad, a su patrimonio. (P 6: PES2.doc - 6:9).

Todos los cursos que yo tengo clase trabajo con el patrimonio, lo abordo desde una perspectiva. Me cuesta un poco acotar los tiempos, pero por lo general hacemos visitas y recorridos, y después de eso hacemos alguna actividad en el colegio. (P 2: PEP2.doc - 2:16).

Es interesante destacar a este último profesor, dado que realiza actividades que están conectadas curricularmente, tal como establece el Ministerio de Educación. Este sería uno de los pocos casos en el que una

propuesta de visita guiada por la ciudad (y además de Valparaíso) no es considerada como actividad extracurricular.

Por el contrario, el resto de docentes, tanto de colegios privados como subvencionados, realizan actividades puntuales que están generalmente desconectadas del programa escolar formal, una circunstancia similar a la detectada en el contexto español (Molina-Puche, 2011). Así lo expresan los siguientes entrevistados, aunque algunas de las propuestas sean de gran interés como hacer un proyecto de recuperación de un edificio patrimonial:

Este proyecto de trabajo queda evaluado con una nota y lleva por nombre “proyecto de intervención urbana”, el que consiste en que salen a recorrer la ciudad, tomando un edificio emblemático que esté en malas condiciones y se esté desaprovechando en la ciudad. La idea es que puedan conservarlo, buscando estrategias para devolverlo a su estado original. Entonces nosotros tenemos, dentro del ramo de historia este proyecto que consiste en proteger ciertos lugares y a finales de semestre, tomamos los mejores trabajos y los guardamos para después mandar estos proyectos al Municipio. (P 4: PEPR2.doc - 4:1).

Nosotros lo que hemos hecho siempre, era salir a recorrer distintas ciudades y distintos museos, distintos lugares emblemáticos de algunas ciudades, precisamente para que los niños pudieran entender que la historia se construye y no son los libros viejos guardados. En alguna oportunidad les tocó ir a Cartagena, que es una ciudad que, en general, nadie pesca en esta región, tiene una connotación de ser un balneario deteriorado. Era una salida a terreno que se hacía en primero medio, alrededor de septiembre, la cual unía las asignaturas de Lenguaje e Historia. Realizábamos una charla y después hacíamos un recorrido por la ciudad, qué tipo de balneario había sido, qué tipo de vida se llevaba en el balneario. Se analizaban los recursos económicos, etc. (P 3: PEPR1.doc - 3:13).

También hay un docente que declara no haber desarrollado hasta ahora ninguna actividad acerca del patrimonio con los estudiantes, lo que no deja de ser preocupante para el desarrollo integral de estos niños y niñas y la propia valoración de su entorno:

No, nunca he realizado una actividad o he planificado algún constante sistemático en el tiempo con el patrimonio. (P 1: PEP1.doc - 1:13).

Pero, en general, de una manera u otra, los profesores declaran haber realizado actividades patrimoniales con sus estudiantes. Y este dato se corrobora con las contestaciones del alumnado de Básica de Valparaíso cuando les interrogamos si el centro escolar ha planificado actividades para la promoción del patrimonio. El 82,9% de la muestra declara que, efectivamente, su institución escolar ha desarrollado este tipo de actividades (Vid. Tabla 59).

Tabla 59. Datos generales. Pregunta 12 del cuestionario de estudiantes.

12. ¿El colegio ha desarrollado alguna actividad para promover la valoración del patrimonio de Valparaíso?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	373	82,9	83,8	83,8
	No	72	16,0	16,2	100,0
	Total	445	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	5	1,1		
Total		450	100,0		

Fuente: Elaboración propia.

Cuando analizamos las respuestas afirmativas según el tipo de dependencia educativa (Vid.Tabla 60 y Gráfico 27), encontramos que son los colegios privados y municipales los que más atienden a la valoración del patrimonio. Es importante señalar que las escuelas públicas deben realizar un mayor número de trámites burocráticos con la administración local para obtener los permisos y dineros para efectuar salidas fuera de la escuela, lo que otorga un mayor valor al esfuerzo que realizan; a diferencia de lo que ocurre en los colegios privados –y también subvencionados- que cuentan con una administración particular que no depende de la burocracia de la corporación municipal, lo que les permite la autogestión de recursos y permisos.

Tabla 60. Datos por tipo de establecimiento. Pregunta 12 del cuestionario.

12. ¿El colegio ha desarrollado alguna actividad para promover la valoración del patrimonio de Valparaíso?						
	Particular		Subvencionado		Municipal	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sí	135	90,0	110	73,3	128	85,3
No	15	10,0	38	25,3	19	12,7
Subtotal	150	100,0	148	98,7	147	98,0
No responde			2	1,3	3	2,0
Total			150	100,0	150	100,0

Fuente: Elaboración propia.



Gráfico 21. Gráfico por tipo de establecimiento. Pregunta 12 del cuestionario.

Tabla 61. Tipos de actividades patrimoniales planificadas por los centros escolares.

Categorización respuestas abiertas de la pregunta 12.						
Categoría	No señalan/ no recuerdan	Visitas a museos, iglesias, casas, congreso	Salidas a terreno	Fiestas patrias, criollas y bailes tradicionales.	Actos y actividades de conmemoración	Otras actividades (imprecisas).
Frecuencia	367	15	5	12	8	44

Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, según vemos (Vid. Tabla 61), la mayoría de estudiantes no es capaz de especificar que tareas patrimoniales se planifican en sus centros. Entre los pocos que sí lo hacen, es posible observar que una parte de ellos (8 respuestas) confunden las actividades de aprendizaje fuera del aula con los *actos conmemorativos* que deben programar obligatoriamente. Y es que en Chile, en ciertas fechas del año, los colegios realizan *marchas* con *bandas de guerra* escolares (músicos) por la ciudad, como ocurre, por ejemplo, el día 21 de mayo, fecha en que se celebra el Combate Naval de Iquique. Otro grupo importante de 12 alumnos, señala salir del aula como parte de las *Fiestas patrias, criollas y bailes tradicionales* y esto también tiene que ver con ciertas actividades masivas de festividad.

Indistintamente del tipo de dependencia del colegio, son solo 5 estudiantes los que señalan las *salidas a terrenos* y 15 los que indican las visitas a *museos, iglesias, casas, congreso...* como actividades organizadas por su colegio. En consecuencia, aunque en principio la actividad patrimonial planificada en las escuelas pudiera parecer elevada, dado el porcentaje de estudiantes que no las recuerdan, no parece que estas (en el caso de que verdaderamente se hicieran) tengan una fuerte repercusión en la vida escolar pues los alumnos no son capaces de enunciarlas.

Sobre este mismo punto, los directivos de escuelas -que tienen la tarea de dirigir y gestionar los recursos escolares y promover la generación de espacios y tiempos educativos para potenciar el desarrollo de las competencias-, indican no haber gestionado actividades en función de promover la valoración del patrimonio de la ciudad. Ello nos hace suponer que, si desde la dirección de las escuelas esto no es prioritario, las acciones que los docentes realizan son empresas individuales, que pierden valor al no ser potenciadas o reconocidas dentro del proceso educativo de las escuelas.

En Viña del mar, las personas cuidan su entorno, riegan sus plantas, se preocupan de su jardín. Se ocupa el viñamarino de pintarlo debido a que vive ahí y existe una pertenencia detrás. Acá el habitante porteño deja "la escoba" en el plan. Creo que el hecho de que enseñáramos a los niños a

valorar, a quererlo, esta historia maravillosa que tiene más de 500 años, de este Valparaíso, es una responsabilidad enorme que se da, pero no lo hacemos. (P 8: DEP2.doc – 8:11).

Nosotros cuando pasamos el concepto de identidad, la verdad es que el patrimonio no es primordial para relacionar identidad con sociedad. (P 9: DEPR1.doc – 9:13).

Nosotros como colegio tratamos de incentivar esto, realizando recorridos pero no siempre es posible porque el Ministerio de Educación restringe mucho las salidas de los colegios. (P10: DEPR2.doc – 10:12).

No (no realizamos ninguna actividad) (P 7: DEP1.doc – 7:10).

Con todo, hay directivos que dan cuenta de algunas acciones que de manera particular han realizado, pero que al parecer no han tenido mayor impacto en la escuela o bien se pierden dentro de las programaciones educativas invisibilizando sus potencialidades y ventajas. Al parecer los directivos, al no recordar espacios curriculares para trabajar con la ciudad, su patrimonio e historia, en sus discursos recurren a acciones que desarrollaban como docentes con el fin de ocultar la carencia de planificación sobre estos temas desde la dirección:

Sí, tuve que diseñar una unidad para esto que te nombro, que hablaba de la ciudad como espacio, yo trabajé el patrimonio de la ciudad de Valparaíso.(P 8: DEP2.doc – 8:12).

Como profesora de inglés, trabajé una unidad de turismo, en donde confeccionábamos videos de recorridos en el plan de Valparaíso que realizaban los mismos alumnos, teníamos que recorrer, hacer entrevista a turistas y describir lugares en inglés (aduana, plaza Sotomayor), fue una unidad de trabajo que realizamos en cuarto medio. (P12: DES2.doc – 12:9).

El profesor de historia, que es el encargado, lo trata de ahondar un poco más e incluso lo que es la educación media, él lo hace realizar trabajos de investigación, incluso maquetas sobre aspectos patrimoniales de Valparaíso, y más que nada porque a él, de forma particular le interesa mucho. (P10: DEPR2.doc – 10:8).

Es importante destacar que otra de las funciones de los directivos es generar vínculos entre las escuelas y el municipio para generar trabajos mancomunados en la formación de los individuos. Acerca de este punto, llama la atención que los estudiantes señalen mayoritariamente que ellos han realizado actividades en “terreno” junto con el Municipio para conocer y recorrer la ciudad, pero dichas actividades en su mayoría fueron gestionadas por la voluntad particular de los docentes, tal como se evidencia en los extractos de entrevista. Probablemente, estos preadolescentes no sean capaces de distinguir (lo cual es lógico) entre la gestión directiva de los centros

escolares y la gestión mediada a través de la municipalidad. El mero hecho de salir del aula para realizar un recorrido urbano lo perciban como algo extra-escolar, propio de agentes externos a la escuela y ajeno a la planificación docente.

Tabla 62. Datos generales. Pregunta 13 del cuestionario..

13. ¿Has realizado alguna actividad de terreno organizada por el municipio con tu colegio para recorrer la ciudad de Valparaíso y conocer su historia?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	421	93,6	93,6	93,6
	No	29	6,4	6,4	100,0
	Total	450	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Efectivamente, el 93,6% de los alumnos declara, cuando se les interroga directamente si han realizado alguna actividad en terreno organizada por el Municipio, que sí han participado en actividades de este tipo (Vid. Tabla 62). De los 421 estudiantes, son principalmente los estudiantes de colegios públicos quienes en mayor medida dicen haber participado de las actividades propuestas por el Municipio para recorrer la ciudad y conocer su historia (98,7%), seguidos de los de colegios subvencionados (94%) y finalmente, los colegios particulares (88%) (Vid. Tabla 63 y Gráfico 20). Esto se debe, quizás, a que es a las escuelas municipales donde mayoritariamente llegan las invitaciones para realizar actividades culturales, ya que ellos son administrados por el propio Municipio. Por su parte, en los colegios privados y subvencionados si los docentes desean realizar una visita, pueden hacerlo previa solicitud, porque generalmente las invitaciones no llegan directamente.

Tabla 63. Datos por tipo de establecimiento. Pregunta 13 del cuestionario.

13. ¿Has realizado alguna actividad de terreno organizada por el municipio con tu colegio para recorrer la ciudad de Valparaíso y conocer su historia?						
	Particular		Subvencionado		Municipal	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sí	132	88,0	141	94,0	148	98,7
No	18	12,0	9	6,0	2	1,3
Total	150	100,0	150	100,0	150	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Independientemente del tipo de centro escolar, resulta obvio que estos datos entran en fragante contradicción con los obtenidos en la pregunta anterior, cuando solo 20 estudiantes recordaban haber realizado salidas a terreno (5) o visitas a lugares emblemáticos como museos, casas (15). Seguramente la forma de plantear la pregunta haya contribuido a este desfase. En el caso anterior, se les pedía que recordaran el tipo de actividades realizadas para lo cual debían apelar a la memoria de evocación; mientras que ahora se les pregunta directamente si han realizado alguna salida a terreno,

poniendo en funcionamiento la memoria de reconocimiento, siempre mucho más accesible.



Gráfico 22. Gráfico por tipo de establecimiento. Pregunta 13 del cuestionario.

Y esta explicación va a quedar corroborada cuando, también en esta pregunta, se les pida que identifiquen que tipo de salida organizada por la municipalidad realizaron, donde volvemos a encontrarnos con respuestas inespecíficas, salvo en algunos pocos casos. Aun cuando los alumnos refieren mayoritariamente haber realizado salidas a terreno con el fin de recorrer y conocer Valparaíso, son pocos los que recuerdan lo que han visitado (Vid. Tabla 64). Del total de respuestas solo 12 alumnos aluden a que realizaron visitas a iglesias de Valparaíso y 4 señalan haber visitado museos de la ciudad. Sobre este tema llama la atención que solo 2 alumnos indiquen haber visitado los *ascensores, plazas, cerros y monumentos*. Esta poca significación de los lugares visitados, manifiesta una tendencia que demuestra que, al no ser este tipo de actividades periódicas y sistemáticas, los adolescentes no recuerdan cuándo ni dónde fueron. O también que tratándose de elementos cotidianos en su día a día, no les confieran valor ni singularidad.

Tabla 64. Tipos de actividades patrimoniales planificadas por el Municipio.

Categorías de las respuestas	Frecuencia de respuesta
No Señala	420
Iglesias de Valparaíso	12
En 4° y 5° básico	2
Recorridos por Valparaíso	3
Edificios	1
Ex cárcel	2
Teatro	2
Santiago	1
Museos (Lord Cochrane y Marítimo)	4
Ascensor- plaza- cerros y monumentos	2
TOTAL DE RESPUESTAS	450

Fuente: Elaboración propia.

Esta falta de concreción se manifiesta nuevamente y de manera parecida cuando se les pregunta específicamente sobre visitas concretas. Aunque el 89% de los alumnos encuestados señalan haber visitado un museo en algún momento de su formación (Vid. Tabla 65), son muy pocos los que recuerdan cuál o cuáles han sido, destacando entre ellos el Museo Naval y el Museo de Historia Natural (Vid. Tabla 66).

Tabla 65. Datos generales. Pregunta 14 del cuestionario.

14. ¿Has visitado con tu curso algún museo de la ciudad?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	398	88,4	89,0	89,0
	No	49	10,9	11,0	100,0
	Total	447	99,3	100,0	
Perdidos	Sistema	3	,7		
Total		450	100,0		

Fuente: Elaboración propia.

Al parecer la experiencia de visitar el Museo Naval resulta más relevante para los estudiantes, porque se conecta más directamente con el modo en que se enseña Historia en Primaria, fundamentada principalmente en efemérides y héroes nacionales, entre los cuales hay varios que pertenecen a las Fuerzas Armadas. Hay menos estudiantes que recuerden haber ido el museo de Historia Natural y Cultural de la ciudad. Pese a esto, es destacable que los alumnos durante su formación hayan tenido la experiencia de visitar algún museo de Valparaíso.

Tabla 66. Visitas a Museos.

Categorías de las Abiertas pregunta 14	Frecuencia de Respuesta
No Señala	404
M. Naval	35
M. Valparaíso	1
M. Títeres	2
M. Cs. Naturales	1
Casa Pablo Neruda	1
Casa Vicente Huidobro	3
M. Baburizza	1
Museos	2
TOTAL	450

Fuente: Elaboración propia.

Según el tipo de dependencia escolar, es posible identificar nuevamente que son los alumnos de colegios municipales los que más dicen haber visitado los museos (Vid. Tabla 67). Y esto es algo que llama la atención puesto que los colegios privados son los que poseen mayores recursos económicos y sin embargo son los que menos frecuentan estos espacios. En este sentido, da la impresión que los colegios privados prefieren mantener una formación tradicional centrada en el aula, con foco en los contenidos, y delegar en las

familias estas actividades de ocio cultural. También se podría intuir que al tener mayores recursos pedagógicos, como acceso a tics, les resulta más fácil innovar utilizando estas herramientas en el establecimiento escolar que saliendo a visitas en terreno.

Tabla 67. Datos por tipo de establecimiento. Pregunta 14 del cuestionario.

14. ¿Has visitado con tu curso algún museo de la ciudad?						
	Particular		Subvencionado		Municipal	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sí	127	84,7	126	84,0	145	96,7
No	21	14,0	23	15,3	5	3,3
Subtotal	148	98,7	149	99,3	150	100,0
No responde	2	1,3	1	,7		
Total	150	100,0	150	100,0		

Fuente: Elaboración propia.



Gráfico 23. Gráfico por tipo de establecimiento. Pregunta 14 del cuestionario.

En resumen, la vinculación que hemos destacado como relevante para la formación patrimonial de los estudiantes, guarda relación con la necesidad de trabajar de manera sinérgica entre las escuelas y los museos. Sin embargo, las acciones que se realizan son aisladas, carentes de vinculación constante y mal recordadas por los niños y niñas. Sobre este punto el encargado del museo de Historia de la ciudad, nos señala que los trabajos, al ser aislados, no permite que los sujetos se apropien del patrimonio y reconozcan el valor que este tiene. Si bien el museo realiza exposiciones, éstas resultan ser insuficientes y poco aprovechadas por los establecimientos educativos de la ciudad:

...no hay conocimiento de nuestro patrimonio ...lo mismo sucede con lo cultural, porque nosotros poseemos conocimientos de culturas extranjeras, hablamos de los anglos, de los romanos, griegos y de los egipcios y finalmente... ¿las momias chinchorros? Son mucho más

antiguas, son de acá, son mucho más terriblemente bacanes (sic) y ahí uno dice - oye mi cultura es súper rica, tenemos una cantidad de artefactos y el museo los tiene y yo te los muestro -, y mira el desafío es darle valor y riqueza a nuestra cultura, sea natural o cultural, finalmente siempre le damos y asombramos de los peruanos que son de oro y las momias de allá que son fantásticas, y vemos lo nuestro y no nos fijamos, desconocemos lo nuestro. (P13: EGC- Entrevista Gestor Cultural.doc - 13:17).

4. Concepciones sobre el rol de los agentes educativos en el patrimonio de Valparaíso

La institución escolar es uno de los espacios de socialización que poseen los estudiantes. En el libro *Arte para todos*, Fontal (2003b) señala que es en la escuela donde alumnos y docentes acaban “impregnándose inevitablemente del sistema de intercambios humanos que en ella se produce” (p. 41), por ende la institución escolar no solo posee una función instructiva y educativa sino que además es socializadora. A su vez, la escuela se sitúa dentro de la ciudad, y esta “hoy más que nunca... grande o pequeña, dispone de incontables posibilidades educadoras. De una forma u otra, contiene en sí misma elementos importantes para una formación integral” (Carta de Ciudades Educadoras, 1990), es decir perviven en la ciudad diversos elementos y agentes educativos que potencian la socialización y educación de sus ciudadanos.

El rol de los docentes en la tarea socializadora de su alumnado es fundamental, ya que serán ellos, dentro de la escuela, quienes mediarán entre los elementos culturales y sociales que deben ser transmitidos y entre aquellos elementos característicos (comportamientos culturales) de las nuevas generaciones, que coexisten en la sociedad. Por lo tanto, más allá de la función instructiva-educativa que poseen los profesores, la función socializadora demanda un trabajo no solo dentro del aula sino también fuera de ella. Es necesaria, pues, la realización de trabajos sinérgicos entre la institución escolar y los agentes educativos externos, para que los alumnos puedan adaptarse a las realidades culturales y sociales de su entorno, sin mayores diferencias entre aquello que se transmite dentro de la sala de clase y aquello que se vive fuera de ella.

El rol mediador de los docentes en los aprendizajes de sus estudiantes es de suma importancia, porque son ellos quienes crean las condiciones para que puedan acceder a los contenidos culturales e instrumentos de significación para vivir en sociedad (Hevia, Hirmas y Peñafiel, 2002). La forma en que los maestros asumen este trabajo pedagógico incidirá en los aprendizajes, haciendo que estos sean significativos o no para sus estudiantes y condicionando la forma en que ellos consolidarán su participación social.

Si bien los docentes tienen un rol preponderante en el proceso educativo de la sociedad, entendemos que la educación de los futuros ciudadanos es un proceso dinámico en el cual participan diversos agentes. A su vez, sabemos que si estos profesionales comprenden su aporte en dicho proceso, pueden producir un trabajo mancomunado que enriquecerá culturalmente el comportamiento ciudadano de sus estudiantes. Por este motivo, comprender como asumen dicha tarea los actores que participan de la educación de los niños de educación básica de la ciudad de Valparaíso es relevante y urgente, entendiendo que, si dicho trabajo mancomunado no se realiza en función de la valoración y la promoción de la identificación y sentido de pertenencia de la ciudadanía, los bienes patrimoniales corren el riesgo de perderse o enajenarse.

Frente a este proceso que podemos denominar de *patrimonialización*, la educación formal y no formal de la ciudadanía juegan un papel fundamental en el comportamiento de las personas que habitan en las ciudades. Es decir, en la medida en que esa educación patrimonial (utilizando el patrimonio como objeto y herramienta de aprendizajes) se vuelve “consciente, intencional, estructurada, programada, reflexiva y potente, estaremos interviniendo en los procesos de patrimonialización desde una perspectiva científica y profesional” (Calaf y Fontal, 2004, p. 17) y, consecuentemente, la educación cultural y ciudadana de los niños y niñas será enriquecida de manera profunda y constante.

Por estos motivos, resulta interesante dar cuenta de las percepciones que poseen los agentes educativos sobre el rol que cumplen en la educación patrimonial del alumnado de la ciudad de Valparaíso. Visualizar dichas percepciones nos permite reconocer si estos consideran su papel significativo en la tarea de educar utilizando el patrimonio como herramienta y objeto educativo, o si entienden que este rol debiese ser asumido por otros actores e instituciones del país.

En relación con ello, los docentes, los directores de escuela, el encargado del Museo y el encargado del Consejo de Cultura de la ciudad entrevistados, responden de manera diversa a la pregunta *¿Qué función cumple usted en la educación patrimonial de los alumnos de la ciudad de Valparaíso?*. Como analizaremos a continuación, algunos perciben con claridad la relevancia de su papel, en tanto que otros asumen su tarea de manera más difuminada.

Con el fin de hacer un análisis más acucioso de la diversidad de respuestas que nos entregan las entrevistas, hemos elaborado una clasificación (Vid. Tabla 68), que ha permitido agrupar de manera sistemática sus roles en la educación patrimonial de la región y generar un mejor análisis de las entrevistas, de acuerdo con las categorías establecidas previamente en nuestro diseño de investigación descrito en el capítulo III.

Tabla 68. Categorización de la información en relación con la variable de “rol”.

Rol	Descriptor
R1: Consciente activo	D1: El agente educativo asume como parte de su tarea la educación patrimonial de sus estudiantes/ ciudadanos y declara haber realizado acciones en función de ello.
R2: Consciente inactivo	D2: El agente educativo asume como parte de su tarea la educación patrimonial de sus estudiantes/ ciudadanos, pero declara no haber realizado acciones en función de ello.
R3: No es consciente	D3: El agente educativo considera que la tarea no le compete, o bien es compartida y por ello su rol es menor o se difumina.

Fuente: Elaboración propia.

4.1 Sobre los profesores

Tras analizar las entrevistas realizadas, es posible señalar que solo uno de los seis informantes docentes podría ser clasificado dentro de la categoría “*consciente activo*”, es decir solo un profesor comprende que su papel es importante para la formación de ciudadanos que valoran y conservan el patrimonio presente en la ciudad y, además, considera que es su tarea el desarrollar pensamiento histórico utilizando el patrimonio como herramienta y objeto de enseñanza con sus estudiantes:

R1: Sí, yo creo que es una responsabilidad en la educación y como profe, creo que si nosotros necesitamos tener identidad, no solamente identidad como país sino como identidad propiamente regional, yo creo que se construye con cosas súper concretas, no teoría. (P 3: PEPR1.doc - 3:26).

Y junto con la definición genérica del rol que cumpliría en torno a la educación patrimonial, el docente ejemplifica este papel de la siguiente manera:

Experiencia o ejemplo de actividad: ... van a Europa, en tercero medio y hacen una gira de estudio que tienen guía en cada ciudad y ahí van aprendiendo y van viendo como el ciudadano común y corriente cuida hasta las casas... monumentos o plazas o lugares públicos, ellos son absolutamente respetuosos y eso es porque las autoridades se encargan de que hay que cuidar y hay que preservar el patrimonio. Por ejemplo, es un escándalo lo que pasa con las inmobiliarias en esta ciudad, tanto en viña como en Valparaíso. (P 3: PEPR1.doc - 3:3).

Es apropiado resaltar que este docente clasificado como *consciente activo* trabaja en una escuela privada (de alto renombre en la ciudad de Valparaíso), establecimiento educativo al que acceden estudiantes de recursos elevados y que, además, tiene por política institucional visitar Italia en el tercer curso de enseñanza media (primero de bachillerato en España). Esta realidad claramente no es común en los establecimientos de la ciudad, pero llama la atención que cuando hace mención al trabajo que desarrolla sobre el

patrimonio, lo pone en referencia con actividades en el extranjero y no con su entorno local, calificado de Patrimonio de la Humanidad.

Por otra parte, es destacable la concepción que el docente posee sobre lo que debiese ser el trabajo con patrimonio. La conceptualización que el profesor sostiene en su discurso está vinculada a dos ideas sobre el mismo, la primera a *“imagen ilustración”*, una idea presente en el siglo XIII, tal como lo describen González Monfort y Pagès (2005) en su clasificación conceptual sobre las ideas de patrimonio imperantes. Dicha forma de ver el patrimonio estaría orientada a considerarlo como una colección de obras sin igual. La segunda concepción que posee el docente guarda relación con concebir el patrimonio como un *“documento- fuente”*. En este sentido el profesor, que al parecer es consciente y activo como agente educativo, concibe el patrimonio como un documento que posee información que debe ser conocida por los estudiantes, y no considera el carácter identitario, o de recurso que este también posee.

Es posible, también, observar en las respuestas del resto de los profesores de Básica entrevistados, una consciencia sobre su papel en la educación patrimonial y su utilización como objeto y herramienta educativa, pero también un reconocimiento de su inactividad en cuanto a propuestas o trabajos realizados en torno al tema. Este tipo de profesional lo hemos clasificado como docentes *“conscientes inactivos”*, como queda claro en las siguientes declaraciones:

R2: *Sin duda los docentes tenemos una tarea fundamental en acercar a los estudiantes al conocimiento del patrimonio* (P 1: PEP1.doc - 1:28).

Experiencia o ejemplo de actividad: no declara acciones.

R2: *Claramente, los docentes tenemos un rol sumamente importante en el tema de acercar a los chiquillos el mundo, a conocer su patrimonio, sobre todo acá en Valparaíso (patrimonio de la humanidad).* (P 2: PEP2.doc - 2:2).

Experiencia o ejemplo de actividad: no declara acciones.

R2: *Por supuesto, encuentro que mi rol y de todos es hacer notar y recalcar que estamos en una ciudad tan rica...*(P 5: PES1.doc - 5:24).

Experiencia o ejemplo de actividad: no declara acciones.

R2: *Solo se deja declarado el aprendizaje que es ciudad, que Valparaíso cumple un rol importante dentro de la cultura, pero más allá no se ahonda, solo es una declaración que se hace. No se le saca partido a todo lo que se podría hacer con respecto a vivir en una ciudad patrimonial.* (P 5: PES1.doc - 5:2).

Experiencia o ejemplo de actividad: no declara acciones.

R2: *Como profe, creo que sí, nosotros necesitamos tener identidad, no solamente identidad como país sino como identidad propiamente regional,*

yo creo que se construye con cosas súper concretas, no teoría. (P 3: PEPR1.doc - 3:26).

Experiencia o ejemplo de actividad: no declara acciones.

R2: Como profesor de historia mi papel es bastante principal en cuánto a mostrarle la ciudad, qué mejor que el ramo de historia y geografía para mostrarle la ciudad, su historia, cómo se construyó, como se formó, entonces el papel es fundamental. (P 4: PEPR2.doc – 4: 2).

Experiencia o ejemplo de actividad: no declara acciones.

La problemática de la inactividad de los docentes sobre este tema, puede ser explicada bajo dos ideas planteadas por Hargreaves (2003): la profesionalización y la intensificación. La primera idea sostiene que los procesos de cambio vertiginoso en el ámbito educativo demandan un perfeccionamiento continuo y un mayor liderazgo pedagógico, pero estos aspectos no son resueltos por los profesores, ya que el trabajo docente “está cayendo cada vez más en la rutina y perdiendo su carácter especializado, pareciéndose más al que realizan los operarios manuales y menos al de los profesionales autónomos” (Ruay, 2010, p. 117). Es decir, el proceso de profesionalización no se produce satisfactoriamente y los docentes continúan trabajando de forma técnica y poco creativa, sin ser capaces de tomar decisiones en sus contextos con consciencia pedagógica, todo ello porque sus jornadas de trabajo son extensas y el trabajo administrativo ocupa la mayor parte del tiempo (intensificación), impidiéndoles desarrollar la reflexión sobre su tarea y la mejora de la misma.

Consideramos que los docentes entrevistados que se encuentran en la categoría “*conscientes inactivos*” responden a estos problemas. Es decir, reconocen la importancia de trabajar sobre los aspectos referidos al Patrimonio e identifican que puede ser este un excelente recurso para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, pero la “*intensificación*” de su trabajo, obstaculiza la oportunidad de realizar su tarea con mayor reflexión y análisis. La reflexión sobre la práctica docente (Schön, 1992; Zeichner, 1993) resulta esencial para la mejora de los procesos educativos, pues es a partir de ello que los profesores comprenden su rol transformador y planifican mejoras en su quehacer profesional. Si no existen los tiempos para realizar dichos procesos reflexivos, el rol se tecnifica mermando con ello la acción autónoma y crítica que permitiría la transformación del currículum, y la adaptación del mismo según las necesidades de los estudiantes y los contextos en los que estos se encuentran. Por último, sobre este punto, si bien comprendemos que los tiempos y las funciones atribuibles a la docencia imposibilitan en muchas ocasiones la transformación de la práctica, ello no debe constituirse en una excusa o indulgencia que exima de todo rol y responsabilidad en esta tarea. Ya que entendemos que:

“El profesor está obligado, como cualquier otro profesional, a no conformarse con un trabajo repetitivo, a experimentar sobre nuevas fórmulas (de enseñanza), a investigar sobre nuevos caminos, independientemente de los resultados finales” (Sánchez Agustí, 1994, p.33).

4.2 Sobre los directores de centro

Es posible evidenciar entre los directores de escuelas que fueron entrevistados para este estudio, que sus discursos también pueden ser clasificados como “*conscientes activos*” o “*conscientes inactivos*”. Es importante señalar que no se visualiza entre las entrevistas, directores que “*no sean conscientes*” de su rol en esta tarea, y es por ello que sus respuestas se han clasificado en las dos primeras categorías de nuestra clasificación, al igual que sucede con los docentes.

Antes de seguir adelante, es importante indicar que en Chile, a diferencia de España, los directores de centros escolares no son escogidos por el cuerpo académico de las escuelas, sino que son cargos de alta dirección; es decir, deben ser ocupados por profesionales que se han perfeccionado en administración educativa y por lo mismo muchos de ellos solo tienen funciones vinculadas al ámbito administrativo y la gestión de recursos, no participando necesariamente de la gestión pedagógica del centro, delegando dicha tarea a los responsables de áreas académicas (Jefes de unidades técnicas).

En relación con los directivos de escuelas, que fueron categorizados como “*conscientes activos*”, es posible identificar que comprenden la trascendencia de su rol y asumen acciones que permiten que el cuerpo académico que dirigen oriente sus prácticas a la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes. Es decir, estos docentes entienden que su liderazgo pedagógico en el centro escolar, debe tener como principal misión la mejora de aprendizajes de los estudiantes, y para ello realizan trabajos conjuntos con el resto de profesores del centro con el fin de alcanzar las metas académicas trazadas, y, por ende, no solo se dedican a la gestión administrativa del centro escolar (Leithwood y Jantzi, 2006).

Estos directivos de colegios, “*conscientes activos*”, comprenden que para asegurar una “*gestión escolar efectiva y de calidad, el director del centro educativo no puede dejar de lado el aspecto pedagógico en su quehacer*” (Freire y Miranda, 2014, p. 14). Los directores que entran en esta categoría corresponden a un director de colegio público, otro de colegio subvencionado y el último de colegio privado, quienes se expresan, por ejemplo, de la siguiente manera:

R1: *Es insertar el patrimonio dentro de las planificaciones anuales y verificar en el contenido en el registro de materia de los libros de materia que se hagan y eso se hace. (P 7: DEP1.doc - 7:18).*

Experiencia o ejemplo de actividad:

En las planificaciones va inserta en la asignatura de historia. En estos momentos están dos profesoras asistiendo a seminarios de patrimonio y tienen otro nuevo ahora de ciudadanía y patrimonio que van asistir. (P 7: DEP1.doc - 7:2).

Desde la dirección se crearon talleres JEC de patrimonio, de sexto básico, entonces se hacen talleres de patrimonio. (P 7: DEP1.doc - 7:1).

R1: Por supuesto... velar por la formación integral de los alumnos, por el hecho de ser ellos ciudadanos de Valparaíso. (P12: DES2.doc - 12:2).

Experiencia o ejemplo de actividad:

Como contenido lo asociamos a lo anterior e incluso, por ejemplo, se pueden hacer giras de estudio de los colegios más cercanos. Nosotros hemos recibido gente de Concepción, Temuco, de Santiago y eso se transforma en un recurso, el hecho de que puedan venir a ver los miradores, llegar al puerto, ver el Santiaguillo, ver el movimiento portuario para aquellos que no viven en este contexto. Por supuesto que es un recurso válido. (P12: DES2.doc - 12:22).

Por otro lado, en los otros tres directivos que han sido clasificados como “conscientes inactivos”, es posible identificar que su mayor preocupación está centrada en aspectos administrativos, más que en el liderazgo pedagógico de su establecimiento educativo, aun cuando la literatura menciona que el director es el principal responsable de la gestión escolar y tiene un rol trascendental en la articulación y conducción de los procesos educativos al interior de la escuela (Alvariño, Arzola, Brunner, Recart y Vizcarra, 2000; Bolívar, 2010). Esta inacción repercute en las decisiones curriculares de los docentes a la hora de utilizar el patrimonio como recurso y contenido de aprendizaje, pues estos se sienten faltos de apoyo para la toma de decisiones académicas en sus programaciones.

Estos directivos “conscientes inactivos” que, aun sabiendo la relevancia de su rol como promotor de acciones educativas en función de la valoración y conocimiento del patrimonio, no realizan dichas acciones, se excusan en la falta de elementos que les permitan articular dichos procesos. Es decir, consideran que no cuentan con recursos externos para tales fines, como podemos observar en los ejemplos siguientes:

R2: Desde el rol de la unidad técnica es bien poco, aparte de poder de alguna manera buscar actividades o sugerir a los profesores de aula. (P 8: DEP2.doc - 8:1).

R2: Como directora de un colegio mi tarea es bastante grande. Lo malo de todo esto es que el sistema no está direccionado a trabajar en esto. (P10: DEPR2.doc - 10:2).

R2: *Por supuesto que tengo una responsabilidad muy importante que es la de velar por la formación integral de los alumnos, por el hecho de ser ellos ciudadanos de Valparaíso (P12: DES2.doc - 12:2).*

En síntesis, como vemos, las experiencias de los directivos son diversas, siendo interesante destacar que los tres directores que no solo presentan consciencia sino que esta se proyecta en acciones, destacan por su preocupación y presencia en el ámbito académico. Es decir, los tres directores reconocen elementos curriculares que deben ser promovidos en los distintos cursos sobre esta materia, por lo que se preocupan de promover actividades para visibilizar dichos elementos curriculares en los procesos de enseñanza.

Entre estas declaraciones llama la atención la preocupación que evidencia el director del colegio público quien revisa las planificaciones de los docentes para corroborar que los elementos curriculares se articulen en cada clase y además les otorga el tiempo a sus profesores para el perfeccionamiento (curso) que necesitan para poder organizar procesos educativos de calidad.

La Universidad Alberto Hurtado realizó, en conjunto con el Ministerio de Educación chileno el año 2008, una investigación sobre la situación del liderazgo educativo en Chile. Uno de los principales hallazgos del estudio fue la de identificación de las prácticas efectivas que ellos impulsaban y que potenciaban la mejora de los aprendizajes de los estudiantes chilenos. Entre dichas prácticas efectivas, además de señalar la importancia de poner atención a lo pedagógico más que a lo administrativo, estos resaltan la idea de que un buen director de escuela se centra en “considerar el contexto interno y externo del establecimiento” (Carbone, et al, 2008, p. 25).

Esto quiere decir, que un buen director, ejecuta acciones en pro del mejoramiento en los aprendizajes considerando para ello las potencialidades internas (profesores, infraestructura, etc.) y las que ofrece el entorno (ciudad, patrimonio, familia, instituciones, etc.) para apoyar la mejora continua de la formación de los alumnos. Es decir, aquellos directores que señalan no contar con los recursos, no han visualizado realmente su contexto interno y externo, reduciendo sus acciones porque no ven el potencial enriquecedor que tiene la ciudad y todo lo que en ella hay, para potenciar la formación de sus estudiantes.

4.3. Sobre los gestores culturales

Hasta aquí, hemos analizado la percepción de los docentes y directores de escuelas, sobre dicho rol y tarea. En cuanto a la percepción del gestor cultural, el responsable de uno de los museos de la ciudad señala lo siguiente:

“... dentro del área que estoy inmerso, obviamente tengo una tarea porque trabajo dentro del museo, es la difusión que posee de la conservación del museo”. (P13: EGC- Entrevista Gestor Cultural.doc - 13:6).

Es posible reconocer en el discurso del entrevistado que identifica su rol como formador de la ciudadanía, pero restringe esa función al espacio concreto del museo y no visualiza, como parte de su tarea, la necesidad de vincularse con las escuelas, tal como señalan las investigaciones realizadas en otros contextos donde también se evidencia la escasa articulación entre los museos y las escuelas (Estepa y Cuenca, 2006).

Analizar la desvinculación entre estos dos espacios educativos resulta de interés, pues hace años fue posible ver un trabajo más sinérgico. Por ejemplo, en 1963 se presentó la Comisión Internacional para la Educación y Acción Educativa, hecho que trajo consigo un cambio en la concepción de los museos dejando de ser espacios de deleite y contemplación para concebirse como espacios educativos. La tarea del Consejo internacional de museos (ICOM) en este periodo fue sensibilizar internacionalmente sobre este nuevo rol, acciones que propiciaron en los años 70 y principalmente en los 80 un cambio en la propuesta museística.

Tal como nos señalaran Zabala y Roura (2006), este cambio en los museos también fue el producto de un proceso social y económico de una época:

“La constatación de que el museo se convertía en una institución educativa de primer orden fue un proceso que se gestó especialmente a partir de la década de los 80, coincidiendo con la mejora de la propia institución museística, pero también con el conjunto de cambios sociales y económicos acaecidos en esa época, como el aumento del turismo de masas y la necesidad de ofrecer servicios culturales de calidad (p. 239-240)”.

A partir de los años 80 frente a este cambio comenzó una relación fluida entre profesores y museos, pues los primeros veían en dichos espacios la posibilidad de complementar o reforzar los procesos de enseñanza. Pero, en la medida que los docentes fueron definiendo sus prioridades en el aula y las sociedades fueron adaptando las propuestas educativas a los contextos culturales locales y globales, la situación cambió. La demanda hacia el museo fue mayor, es decir los cambios en educación y en la sociedad en general, solicitaban propuestas desde el museo que considerarán nuevas estrategias de exposición, proceso de intermediación didáctica efectivo para el siglo XXI (Hernández Cardona, 2004); este cambio fue en la práctica más lento de lo esperado e incluso con retrocesos. En la actualidad, existe incluso una desarticulación de la relación museo y escuela tal como se incentivó en los años 80. Para hacer frente a este problema, los aportes que ofrece la museografía didáctica han comenzado a ser escuchados y se ven algunas propuestas integrales e innovadoras en algunos museos.

Esta idea tradicional del museo que no considera la nueva museografía didáctica y que sigue realizando recorridos relatados por un gestor cultural con

propuestas de enseñanza unidireccional en la cual el visitante solo es espectador, sigue siendo lo más común en los museos chilenos. Esto nos permite explicar por qué el gestor cultural del museo de Valparaíso percibe que parte de su rol está en la formación a partir de los elementos con los que cuenta el museo, pero siempre dentro de su espacio y con sus herramientas.

En este sentido, conviene señalar el importante rol que los museos tienen, puesto que las actividades y materiales que estos ofrecen al público escolar, son valiosos elementos que potencian la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, siempre y cuando exista articulación entre las escuelas y los museos. Para ello, es importante que los actores que participan en cada institución tengan intención de trabajar mancomunadamente.

Sobre este aspecto, es crítica la visión que tiene el encargado del Consejo de la Cultura, sobre su rol en la tarea de educar a la ciudadanía de Valparaíso en relación con la identificación, valoración y conservación de esta ciudad patrimonio de la humanidad, pues en su imaginario su función se extiende hacia todo Chile, y en esa amplificación, al parecer, se pierde aquello que puede realizar específicamente por la ciudad porteña.

Yo no veo Valparaíso como problema particular, nosotros vemos Chile completo. Esta es la Unidad Nacional de educación de Cultura (P14: ECC- Entrevista Consejo de la Cultura.doc - 14:2).

En el primer caso, vemos un gestor centrado en su institución particular, en tanto que en el segundo detectamos la posición contraria, donde lo local se diluye en lo nacional. En ambos gestores el resultado es el mismo, aun cuando uno sea por defecto y el otro por exceso: la inatención al patrimonio de Valparaíso y ausencia de propuestas formadoras.

Y para concluir, en función de los datos obtenidos de nuestros catorce informantes, es posible deducir que los docentes entrevistados que ejercen su labor en la ciudad de Valparaíso en su mayoría son conscientes del rol que cumplen en la tarea de promover la valoración del patrimonio y el conocimiento de la historia de su ciudad. Si bien las acciones que ejecutan en pro de ello son escasas y no necesariamente se vinculan de forma directa con el quehacer escolar. Más bien se abordan desde acciones extra-programáticas dentro del ámbito académico y de manera esporádica, con objetivos difusos y escasamente vinculados con el currículum nacional vigente.

Para que exista articulación entre la escuela y el museo, es importante que los actores que participan en cada institución tengan no solo la intención de trabajar mancomunadamente, sino que además generen propuestas de alianzas que permitan dicho trabajo. Y aún más, para que todo ello se produzca es importante fomentar que, frente a la tarea de formar una ciudadanía que cuide, valore y se identifique con los bienes patrimoniales del entorno, tanto docentes y directivos, como gestores culturales asuman como parte de su tarea

apoyar una formación que coloque el patrimonio como un objetivo relevante de su profesión.

5. Apreciaciones de los agentes educativos sobre la responsabilidad en la tarea de educar para la valoración del patrimonio

Frente a la posibilidad de educar a la ciudadanía a través de la utilización del patrimonio, Zaida García (2009) nos señala que “los bienes patrimoniales se convierten en un recurso para el aprendizaje, capaz de conectar al ciudadano con su diversidad cultural y su entorno social” (p. 274); es decir, su utilización potencia que los habitantes de las ciudades generen sentido de pertenencia sobre dichos espacios.

Trabajar los aspectos antes señalados, tanto el *sentido de pertenencia* como el de *identidad local*, están directamente relacionados con la formación de actitudes que los programas de estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile promueven durante toda la formación de los individuos en etapa escolar. Por esta razón, desde la responsabilidad educativa de la escuela, la utilización del patrimonio tendría un sentido más concreto en este proceso.

En relación con la responsabilidad que tienen los diversos estamentos e instituciones de la ciudad en la formación de la ciudadanía, el trabajar a partir de la formación escolar debiese ser considerado un *campo blanco* donde fomentar la valoración de los espacios públicos y la historia que los configura.

Para corroborar esto, se preguntó a los profesores, a los directivos de escuela, al encargado de museo y al encargado del Consejo de la Cultura de la ciudad, si consideraban que era parte de su responsabilidad acercar el conocimiento del patrimonio de la ciudad a los estudiantes. Frente a dicho interrogante es posible considerar dos posturas: la primera, relativa a asumir completamente como su función dicha tarea y la segunda presenta una mixtura, es decir, asume su responsabilidad, pero señala que no la puede cumplir porque el sistema no garantiza las condiciones para llevarla a cabo.

De los 14 entrevistados, el 100% consideran que es parte de su responsabilidad acercar el conocimiento del patrimonio al alumnado de Valparaíso, como se muestra en los siguientes ejemplos:

Por supuesto que tengo una responsabilidad muy importante que es la de velar por la formación integral de los alumnos, por el hecho de ser ellos ciudadanos de Valparaíso. (P12: DES2.doc - 12:2).

Como directora de un colegio es una responsabilidad bastante grande. (P10: DEPR2.doc - 10:2).

Pese a esto, aunque todos se sienten responsables, pocos fundamentan dicha función. Por ejemplo, los profesores señalan que son responsables por el simple hecho de ser docentes, es decir educar en patrimonio sería una labor más dentro de su rol:

Como profesor de historia mi papel es bastante principal en cuánto a mostrarle la ciudad, qué mejor que el ramo de historia y geografía para mostrarle la ciudad, su historia, cómo se construyó, como se formó, entonces el papel es fundamental. (P 4: PEPR2.doc - 4:29).

Sin duda los docentes tenemos una tarea fundamental en acercar a los estudiantes al conocimiento del patrimonio. (P 1: PEP1.doc - 1:2).

Claramente, los docentes tenemos una responsabilidad sumamente importante en el tema de acercar a los chiquillos el mundo, a conocer su patrimonio, sobre todo acá en Valparaíso, patrimonio de la humanidad. (P 2: PEP2.doc - 2:2).

Otros informantes aluden a una responsabilidad enraizada en el mero hecho de ser porteños (nacidos en la ciudad de Valparaíso), lo cual habría generado en ellos un sentido de pertenencia e identidad que trasciende su rol formador:

Antes de ser unidad técnica o profesora, yo soy ciudadana y soy porteña, esa es la principal responsabilidad que tenemos todos los que habitamos en ciudad o hacemos uso de esta ciudad, fomentar el patrimonio para conocerla, respetarla y valorarla. (P 8: DEP2.doc - 8:3).

Dentro de mi tarea como educadora, directora, me interesa mucho que los jóvenes conozcan y sientan el orgullo de ser porteña, sobre todo porque vengo de una familia de inmigrantes, entonces mi familia se sintieron muy orgulloso de ser porteño y eso me quedó como legado a mí y eso se lo quiero transmitir a los niños. (P10: DEPR2.doc - 10:17).

...es responsabilidad mía y de todos hacer notar y recalcar que estamos en una ciudad tan rica. (P 5: PES1.doc - 5:4).

Otro entrevistado, justifica su responsabilidad como docente en la importancia de utilizar el patrimonio para la formación identitaria de sus estudiantes:

Sí, yo creo que es una responsabilidad en la educación y como profe, creo que si nosotros necesitamos tener identidad, no solamente identidad como país sino como identidad propiamente regional, yo creo que se construye con cosas súper concretas, no teoría. Creo que es súper importante a los chiquillos darle la tarea de, y eso se hace desde que son pequeños, hasta cuando ya son grandes y puedan hacer su aporte. Es absolutamente directa la responsabilidad. (P 3: PEPR1.doc - 3:4).

Por último, solo uno de los profesores hace alusión a que, aún a pesar de ser su responsabilidad acercar el patrimonio a los estudiantes, el sistema educativo no plantea la posibilidad de utilizarlo como recurso de aprendizaje, cuestión que, como hemos señalado anteriormente, no encuentra asidero en los documentos del currículo o la legislación educativa nacional:

... lo malo de todo esto es que el sistema no está direccionado a trabajar en esto. (P10: DEPR2.doc - 10:3).

Sobre este mismo aspecto, es interesante citar lo que señala la gestora cultural, porque fundamenta su responsabilidad hacia la educación patrimonial a partir principalmente de la ubicación del museo (ciudad-puerto) y en menor medida a partir de la historia de la ciudad, y también desde su contrato de trabajo orientado a la difusión del patrimonio cultural y natural que hay en el museo:

Yo sí tengo una responsabilidad, dentro del área que estoy inmersa, obviamente tengo una responsabilidad porque trabajo dentro del museo, es la difusión que posee de la conservación del museo. Dentro de todo eso no puedo quedar ajena a la historia de la ciudad y tampoco puedo quedar ajena a lo que a mí me involucra como país. Partimos de la base que somos un museo que está inserto en la ciudad de Valparaíso, somos parte de una región que es la región de Valparaíso y finalmente somos parte de un país, se genera de esta forma completa, si te fijas tengo una responsabilidad asumida por mi contrato y la visión de trabajar en post del conocimiento y difusión de este patrimonio cultural y natural de la región, por lo tanto como museo tenemos instaurado eso desde la misión y visión del museo. (P13: EGC- Entrevista Gestor Cultural.doc - 13:7).

La idea que subyace en el discurso de los entrevistados en relación con la responsabilidad frente a la promoción de la valoración del patrimonio se sustenta principalmente en las particularidades de la cultura e historia de Valparaíso, es decir, tal como señalan Santacana y Llonch (2015), a veces de forma consciente o no, los grupos humanos tienden a “resaltar particularidades, con la voluntad de diferenciarse de otros” (p. 32). En este sentido, nuestros informantes valoran la diversidad que tiene la cultura porteña y por ello sienten responsabilidad en la tarea de preservarla y dar a conocer sus características a los informantes.

Pero cuando se les pregunta qué han hecho en función de esa responsabilidad son pocos los que hacen alusión a una participación mucho más activa, las respuestas deambulan en imprecisiones o generalizaciones que no permiten visualizar el grado de implicación que estos tienen en dicha tarea.

A raíz de lo anterior, se establecieron dos criterios para analizar las respuestas sobre aquello que los entrevistados declaran realizar para cumplir su responsabilidad con la educación patrimonial (Vid. Tabla 69):

Tabla 69. Acción- definición operativa.

Categoría	Definición operativa
AE: Acción efectiva ante la responsabilidad expresada.	El entrevistado señala aquello que realmente hace en pro de la responsabilidad ante la tarea de preservar y dar a conocer a los estudiantes el patrimonio de su ciudad
AE: Acción declarativa ante la responsabilidad expresada	El entrevistado señala aquello que debiese hacer, más no realiza en pro de la responsabilidad ante la tarea de preservar y dar a conocer a los estudiantes el patrimonio de su ciudad

Fuente: Elaboración Propia.

De los 14 entrevistados dos directores declaran realizar *acciones efectivas* en favor de dar a conocer a los estudiantes el valor del patrimonio presente en su ciudad:

AE: Es insertar el patrimonio dentro de las planificaciones anuales y verificar en el contenido en el registro de materia de los libros de materia que se hagan y eso se hace. (P 7: DEP1.doc – 7:5).

Este director de escuela pública es el único que declara que se preocupa de verificar que en las planificaciones anuales este compromiso se materialice en acciones concretas hacia los estudiantes.

Por otra parte, el otro director, en este caso de escuela privada, señala que en el centro se realizan actividades interdisciplinarias en las cuales, de forma conjunta, profesores de diversas asignaturas organizan salidas al terreno y visitas fuera del aula de clase.

AE: Los niños están muy acostumbrados a sus rutas cotidianas, de la casa al colegio y esa es su vida. Mediante las salidas a terreno, que están programadas dentro de la asignatura de historia en conjunto con otras asignaturas, en un trabajo interdisciplinario, ellos van conociendo lugares que no conocían. (P 9: DEPR1.doc - 9:5).

El trabajo que este director nos declara tiene por objetivo conocer el entorno, y puede ser considerado un primer paso de acercamiento hacia la valoración del patrimonio, pero debe ser complementado con acciones que potencien directamente su protección y revalorización.

Bajo este mismo criterio de *acciones efectivas* podemos analizar la respuesta del encargado del Consejo de la Cultura, quien en su discurso señala que su tarea tiene únicamente que ver con el patrimonio inmaterial y que es la DIBAM (Dirección de bibliotecas, archivos y museos) quien se encarga del patrimonio material. Al considerar esta declaración se le consulta entonces qué es lo que hace para promocionar lo que es de su competencia, obteniendo una respuesta muy genérica:

Entonces nosotros no tenemos ni una, nada digamos, que ver, con todo lo que es el patrimonio material, con lo que podría ser Valparaíso como ciudad patrimonial, eso está todo en monumento nacional. Eso una

primera cosa, lo segundo es que nosotros trabajamos algunos programas de educación y patrimonio. (P14: ECC- Entrevista Consejo de la Cultura.doc - 14:4).

Ciertamente, el Consejo de Cultura trabaja específicamente con el patrimonio inmaterial de Chile, y desde esta institución reconocen abiertamente que incluso con este tipo de patrimonio es poco lo que se realiza. Es decir, su trabajo a nivel nacional absorbe gran parte de su labor, por lo que el trabajo particular en la ciudad “Patrimonio de la Humanidad” deja de ser relevante.

Yo no veo Valparaíso como problema particular, nosotros vemos Chile completo. Esta es la Unidad Nacional de Educación de Cultura (P14: ECC- Entrevista Consejo de la Cultura.doc - 14:2).

Es preocupante este hecho pues no solo el Consejo de Cultura ha sido intermitente en la labor de promoción del patrimonio. También han existido otras instituciones que han trabajado por cortos periodos de tiempo, intentando llevar a cabo propuestas para la revalorización del patrimonio porteño, pero sus tareas han sido poco fructíferas, migrando finalmente a Santiago en busca de un mayor apoyo, tal como se recoge de las propias palabras del responsable del Consejo de la Cultura:

Los que también estuvieron trabajando, intentaron trabajar en Valparaíso, que yo creo que ya se fueron, fue la Fundación Futuro que se instaló con una oficina aquí en el paseo Atkinson, y que se yo (Sic), con los circuitos patrimoniales y en la formación patrimonial para profesores y esos se fueron...Y se fueron, ósea están en Santiago, que se yo (Sic), y siguen viniendo cada cierto tiempo. (P14: ECC- Entrevista Consejo de la Cultura.doc - 14:27).

Por último, bajo la categoría de *acciones efectivas* las declaraciones de la gestora cultural son interesantes de analizar, ya que señala que se realizan talleres en el museo con el fin de que el público visitante pueda conocer aquello que el museo preserva. Además, señala que, desde su experiencia personal, considera que su rol mediador se proyecta a la educación familiar y esa experiencia genera en otros una responsabilidad compartida por el conocimiento, la valoración y la preservación del patrimonio presente en la ciudad.

En el ámbito de la vida personal, yo soy de Valparaíso, esto se lleva en la sangre cuando uno lo tiene inyectado en la parte laboral, independientemente que la parte laboral sea el trabajo, cuando uno elige un trabajo que la llena finalmente, lo llevas todo el día a cuesta y no es una mochila si no el traje que tú te pones todos los días y finalmente lo expeles, yo hago talleres acá, pero si me toca salir con mis sobrinos y vamos al cementerio, con guías son trabajos de desarrollo, en el sentido del que tu le cuentas historias, bajas por el mercado y finalmente mis

sobrinos me dicen: no queremos saber nada, no mentira (SIC) pero yo creo que hay una responsabilidad súper grande y no solo del adulto, hay instancias en que el niño reconoce sus propias historias, participa de este patrimonio. (P13: EGC- Entrevista Gestor Cultural.doc - 13:8).

En relación con el criterio denominado *acciones declarativas*, un director y cuatro profesores entrevistados presentan acciones como un “deber ser” sin presentar respaldos de actividades concretas realizadas, como es el caso de la siguiente directora de colegio:

AD: Como directora de un colegio es una responsabilidad bastante grande. (P10: DEPR2.doc - 10:2).

Esta directora, solo hace mención a la dimensión que esta tarea tiene, quizás con el fin de explicar la envergadura de la misión y justificar, así, su inacción. Para ella dar a conocer el patrimonio de la ciudad de Valparaíso no es prioritario, ni posible de concretar en acciones específicas, pese a que muestra conciencia de su compromiso.

En el caso de los profesores entrevistados, cuatro de ellos – de un total de seis- declaran que la educación patrimonial es parte de su compromiso docente, pero no señalan cómo concretan esta tarea. Dos de ellos, van más lejos de un simple reconocimiento y argumentan que el trabajo con recursos patrimoniales potencia en sus estudiantes el desarrollo de habilidades, tanto cognitivas como ciudadanas.

AD: ...tenemos una tarea fundamental en acercar a los estudiantes al conocimiento del patrimonio, justamente entregar habilidades, herramientas para que los chiquillos puedan acceder a ese conocimiento. (P 1: PEP1.doc - 1:3).

AD: Creo que es súper importante a los chiquillos darle la tarea de..., y eso se hace desde que son pequeños, hasta cuando ya son grandes y puedan hacer su aporte. Es absolutamente directa la responsabilidad, porque tiene que ver con hacer cosas, tiene que ver con tomar medidas y que se ejecuten, y no es un tema de teoría o que uno enseñe la teoría de lo que es un patrimonio y como se cuida en teoría, desde el hecho de que en esta ciudad, por ejemplo, si tú vas al parque Italia, las estatuas han tenido que sacarlas por los destrozos que se producen ahí y en estos destrozos inciden un montón de factores. Pero si nosotros los educáramos desde que son pequeños, desde la escuela hacia delante, otro cuento estaríamos contando, porque eso para los niños sería intocable, porque precisamente han participado de alguna manera en cuidar ese patrimonio. (P 3: PEPR1.doc - 3:5) Debe ser una tarea en que los profesores se involucren, pero que los niños tengan tareas concretas a realizar. (P 3: PEPR1.doc - 3:6).

Ambos profesores manifiestan –pese a ser de establecimientos de distinto tipo- que existe la necesidad de trabajar estos aspectos con los estudiantes, ya que el peligro en el que se encuentra el patrimonio de la ciudad amerita acciones concretas para potenciar el cuidado y preservación del legado histórico y cultural de Valparaíso

Por otra parte, la invisibilidad de la educación patrimonial en las escuelas es también un elemento que emerge en el discurso de los docentes. Es decir, estos aluden a que este tema se encuentra “sumergido” bajo las mil tareas que tiene pendientes el Ministerio de Educación. No tiene posibilidad de ser abordado a la luz de todas las demandas educativas que en Chile preocupan, lo que a la larga deja la educación patrimonial en una tarea sin ninguna prioridad:

Nosotros no nos damos cuenta, no la valoramos y tendríamos que partir por asumir y crear la valoración que tiene Valparaíso y luego transmitirla a los chicos, quizás como estamos tan acostumbrados no le damos la realidad importancia. (P 5: PES1.doc - 5:5).

Llama la atención que la gran mayoría de los entrevistados consideran muy importantes las temáticas relativas a la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio, tanto como contenido de enseñanza como recurso de aprendizaje, pero las acciones realizadas –o no realizadas más bien- no se condicen con el grado de relevancia que le asignan, como podemos apreciar en las siguientes palabras.

...totalmente la responsabilidad parte 100% por nosotros, pero deberíamos reforzar lo que ellos ya conocen de Valparaíso. (P 5: PES1.doc - 5:6).

Una posible explicación de esta relación estaría fundamentada en la escasa comprensión del patrimonio a la hora de ser trabajado de forma sistémica y en relación con otros contenidos (Martín y Morón, 2013, p. 201). Esto confirma que la profesionalización de los docentes no es efectiva y pervive en su práctica un rol técnico que restringe la toma de decisiones académicas de este y otros temas.

Con un currículum también como el que tenemos hoy día, que te apura, que te exige, que estipula metas y además pretensioso, como también es tan lleno de contenidos y habilidades que desarrollar, creo que es bien poco lo que nosotros podemos hacer. (P 8: DEP2.doc - 8:5).

Esto da cuenta de que generalmente los agentes educativos creen que cualquier acción en torno a este tema u otro que no esté totalmente tácito en el currículum, significa agregar más carga curricular a su gestión pedagógica. Ignoran que trabajar con el patrimonio permite la integración curricular y genera una visión articuladora y no sumativa del currículum.

6. El trabajo sinérgico ciudad-escuela realizado

En 1996 el informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI de la UNESCO, en su capítulo 7 relativo al *personal docente en busca de nuevas perspectivas*, declara lo siguiente:

“En la medida en que la separación entre el aula y el mundo exterior se vuelve menos rígida, los docentes deben procurar también prolongar el proceso educativo fuera del establecimiento escolar, organizando experiencias de aprendizaje practicadas en el exterior y, en cuanto al contenido, estableciendo un vínculo entre las asignaturas enseñadas y la vida cotidiana de los alumnos” (Delors, 1996, p. 163).

En esta declaración, conocida como informe Delors, se señala la necesidad de vincular las asignaturas a la vida cotidiana de los estudiantes lo que confronta al profesorado para que estos gestionen experiencias de aprendizaje de calidad. Para ello, como señala Roser Calaf (2003b), es necesario acercar a los estudiantes al aprendizaje desde la “cotidianeidad, pero no como sinónimo de periodicidad o regularidad, sino como sinónimo de proximidad, de cercanía personal de cada cual” (p. 50). Es decir, para generar aprendizajes significativos en el aula el profesorado debe acercarse a contextos de la vida diaria de los alumnos y alumnas de manera que puedan apropiarse de los espacios públicos urbanos que les son comunes.

En este sentido, la literatura nos señala que las ciudades son espacios que contienen aprendizajes enriquecidos con relaciones y complejidades. Cada calle, avenida, plaza, o edificio contiene historias que potencialmente pueden ser utilizadas para el aprendizaje de los estudiantes. Pero los recursos educativos almacenados en la ciudad, solo pueden ser revelados si existe un acercamiento y trabajo con ellos, si no son usados, corren el riesgo de perderse o enajenarse. Es por ello que salir del aula no solo beneficia a los estudiantes, sino también a la propia ciudad, porque se devela el valor de lo que está sumergido y que es desconocido.

En relación con lo anterior, Santacana y Llonch (2008), señalan que “en las ciudades suelen concentrarse los elementos más dinámicos de la historia, por lo que son centros en continuo cambio, un cambio mucho más rápido que el que sucede en las zonas rurales o en la mayoría de los espacios naturales” (p. 215). Esta característica de *continuo cambio* propia de lo urbano, está determinada por el aumento de la población, la migración campo-ciudad, el aumento de la construcción de edificios de altura, entre otros múltiples factores, y tiene severas repercusiones sobre la preservación del paisaje histórico urbano.

Este panorama de cambio, que conlleva la tensión entre la modernidad y la preservación de lo tradicional, no debería ser considerado como una controversia insalvable, sino todo lo contrario, debiese hacer confluir y dialogar.

Sin embargo, el problema se plantea actualmente con la falta de *activación* de los elementos patrimoniales históricos (y arquitectónicos) que ha conllevado, en algunos casos, la pérdida de los mismos. Es por ello que, como venimos señalando a lo largo de estas páginas, una alianza entre la ciudad y las escuelas que busque la *activación* y *sensibilización* en torno a la historia local y el patrimonio, es una vía para evitar la tensión antes señalada.

Trabajar con la historia de cada ciudad permite valorar lo que en ella se configura, la cultura que posee, las características que le son propias y que forman su identidad. Si todo ello es utilizado desde la escuela, tal como lo señala el informe Delors, se potencia el desarrollo de individuos integrales que no solo poseen conocimientos académicos, sino también actitudes cívicas y ciudadanas, que permiten la preservación del bien común y de los elementos identitarios que los conforman.

Como ya hemos dicho en varias ocasiones anteriores, la noción de identidad se refuerza en la medida que las personas reconocen el valor de los elementos que les son propios y que les distinguen, como lo es el patrimonio histórico y cultural presente en la ciudad. En este sentido, la noción de identidad “se convierte en la clave de educación patrimonial que pretende trabajar el patrimonio desde lo sensible” (Calaf, 2003a, p. 130); es decir, para potenciar una educación patrimonial que refuerce la noción identitaria de las personas que habitan las urbes.

Para conseguir con los estudiantes todos los beneficios que tiene el trabajo con la historia local y el patrimonio histórico y cultural, es necesario generar una simbiosis escuela-ciudad, pero también ciudad-escuela. Para esto es imprescindible que la ciudad genere instancias de cercanía con los centros educativos. Este objetivo implica que los organismos públicos (Municipalidad, Consejo de Cultura, Intendencia, entre otros) deben diseñar y potenciar experiencias que permitan acercar a los escolares al conocimiento y disfrute de los espacios públicos de las urbes, a través de actividades que favorezcan la valoración, el cuidado y la preservación del patrimonio histórico y cultural que estas poseen, con el fin de generar ciudadanos que cuiden, valoren y protejan la herencia presente en sus ciudades.

Una institución presente en la ciudad y que es reconocida por su labor en la preservación del patrimonio, es el museo. El papel del museo en la educación de la ciudadanía es fundamental y, al igual que la escuela y la ciudad (a través de sus instituciones) cumple una tarea pedagógica con los ciudadanos.

Por ello, hemos considerado para esta investigación analizar si, desde la mirada del museo, la alianza (o trabajo conjunto) con las escuelas es considerada una necesidad o no, ya que una de las misiones del museo es hacer comprensible a la ciudadanía el patrimonio que preserva, para así potenciar su conservación. Tal como lo señalan Santacana y Hernández

Cardona (2006), “el museo tiene una función socializadora del conocimiento que atesora” (p. 99), por ello es en las escuelas donde el museo encuentra un público potencial.

Frente a la demanda de abrir la escuela para salir de ella y generar experiencias de aprendizaje enriquecedoras, y la acción que el museo desarrolla socializando aquello que atesora, claramente se evidencia la complementariedad de ambos en la tarea educativa que tienen. Las investigaciones señalan que la acción de la educación no formal debiese ser complementaria y enriquecer la educación formal de los individuos, o al menos aportar para que estos sean alfabetizados y se eduquen como ciudadanos (Jiménez, Cuenca y Ferreras, 2013). Es por ello que existe una necesidad de vinculación entre estos dos ámbitos (Escuela – Museo), con el fin de potenciar la formación de una ciudadanía de calidad.

En el caso de la relación y trabajo sinérgico entre el museo (educación no formal) y la escuela (educación formal) su complementariedad y enriquecimiento mutuo no siempre ha sido fácil, ya que ha existido un “cierto desencanto en el cuerpo docente motivado por múltiples factores, y en los museos una falta de recursos para avanzar en mejorar las propuestas o analizar y proponer nuevas” (Fernández, 2003, p. 58). Estas circunstancias han sido difíciles de superar, principalmente en Chile, país que carece de la legislación oportuna para hacer frente a esta situación y los recursos no están distribuidos para dar solución a estas demandas de mejora en la oferta cultural y educativa museística.

Frente a todo lo señalado hasta aquí, y a más de 20 años de la declaración de Delors, no solo resulta interesante analizar si los docentes consideran como parte de su responsabilidad el incorporar en el aula el patrimonio local, sino, yendo incluso más lejos, en qué medida se ha salido de las aulas para estudiarlo, realizando actividades en conjunción con instituciones extra-escolares.

Tabla 70. Trabajo conjunto – definición operativa.

Criterios	Definición operativa
Trabajo en conjunto permanente	Se entiende como la realización de trabajo sinérgico permanente entre la ciudad – la escuela – el museo.
Trabajo en conjunto anecdótico	Se entiende como la realización de trabajo sinérgico de forma esporádica, sin sistematicidad, entre la ciudad – la escuela – el museo.
No se realiza trabajo conjunto	Carencia de trabajo conjunto entre la ciudad – la escuela- el museo.
Trabajo conjunto con otras instituciones privadas	Se entiende como la realización de trabajo conjunto entre la escuela e instituciones privadas.

Fuente: Elaboración Propia.

Por ello, se les preguntó a los agentes educativos si habían realizado un trabajo conjunto (colegio- municipio-museos) para promover en los estudiantes

la valoración del patrimonio y el aprendizaje de la historia de Valparaíso. La información aportada por los informantes fue clasificada de acuerdo con los siguientes criterios (Vid.Tabla 70):

Cabe señalar que de los 14 entrevistados, ninguno de ellos declara realizar trabajo sinérgico permanente entre ciudad-escuela-museos. Tal como lo señalan Jiménez y Ferrada (2016) la inexistencia de una política pública nacional sobre el patrimonio chileno, y la evidente ausencia de políticas públicas específicas para Valparaíso, explican la indiferencia sobre este tema en todas sus escalas territoriales (nacional, regional y local), confirmando la carencia de propuestas articuladas desde la ciudad a la escuela, pues tampoco el municipio cuenta con los recursos (financieros y humanos) para hacerlo.

Esto quiere decir que las escasas acciones que se realizan surgen desde iniciativas personales, no sistemáticas y sin permanencia en el tiempo. Y ello porque, particularmente en Valparaíso, existe una ausencia de leyes y protección sobre los espacios históricos y el patrimonio de la ciudad, lo que ha generado durante los últimos años una gran pérdida de elementos históricos y arquitectónicos de gran valor identitario.

Sobre esto, el encargado del Consejo de la Cultura señala:

Claro que la ciudad no convoca, yo creo que esta ciudad se sostiene no con el municipio, sino que se sostiene porque hay privados. (P14: ECC-Entrevista Consejo de la Cultura.doc - 14:31).

La crítica que este informante realiza encuentra fundamento en las escasas acciones que las instituciones públicas han realizado en la ciudad y en el deterioro permanente de los espacios públicos que fueron declarados el año 2003 como *Patrimonio de la Humanidad* por la UNESCO. En relación con esta cuestión destacamos la columna del periodista Jonathan Galarce para el diario chileno *La Tercera*, quien el año 2015 realizó una entrevista a diversos académicos de escuelas de arquitectura y restauración de universidades de la ciudad, sobre el resguardo del patrimonio de Valparaíso a 12 años de la nominación como *Ciudad Patrimonio de la Humanidad*. Los entrevistados concluían que “hay nulos avances en el reimpulso de la ciudad, porque la participación del Estado no está a la altura de la nominación”⁶². Y en ello coincide también uno de nuestros entrevistados:

...tenemos un problema muy local y que tiene que ver con el Proyecto Valparaíso, como lo está llevando la Municipalidad, como lo está llevando Monumentos nacionales, porque si te fijas es una ciudad que está absolutamente abandonada, que está sobre reaccionando siempre para

⁶²Revisada en enero 2019. <http://www2.latercera.com/noticia/valparaiso-expertos-debaten-sobre-resguardo-del-patrimonio/>

no perder su condición de patrimonio, pero no tiene proyectos. (P14: ECC- Entrevista Consejo de la Cultura.doc - 14:28).

Las palabras del encargado del Consejo de Cultura son iluminadoras de la situación en relación con la aplicación del *Proyecto Valparaíso* y su deficiente administración. Y es que entre los fines planteados por este proyecto, se señala que los dineros emanados a partir de la declaración de Ciudad Patrimonial, debiesen activar los procesos de revaloración, reconstrucción y conservación de los espacios urbanos, pero esto no ha ocurrido. Los procesos de reconstrucción han sido escasos y las acciones de revaloración no han sido sistemáticas, ni enfocadas completamente al ámbito educativo.

El columnista Alejandro Gana del diario nacional *El Mostrador* (en mayo del 2016), describe perfectamente las consecuencias de la escasa inversión en el barrio puerto de la ciudad:

“Éste último es la imagen misma del centro histórico fundacional, de ciudad puerto latinoamericana, con un fuerte componente histórico-social-identitario de sus habitantes. No obstante en términos sociales es prácticamente un gueto de pobreza y marginalidad”.⁶³

El área considerada como la “zona fundacional de la ciudad”, no ha recibido suficiente inversión durante estos años convirtiéndose en un área marginal, foco de delincuencia, mendigos y perros callejeros. En relación con esto, Juan Pablo Sallaberry (2013), publicó una investigación titulada *Valparaíso: La tragedia permanente*, este artículo se generó a raíz de los incendios ocurridos en la parte alta de la ciudad-puerto el año 2013 y reveló la carencia de legislación, el mal manejo administrativo y la ausencia de un plan maestro (plan regulador de construcción y urbanismo) para la ciudad. Sobre las deficiencias administrativas, este artículo develó la situación financiera de Valparaíso:

“Los problemas de Valparaíso se arrastran desde hace décadas. La municipalidad tiene un presupuesto de 24 mil millones de pesos, que apenas alcanzan para cubrir la mantención y servicios en los cerros y la alta demanda social de sus habitantes en situación de pobreza. La región fue una de las peores rankeadas según la última encuesta Casen, registrando un 16,9% de pobreza. Solo en Valparaíso se cuentan 57 campamentos, varios de ellos sin siquiera cañerías ni agua potable. Además de las deudas en la gestión edilicia, la corporación de desarrollo

⁶³Revisado en junio 2018 [http://www.elmostrador.cl/cultura/2016/05/19/opinion-valparaiso-es-chile-o-cuando-la-mala-gestion-del-municipio-se-junta-con-desarrollo-inmobiliario-no-regulado-de-barrios-historicos/?php%20bloginfo\(%27url%27\);%20?%3E/cultura](http://www.elmostrador.cl/cultura/2016/05/19/opinion-valparaiso-es-chile-o-cuando-la-mala-gestion-del-municipio-se-junta-con-desarrollo-inmobiliario-no-regulado-de-barrios-historicos/?php%20bloginfo(%27url%27);%20?%3E/cultura)

municipal, que administra los programas de educación y salud, sostiene un déficit de más de \$20 mil millones desde fines de los 80".⁶⁴

Ante este panorama para nada favorecedor, es posible comprender las declaraciones del encargado del Consejo de Cultura cuando señala que el *"municipio no puede hacerse cargo de la educación patrimonial de la ciudad"*, porque no cuenta con los recursos para llevar a cabo propuestas educativas conjuntas, patrimoniales o de restauración. Bajo estas condiciones, cualquier acción destinada a la recuperación, revaloración y conservación carece lamentablemente de urgencia.

Por ello es razonable que los profesores y directores de escuela señalen no haber realizado ningún tipo de trabajos en conjunto con el Municipio de la ciudad, indistintamente del tipo de dependencia educativa, ya que bajo las condiciones en que vive la ciudad, la educación patrimonial carece de relevancia.

Dos directores de los seis entrevistados, y tres profesores de los seis entrevistados son tajantes a la hora de responder:

Directamente con el municipio tampoco hemos trabajado. (P 9: DEPR1.doc - 9:7).

No, definitivamente no. (P 8: DEP2.doc - 8:6).

Pero nunca he realizado alguna actividad con alguna entidad (P 2: PEP2.doc - 2:6).

No hemos trabajado con la municipalidad.(P 1: PEP1.doc - 1:6).

No. (P 5: PES1.doc - 5:7).

Si además se considera que durante los últimos años la ciudad se ha declarado en quiebra financiera, es comprensible que no existan planes de educación patrimonial asociados a las escuelas. Ahora bien, llama la atención que tampoco hagan alusión al trabajo conjunto con los museos. Si bien es cierto, que hay museos dependientes de la ciudad y por ello podríamos asociar que también se ven afectados por la escasez de recursos económicos del Municipio, sabemos que la mayoría dependen de la Dirección de Archivos y Museos (DIBAM) que recibe financiamiento directo del Estado –incluso hay algunos que reciben financiamiento de privados- para realizar la tarea de mejorar las bibliotecas, archivos y museos del país, por lo que la situación es menos justificable.

Otro grupo de entrevistados (docentes y directivos) señalan haber realizado algunos trabajos en conjunto con el Municipio de la ciudad, pero

⁶⁴ Revisado junio 2018 <http://www.quepasa.cl/articulo/actualidad/2013/02/1-11209-9-valparaiso-la-tragedia-permanente.shtml/>

estos, al parecer, no han sido del todo sistemáticos y permanentes en el tiempo, siendo considerados por ello como *trabajos anecdóticos*.

No, solo asisten los profesores a las invitaciones que llegan desde la Municipalidad a visitar lugares de patrimonio, el profesor desde ahí lleva los alumnos en salidas pedagógicas a visitar parte de los patrimonios. Pero no es que hagamos un trabajo en equipo. (P 7: DEP1.doc - 7:7).

Hemos hecho, pero este año por asunto de tiempo, no se ha trabajado en eso. Pero hemos hecho algunos trabajos con museos y con una universidad realizando una especie de citytour patrimonial, en esto participaron varios cursos. (P 4: PEPR2.doc - 4:5).

Como colegio particular subvencionado con alumnos de nivel medio bajo, ha sido importante para nosotros tratar de realizar esta labor, pero es muy débil por el hecho de que el Municipio no aporta la ayuda o el apoyo para estas funciones. Los museos tampoco, solamente promueven sus actividades pero no facilitan. (P10: DEPR2.doc - 10:4).

Como se evidencia en el discurso de estos informantes, hay un carácter esporádico en las acciones realizadas. Sobre ello es interesante analizar la visión del director de escuela pública DEP1 quien además indica que, *“si han realizado alguna actividad, esta es dada y no trabajada en conjunto con la escuela”*. Es decir, en ocasiones el Municipio genera instancia de acercamiento con las escuelas, pero las actividades son diseñadas unilateralmente sin considerar para ello las características de los grupos, ni las necesidades educativas que estos puedan tener, ni menos la posibilidad de realizar el diseño e implementación de la actividad en colaboración con los docentes de los centros educativos. Desconocemos cómo evalúan los profesores estas actividades, pues no existen mecanismos evaluativos, pero resultaría interesante en el futuro incorporarlas a las propuestas de la Municipalidad e indagar sobre sus resultados.

Si bien es cierto que los entrevistados dan muestra de la escasa conexión entre las escuelas y la ciudad (instituciones públicas), la relación más activa que manifiestan es la generada entre el museo y la escuela. Sin embargo, nos señalan que estas acciones son motivadas más bien por voluntades personales (de directores o profesores) o desde el mundo privado, pero no desde la iniciativa pública o municipal.

Nosotros lo que hacemos acá, con historia, historia del arte y también lo hicieron este año con lenguaje se va a distintos lugares, primero conocer los lugares, visitarlos, se fotografía, se entrevista. Con la municipalidad no hemos tenido convenios. Pero sí con los museos, con el Museo de Historia Natural, en donde han hecho charlas acá. (P 3: PEPR1.doc - 3:7).

En este momento estamos en contacto con los encargados de rescatar de lo que quedó del hospital Alemán, hay una sala de muestra, una

exposición y estamos generando un trabajo para que los alumnos hagan relatos de su vivencia o de las vivencias de sus familias en lo que fue el hospital Alemán, a la vez reconocer la importancia que tuvo el hospital en los primeros elementos de salud, en el área médica. (P12: DES2.doc - 12:5).

No hemos trabajado con la municipalidad, pero si con los museos. Realizamos paseos a los museos, a los lugares patrimoniales, visitas al congreso, a los troles. Si organizamos un trabajo con ellos, pero de manera aislada, no sistemático con ellos. (P 1: PEP1.doc - 1:6).

También hemos hecho un par de visitas a museo, pero en ese sentido los city tour que hemos hecho con universidades son súper válidos y nosotros nos interesaría mucho seguir trabajando y haciendo este tipo de trabajo, así los niños conocen in situ la ciudad. (P 4: PEPR2.doc - 4:7).

Como se mencionó en el apartado anterior, el museo tiene una función pedagógica ya que incluye entre sus objetivos el dar a conocer a la comunidad aquello que atesora. Pero, para que el museo pueda cumplir esta función y pueda crear un servicio eficaz para los intereses culturales, educativos y recreativos de la sociedad, “el museo se debe unir a otras instituciones culturales con las que pueda compartir los objetivos concernientes a la formación, educación e investigación” (Calaf, 2003b, p. 54). En este sentido, podemos ver en las declaraciones de los profesores entrevistados que, aunque hacen uso del museo, no reconocen si sus visitas están asociadas a objetivos particulares de aprendizaje expresados en el currículo nacional e incluso si estas pueden complementar el trabajo académico dentro del aula.

Lo que sí es posible identificar claramente en sus discursos, es que tienen mayor cercanía con los museos que con las instituciones públicas municipales, si bien esta mayor relación, no necesariamente es un indicador de trabajo conjunto museo-escuela y apoyo en las labores que ambas instituciones cumplen.

Bajo esta perspectiva, el gestor cultural entrevistado señala en relación con la oferta educativa del museo que:

Tenemos muchas actividades que son coordinadas tanto con la corporación de Valparaíso como con el municipio, instancias que no son de la corporación, scout, grupos que no son participes de la corporación, talleres de verano, grupo Seba, que son niños con riesgo social que trabajan con nosotros, cada una de estas acciones van en post de acercar. Siempre nosotros tenemos la misión de acercar, difundir el patrimonio pero para acercarlo tenemos que ser de esa forma amable, no impositiva. (P13: EGC- Entrevista Gestor Cultural.doc - 13:12)

De sus palabras se deduce que este museo en particular se interesa por gestionar actividades para todo tipo de público vinculado a diferentes

asociaciones. Ciertamente esto es una característica positiva del museo, que nos hace reflexionar sobre el tipo de acercamiento realizado. El calificativo de “actividades amables y no impositivas” deja traslucir, creemos, un desinterés en vincular las acciones museísticas con el currículo escolar de obligado cumplimiento. La oferta educativa del museo es más bien general, orientada a un público indeterminado, pues no solo ofrece sus actividades al público escolar, sino a una variedad de grupos etarios diversos (turistas, tercera edad, asociaciones juveniles, etc.).

Esta diversificación se comprende en el contexto actual, ya que durante estos años ha emergido una nueva idea relativa a la industria cultural (museos, empresas patrimoniales, entre otras), la cual comprende que la cultura puede generar recursos y ser un foco de desarrollo comercial. Esto se sustenta en el denominado *turismo cultural*, los miles de visitantes que se acercan a las ciudades y que las recorren con el fin de conocerlas y disfrutarlas, son un público que invierte en aquello que desea conocer.

Sobre este tema María Velasco (2009) señala que “el auge del turismo y la diversificación en las actividades de los turistas se convierten en una oportunidad para bienes diseminados por un territorio” (p. 239) es decir, aquellos bienes patrimoniales que una ciudad posee, tanto aquellos salvaguardados dentro de un museo como fuera de este, también son *activados* por este nuevo público y, por tanto, se hace necesaria la mediación didáctica para su comprensión al igual que para el público local.

Señalamos esto porque las actividades que ofrece el museo al público que lo visita, también deben estar adaptadas para ser comprendidas por todos. Esto nos sitúa en una nueva arista ¿Son las propuestas pedagógicas de los museos de Valparaíso, pensadas y diseñadas para cada público en particular, o estos generan solo un proceso de mediación para todos? Frente a ello se nos plantea como línea de investigación futura la evaluación de la acción pedagógica de los museos.

Indudablemente, todas las aristas que se presentan en relación con la acción pedagógica que realizan los museos deben ser abordadas y analizadas, pero, en el marco de este estudio, preocupa la situación vinculante entre los museos y las escuelas, porque tal como señala la investigación realizada por Jiménez, Cuenca y Ferreras (2013), los gestores culturales (profesionales encargados de la divulgación, difusión e investigación de los museos), si bien son profesionales con alta especialización en patrimonio, “no cuentan con la formación metodológica para trabajar con el público escolar” (p. 76).

Es decir, según estos autores, las propuestas pedagógicas de los museos dirigidas al público escolar están lejos de ser pensadas bajo lógicas didácticas y adaptadas a las características curriculares o psicoeducativas de los individuos que las utilizan. Este podría ser un motivo principal de la falta de sintonía de los colegios con las instituciones museísticas y nos habla de la

urgente necesidad de actuaciones sinérgicas potenciadoras de fructíferos y pertinentes aprendizajes escolares.

Y es que el museo asume su misión *socializadora*, de la que hemos hablado anteriormente, evidenciando su comprensión de que los elementos materiales que expone son productos culturales y objetos de consumo a disposición de los ciudadanos para su valoración y conservación. Sin embargo, la no diferenciación para el segmento de instituciones educativas hace que pierda pertinencia para el aprendizaje escolar y, por lo mismo, que sea menos recurrido por los docentes.

CONCLUSIONES

*AMO, Valparaíso, cuanto encierras,
y cuanto irradas, novia del océano,
hasta más lejos de tu nimbo sordo.
Amo la luz violeta con que acudes
al marinero en la noche del mar,
y entonces eres -rosa de azahares-
luminosa y desnuda, fuego y niebla.*

(**Pablo Neruda**. Fragmento del poema:
“*Amo, Valparaíso, cuanto encierras*”⁶⁵)

Han pasado un poco más de dieciséis años desde que la UNESCO declaró a Valparaíso *Patrimonio de la Humanidad*, aún a pesar del tiempo transcurrido la decadencia de su barrio histórico y la falta de un plan de gestión patrimonial siguen siendo dos elementos que no se han subsanado hasta hoy. Es imposible negar los esfuerzos por rescatar inmuebles emblemáticos de la ciudad, pero la descoordinación entre el sector público y político, más los efectos de los incendios y del vandalismo (debido a la falta de políticas educativas patrimoniales, entre otros factores), no han hecho más que acrecentar la brecha entre el estancamiento y el desarrollo de la ciudad.

Es incomprensible que a día de hoy no exista un plan de gestión patrimonial aprobado y más inconcebible aún es que el “municipio haya tardado una década en elaborar una propuesta la que fue rechazada por el Consejo de Monumentos Nacionales” (Silva, 2018). La desidia y la falta de compromiso de las autoridades frente a esta situación ha impactado, como efecto vicario, en la ciudadanía ya que esta no manifiesta valoración y cuidado por la urbe en la que habita. La falta de políticas y articulación entre todos aquellos que deberían salvaguardar el patrimonio de Valparaíso, solo ha hecho que la materialidad del patrimonio se degrade y que su componente intangible penda de un hilo.

El título entregado el año 2003 por la UNESCO proponía grandes retos para la ciudad. La emoción de esos años y el ímpetu por hacer del honor de la declaración una construcción social, solo quedó en la efervescencia y no logró

⁶⁵ Pablo Neruda *Canto general*, Cantar X El Fugitivo: poema VIII. México, Editorial América, 1950.

cumplir su papel transmisor y de reconocimiento social esperado. Esto quizás es debido a la falta de plan de gestión, aunque es cuestionable si el tenerlo habría cambiado en algo este presente, ya que cada vez que se habla de él las propuestas educativas siguen siendo las grandes ausentes en la discusión.

Sobre lo anterior, Arturo Mitchel (contralor ciudadano de Valparaíso) declaraba en una entrevista que al no tener Valparaíso un plan de gestión el país incumple sistemáticamente los compromisos asumidos en la declaratoria de patrimonio. Este hecho nos parece complejo, pero es aún más preocupante que en su discurso, al explayarse sobre cómo él considera que debería ser ese plan, sigue pensándose la gestión del patrimonio sin el componente educativo. El plan debe “abordar de forma integral el uso de suelo, transporte y espacios públicos, rehabilitación de viviendas y edificios y, en general, los complejos problemas urbanos” (Economía y Negocio, 2018⁶⁶). ¿Cómo es posible crear un plan “integral” sin pensar que la educación es un brazo importante en esa gestión? esta sigue siendo una pregunta que, por hoy, no tiene claras respuestas.

Gran parte de los resultados obtenidos en este estudio guarda relación con esta situación, pues se explican en la ausencia de políticas educativas claras desde el país a la ciudad (actores políticos), desde la ciudad hacia la ciudadanía y en especial hacia la escuela. A través de las siguientes líneas estableceremos las conclusiones generales de esta investigación que ha tenido por finalidad, recordemos, describir y analizar la valoración que los distintos actores del proceso educativo otorgan al patrimonio de la ciudad de Valparaíso como recurso de aprendizaje para desarrollar competencias social –ciudadana y cultura – artísticas así como identificación con su entorno en los estudiantes de la ciudad. Por ello, estas revisiones finales nacen de la comparación de los análisis cualitativos (14 entrevistas a los agentes educativos) y los análisis cuantitativos (cuestionario realizado a 450 estudiantes de Educación Básica) los que han sido expuestos en capítulos anteriores considerando las variables de investigación las que hacen referencia a *el concepto de patrimonio, el conocimiento de la historia de Valparaíso, el patrimonio en el currículum educativo chileno, y el rol de los agentes educativos en la comprensión del patrimonio de la ciudad.*

1. En relación con los objetivos de la investigación

De la revisión y análisis de los resultados de la entrevista a los 14 agentes educativos y del cuestionario aplicado a 450 estudiantes de sexto año de Educación Básica, hemos podido comprender que existe una disonancia entre

⁶⁶ Fragmento extraído de:
<http://www.economiaynegocios.cl/noticias/noticias.asp?id=483668>

la valoración que establecen estos agentes (profesores, directivos de escuelas y gestores culturales) sobre el patrimonio de la ciudad y cómo estos valoran su utilización como recurso de aprendizaje. En cuanto a los estudiantes, hemos podido analizar las concepciones que estos poseen sobre patrimonio, la valoración que hacen del patrimonio de su ciudad, el conocimiento que poseen sobre la historia del lugar que habitan, así como identificar el tipo de actividades curriculares de aprendizaje que han desarrollado en torno al patrimonio porteño. Es por todo ello que podemos indicar que el *objetivo general* de este estudio se ha alcanzado.

Los *objetivos específicos* nos han permitido operacionalizar las acciones para concretizar este estudio respecto a la valorización del patrimonio de la ciudad de Valparaíso como recurso de aprendizaje, determinando las categorías y variables sobre las cuales se ha organizado la presentación de resultados.

En primer lugar, hemos analizado las concepciones de los distintos actores del proceso educativo sobre lo que entendían por patrimonio y las características que este concepto almacena (*objetivo a*). Para el análisis de las concepciones de los directivos de escuelas, profesores y gestores culturales se utilizó una metodología por categorías, donde pudimos observar que, en general, para los directivos de escuelas y profesores el concepto está limitado a la materialidad y al pasado. En cambio los gestores culturales presentan una visión mucho más holística del concepto. En cuanto al análisis utilizado para tratar los datos del cuestionario de los estudiantes se realizó un trabajo estadístico descriptivo que ha arrojado principalmente que no todos preadolescentes presentan una visión del concepto en su faceta multifactorial llamando la atención la diferencia entre las concepciones de estudiantes de escuelas públicas, subvencionadas y privadas, en favor precisamente del alumnado de menor status socioeconómico.

En segundo lugar, frente al conocimiento de los distintos agentes educativos sobre la historia de la ciudad de Valparaíso (*objetivo b y c*), se identifica que este tema es poco abordado en las clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, ya que los alumnos desconocen gran parte de la historia local. Los profesores, directivos de escuelas y gestores culturales manifiestan un conocimiento superficial del tema, lo que repercutiría en el escaso proceso de enseñanza sobre el mismo.

En tercer lugar, se ha analizado la presencialidad del patrimonio en el currículo chileno y las acciones educativas que se realizan sobre esta temática (*objetivo d y e*). Aun cuando el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para la enseñanza básica, es explícito en su intención de promover mayor conciencia identitaria y de su entorno en el estudiantado, tanto docentes como directivos de escuelas no dimensionan el real aporte de ello, lo que lleva a minimizar su utilidad para la enseñanza y el aprendizaje de niños y niñas. Por

su parte, los gestores culturales se desafían de su tarea educativa y la vinculación entre museos, ciudad y escuela no se ve reflejada en sus discursos. Esta falta de coordinación se ve también de forma clara en las actividades curriculares que señala haber realizado el alumnado, las que no necesariamente son gestionadas desde trabajos compartidos entre las escuelas y los museos.

En cuarto lugar, valoramos de qué manera los agentes educativos visualizan su responsabilidad con la comprensión y valoración del patrimonio de la ciudad de Valparaíso (*objetivo f*), destacándose que gran parte de los entrevistados son conscientes de su rol educador frente al patrimonio, pero no son activos en su promoción. Es decir, aun cuando se sienten responsables de esta tarea, no generan acciones para ser utilizadas dentro del aula, aludiendo que los espacios curriculares y el tiempo escolar no les permiten profundizar en ello. Y es por esto que el trabajo sinérgico que podría darse entre la ciudad (museos, gestores culturales) y la escuela solo queda relegado a situaciones esporádicas y no permanentes en el tiempo, impactando esta ausencia de forma negativa en la visión de los propios estudiantes sobre su ciudad.

2. En relación con las hipótesis de la investigación

Tal como explicitamos en el capítulo 3, nuestra hipótesis general hace referencia a la siguiente proposición: *“La mayoría de los actores del proceso educativo de la ciudad de Valparaíso, no conocen, ni valoran suficientemente el patrimonio histórico, cultural y artístico de la ciudad, por lo que no lo utilizan para potenciar el desarrollo de actitudes y competencias que promuevan dicha identificación y cuidado en los estudiantes”*. Al respecto, estamos en disposición de indicar que la hipótesis fue probada ya que, a modo general, tanto directivos de escuelas, como profesores y gestores culturales presentan un conocimiento superficial sobre el patrimonio histórico, cultural y artístico de la ciudad y por tanto es escasa la vinculación curricular que realizan sobre ello en sus clases oficiales. Como efecto de lo anterior, los estudiantes, indistintamente de la escuela de procedencia (pública, subvencionada o privada), manifiestan escaso conocimiento sobre la historia de su ciudad y aun cuando dicen valorar el patrimonio presente en Valparaíso no manifiestan grado de implicancia en la tarea de protección, siendo evidente con ello que no hay promoción de competencias en este ámbito.

A continuación, explicaremos cómo se desarrollan las hipótesis específicas en función de los resultados analizados previamente.

2.1 Frente al concepto de patrimonio imperante.

La primera hipótesis específica indica que: *“Las concepciones que poseen los distintos actores del proceso de enseñanza-aprendizaje (Ministerio de*

Educación, Municipio, gestores culturales, directores de escuela, profesores y estudiantes) sobre lo qué es el Patrimonio y los requerimientos que este debe cumplir para ser llamado como tal, son ambiguas, diversas y carentes de profundidad. Debido a ello el patrimonio es invisibilizado a nivel de aula y en los trabajos sinérgicos entre municipio- escuela- museo”.

En este sentido hemos comprobado que en las concepciones que poseen los distintos actores del proceso de enseñanza – aprendizaje sobre patrimonio hay diferencias y estas son eclécticas. Profesores y directivos de escuela poseen una mirada estática sobre el patrimonio, sin considerar una visión constructiva del concepto, como lo hacen los gestores culturales. Ello tiene relación directa en la construcción didáctica del concepto ya que, en su mayoría, los entrevistados comprenden el patrimonio bajo una lógica didáctica de “medio-entorno”, vinculado a que este es un recurso útil para el desarrollo de sentido de pertenencia, pero desconocen otras miradas que coexisten en el concepto. Por ejemplo, son escasos los que hace alusión a la función social que posee el patrimonio y pocos señalan la responsabilidad que este concepto almacena.

Menos de la mitad de los estudiantes señala que *“el patrimonio es el legado de bienes materiales e inmateriales que una generación deja a sus sucesores”* siendo los estudiantes de escuelas públicas quienes en mayor medida se identifican con esta conceptualización, frente a estudiantes de escuelas privadas quienes, aun teniendo recursos económicos que les permiten mayor accesibilidad a la cultura, no manifiestan familiaridad con el concepto.

Si bien los estudiantes parecen comprender el sentido identitario y de pertenencia del concepto, al profundizar en las funciones que este tiene se encuentran disonancias significativas. Esto debido a que, si bien reconocen la función educativa que tiene el patrimonio desconocen la función estética que posee, es decir la posibilidad de emocionar que tiene el patrimonio no es reconocida por los estudiantes. En cuanto a su función social, esta no es comprendida completamente, y menos aún la función económica. Es decir, los estudiantes no visualizan la cohesión social que el patrimonio promueve, íntimamente ligada al sentido de pertenencia y, debido a la diversidad económica nacional, considerar invertir en él frente a otras demandas sociales no es alternativa.

En coherencia con las conclusiones anteriores, frente a la idea de qué debemos proteger o conservar, los estudiantes sienten mayor afiliación a los bienes materiales aun cuando gran parte de la materialidad patrimonial porteña se ha perdido debido a la falta de políticas de restauración. Esto quiere decir que, para el estudiantado, el abandono de la ciudad frente a sus bellísimos bienes materiales es preocupante y experimentan sensibilidad hacia su

preservación, incluso aunque no se les haya reforzado ello desde la escuela, como veremos más adelante.

Es interesante que los esfuerzos estatales a través de múltiples acciones culturales, han tenido impacto en cuanto al sentido de protección que estos preadolescentes señalan tener frente a diversas manifestaciones culturales inmateriales (cueca, mapuches, etc.). Aunque es cuestionable que no reconozcan en ellos los elementos homogeneizadores propiciados por la dictadura pinochetista, perdiéndose la posibilidad de patrimonializar elementos locales desconocidos por todos.

No dejaremos fuera de estas conclusiones la deuda pendiente que tenemos en promover la protección del patrimonio natural. La indiferencia mostrada por los estudiantes frente a este tema deja en evidencia la falta de trabajo riguroso sobre ello y la invisibilidad curricular sobre el tema. Este hecho es un claro espejo de la realidad nacional, en cuanto a la escasa legislación existente y la falta de protección de las especies naturales singulares. Es claro que promover actitudes medio-ambientales en los niños y niñas es una necesidad y una obligación frente a los daños irreparables a nuestro ecosistema.

2.2 Sobre el conocimiento y valoración de la historia y el patrimonio de Valparaíso.

La segunda hipótesis se relaciona con la idea de que “La escasez de trabajos educativos que permitan a los estudiantes apropiarse de su ciudad, su historia y su patrimonio, ha generado en ellos un desconocimiento del valor histórico de Valparaíso y, por ende, una suerte de indiferencia en relación a la pérdida de sus vestigios patrimoniales, pues no se ha potenciado desde ningún ámbito el sentido de pertenencia ligado a la apropiación cultural e histórica de la ciudad”.

En relación con este planteamiento podemos afirmar que los estudiantes de la ciudad de Valparaíso desconocen gran parte de su historia. La percepción general en torno a este tema es que reconocen pocos elementos del pasado porteño. La carencia de profundidad en torno al conocimiento de la historia local es debido al escaso trabajo realizado en aula sobre este tema, lo que está unido a su vez a la superficialidad de conocimientos que manifiestan los agentes educativos de la ciudad.

Frente al pasado indígena del espacio que hoy reconocemos como Valparaíso, los estudiantes, sin gran diferencia por tipo de establecimiento educativo, manifiestan desconocer qué pueblos originarios habitaron la zona, presentándose dubitativos frente a esta temática. Quizás ello sea reflejo de la baja presencia curricular de los contenidos referidos a los pueblos originarios que existe en Chile, ya que sólo son trabajados en segundo básico. O bien,

también puede deberse al desconocimiento sobre los procesos históricos locales que poseen los docentes de Básica que realizan clases. Por tanto hay dos factores a considerar, un currículum ausente en esta temática y profesores con baja o nula formación sobre ello.

Frente al reconocimiento de la presencialidad del mundo inca en esta zona, como un elemento histórico reseñable, tanto los estudiantes como los agentes educativos no manifiestan conocerlo, quedando oculto este pasado tanto para unos como para otros. A estos últimos, al parecer, les resulta más atractivo trabajar sobre anécdotas del pasado (Valparaíso nunca fundado) que sobre estos hechos que también forman parte del proceso histórico.

Los estudiantes manifiestan, también, desconocer personajes históricos relevantes del origen de la ciudad y ello puede ser comprensible debido a la ausencia en el currículum de estas temáticas directamente relacionadas con la historia local. La profundidad de otros contenidos referidos al periodo colonial, entre otros, hablan más de una historia nacional, desconectada de los espacios territoriales fuera de la capital, Santiago, y por tanto toda la riqueza de las historias locales se invisibiliza, no aportando a la construcción identitaria de los sujetos que aprenden.

En relación con el conocimiento sobre la influencia de los migrantes en la idiosincrasia de la ciudad, podemos señalar que los docentes, directivos de escuelas y gestores culturales resaltan y dominan este proceso, pero los alumnos y alumnas presentan vacíos conceptuales frente a la temática, dejando ver en ello la ausencia de trabajo didáctico y la falta de aprovechamiento de estos recursos históricos patrimoniales para potenciar aprendizaje en los estudiantes. Nos preguntamos, a raíz de esto, si los registros históricos reconocidos y destacados en el proceso de postulación a UNESCO de la ciudad son trabajados someramente en las aulas escolares. Y es que, cuanto más se enajena de la consciencia social y territorial de los niños y niñas la historia popular presente en la conformación de la ocupación de los cerros de la ciudad de Valparaíso en la que ellos viven y observan a diario, más nos alejamos de una educación patrimonial valorizadora de lo propiamente porteño.

Si bien los docentes manifiestan en sus discursos la relevancia de la historia de Valparaíso como contenido curricular, ello no se refleja en las acciones generadas para su trabajo en el aula. Justifican su baja presencialidad a partir de interpretaciones curriculares erróneas. Una de ellas es la lectura tácita curricular, que muchos de los docentes realizan, que deja de lado la posibilidad de vincular elementos locales que pueden ser de utilidad para dar sentido a los procesos históricos nacionales.

Hasta aquí es comprensible que todos los actores involucrados en este estudio desconozcan aquellos elementos que le dieron a Valparaíso el reconocimiento como Patrimonio de la Humanidad. Los estudiantes tienen

ideas vagas sobre el tema y más de la mitad de los encuestados ignoran que el origen, historia y crecimiento particular de la ciudad sean factores que incidieron en tal nombramiento.

Todo lo anterior incide directamente en la indiferencia o preocupación que sostienen los estudiantes frente al valor histórico patrimonial de la ciudad. Ya que aun cuando consideran importante protegerlo, no manifiestan interés por participar en su cuidado y preservación.

2.3 Interpretación del currículum oficial y el uso didáctico del patrimonio.

La tercera hipótesis señala que: *“El Ministerio de Educación chileno ha definido en sus Programas de Estudio de historia, geografía y ciencias sociales para la educación básica, ejes, objetivos de aprendizajes, énfasis y directrices, que tienen como fin último promover que los estudiantes adquieran un sentido de identidad y de pertenencia a la sociedad. Este fin si bien es explícito, presenta ambigüedades a la hora de definir la función del patrimonio en la enseñanza, por lo que los profesores, directores y encargados educativos regionales, si bien consideran relevante su integración, no lo contextualizan en sus aula y en las planificaciones escolares, mermando así el aprendizaje de sus estudiantes con referencia a la valoración del patrimonio de sus propias ciudades, en especial en Valparaíso, ya que desconocen que este puede ser un recurso didáctico válido de ser utilizado”.*

Sobre este punto es posible señalar que el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales es explícito en proponer la enseñanza en torno al patrimonio, aunque no siempre de manera explícita. Desde el año 2012 los programas propuestos, de primero a sexto básico, plantean ejes, énfasis y objetivos de aprendizajes que postulan el acercar a los niños y niñas al conocimiento de su entorno para potenciar en ellos el sentido de identidad y pertenencia. No obstante, esta presencia queda totalmente desconectada de la historia local.

La susceptibilidad de la lectura curricular es un factor importante de considerar en los discursos docentes frente a esta temática. Ello debido a que, si bien el currículum toma postura sobre el uso del patrimonio, no siempre los docentes logran conectar los planteamientos con sus contextos locales o integrar temáticas que potencialmente permitirían mejores aprendizajes en sus estudiantes.

Los docentes y directivos de escuelas desconocen las ideas que subyacen en el currículum sobre el uso del patrimonio. No existe diferencia sobre ello en docentes y directivos según tipo de establecimiento educativo en el que se encuentren, sean estos públicos, privados o subvencionados, todos ellos presentan las mismas dificultades.

La lectura curricular se plantea como un desafío necesario de trabajar en la formación de maestros, ya que sin una debida preparación toda implementación curricular puede ser mal comprendida y por tanto mal ejecutada. En este caso, aun cuando los programas son explícitos, los docentes y directivos de escuelas manifiestan no comprender los sentidos y significados de lo que aquellos documentos buscan.

A pesar de que los docentes y directivos de escuelas desconocen las indicaciones curriculares, reconocen que es necesario utilizar el patrimonio y la historia local para promover procesos de identidad en sus estudiantes. Es por ello, que algunos de los docentes y directivos realizan actividades para que sus alumnas y alumnos conozcan la ciudad y su historia, pero como actividades extra-programáticas no vinculadas a temáticas curriculares específicas. Es interesante resaltar que son los directivos quienes manifiestan mayor desconocimiento sobre la posibilidad de utilizar el patrimonio como recurso de aprendizaje, ya que su labor es administrativa y no académica, hecho que les aleja del aula y de las posibilidades docentes.

2.4 Sobre la responsabilidad educativa

La conservación, cuidado y transmisión del patrimonio presente en las ciudades no es solo tarea de los especialistas, sino que es responsabilidad de toda la comunidad que coexiste en la ciudad, en este sentido se considera que:

“Los distintos actores que intervienen en el proceso educativo de los estudiantes (Municipio, gestores culturales, directores de escuela y profesores) no comprenden con claridad, la importancia del rol que poseen en la generación de espacios de acercamiento de los alumnos al patrimonio presente en la ciudad de Valparaíso, ni la trascendencia que esta tarea posee en la formación de ciudadanos responsables y conscientes del cuidado y preservación de su ciudad. Así mismo, es posible postular que quizás no ha existido la posibilidad de generar un trabajo sinérgico entre los distintos actores del proceso de enseñanza sobre este tema, desaprovechando por ende el potencial educador que esto tendría en los estudiantes”.

En cuanto a los resultados obtenidos sobre esta hipótesis, en función de los datos suministrados por nuestros catorce informantes, es posible concluir que los docentes entrevistados en su mayoría son conscientes del rol que cumplen en la tarea de promover la valoración del patrimonio y el conocimiento de la historia de Valparaíso. Pero las acciones que ejecutan en pro de ello son escasas y no necesariamente se vinculan de forma directa con el quehacer escolar. Más bien se abordan desde acciones extra-programáticas de manera esporádica, con objetivos difusos y escasamente vinculados con el currículum nacional vigente.

En relación con los directores de escuela entrevistados, es posible establecer que estos se desprenden de su liderazgo educativo pedagógico. Este hecho marca, en líneas generales, la invisibilidad del trabajo *en y con* el contexto cercano de las escuelas en pro de la promoción y conocimiento del patrimonio y la historia de Valparaíso. Los liderazgos de las escuelas no necesariamente plantean una visión de guía y orientación en la tarea organizativa de procesos de identificación con la historia y el patrimonio local. Los directores, por tanto, cumplen una función administrativa que no necesariamente potencia acciones educativas deliberadas y conscientes en favor de este proceso.

En relación con el rol educativo que tienen las diversas instituciones de la ciudad en el fomento de la educación patrimonial, es posible identificar que cada uno de ellos trabaja de forma desconectada. Son escasas las acciones mancomunadas presentes y declaradas en torno a la formación de una ciudadanía comprometida con la activación, preservación, restauración, difusión y valoración del patrimonio cultural-histórico de la ciudad. Este hecho influye en los aprendizajes de calidad de los preadolescentes de la ciudad, ya que estos no venían coherencia entre aquello que se enseña en las aulas y aquello que se vivencia fuera de ellas.

El escaso trabajo fuera del aula en función del aprovechamiento de los recursos patrimoniales que la ciudad posee, deja de manifiesto la ausencia de un trabajo mancomunado entre la escuela y la ciudad y viceversa. Entendemos que salir del aula no solo beneficia a los estudiantes sino también a la propia ciudad, porque se desvela aquello que está sumergido, que es ignorado, pero que tiene valor y que por tanto es posible de preservar.

Es necesario señalar que particularmente en Chile la intensificación de la tarea docente, es decir la carencia de tiempos para la reflexión sobre la práctica y la innovación educativa, son variables consistentes que estarían influyendo en la escasa planificación consciente del trabajo con el entorno (la ciudad), como herramienta útil y significativa desde la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

El Estado de Chile no se ha comprometido realmente con la nominación que la ciudad de Valparaíso recibió. Esto es posible de verificar en la ausencia de políticas patrimoniales orientadas al manejo administrativo de la ciudad, a la prioridad de la configuración de un plan maestro para la misma. El abandono que el Estado ha realizado en estos temas, nos hace suponer que ha tenido un efecto en la ciudadanía. Es decir, si el Estado no ha puesto énfasis en la valoración de la ciudad ¿por qué la ciudadanía debería manifestar una actitud diferente?.

La mayor preocupación que nos aqueja al finalizar este trabajo está unida a la despreocupación general en torno a la valoración de las identidades

locales en Chile. Si en Valparaíso, ciudad Patrimonio de la Humanidad, la situación se manifiesta de esta manera, cuánto más lejano debe ser para el alumnado de las distintas ciudades, pueblos y villas de Chile el trabajo de reconocimiento de aquellos elementos identitarios locales que le son cercanos.

La Historia local aún sigue siendo un terreno subvalorado dentro de una Historia nacional, el patrimonio local es invisibilizado en función de un Patrimonio Nacional. ¿Cuántos recursos educativos se pierden y quedan ocultos, sin la posibilidad de ser utilizados en los procesos de enseñanza y aprendizaje en Chile, por esta mirada que subvalora todo aquello?.

En Chile hay ciudades, pueblos y villas riquísimas en historia y patrimonio que no han logrado ser develadas a su ciudadanía. Es menester del profesorado, de los directivos de escuelas, de los agentes culturales, de los políticos y de todo aquel que pueda, el poner en valor nuestra historia y nuestro patrimonio, para así sensibilizar a la ciudadanía hacia el cuidado de su entorno y la valoración de su memoria.

PROYECCIONES DE LA INVESTIGACIÓN

A lo largo de este proceso de investigación se han presentado dificultades y situaciones que se abren a posibles nuevas indagaciones respecto del uso del patrimonio como recurso educativo, la enseñanza de la historia local y la promoción de competencias ciudadanas en estudiantes de Educación Básica. A continuación presentaremos algunas ideas respecto de ello.

El estudio realizado podría ser profundizado a través del aumento de la muestra de informantes (docentes, directivos de escuela y agentes culturales) con el fin de ahondar en aspectos complementarios relacionados con la interpretación curricular, las acciones extra-programáticas ligadas al uso del patrimonio como fuente de aprendizaje y enseñanza, y así complementar respecto de lo revelado en las líneas anteriores.

Bajo esa misma óptica, es posible ampliar el estudio al análisis de libros de texto de primero a sexto básico con el fin de establecer la presencialidad del patrimonio como recursos de aprendizaje para la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Los libros de texto consideran las medidas ministeriales de educación para su confección, por tanto contrastar la lectura que hacen las editoriales con los documentos ministeriales de educación en los niveles de Educación Básica, nos permitiría comparar si estas lecturas se acercan o no a las interpretaciones que realizan los docentes y directivos de escuela respecto del tema (Ferrerías y Jiménez, 2013 y Sánchez, 2015).

Contrastar con mayor profundidad la visión de los gestores culturales con los profesores respecto de la educación patrimonial de la ciudad de Valparaíso podría ser un elemento que contribuyera a mirar dónde se encuentran los puntos comunes y de proximidad para reestablecer procesos de trabajos sinérgicos entre la escuela y los museos. Hemos explicado hasta aquí que estos dos mundos funcionan de formas independientes, por tanto establecer instancias de acercamientos que permita encontrar puntos de acuerdos permitiría dar una mayor oportunidad para dicho trabajo. Es decir, a través de focos grupales sería posible recoger mayor información sobre sus miradas en torno al tema y a partir de ello realizar propuestas concretas (Jiménez, Cuenca y Ferreras, 2013).

Analizar los procesos educativos que se llevan a cabo dentro de las instituciones museísticas es un elemento que podría permitir establecer las líneas basales para mejoras en torno a las propuestas vinculadas a estudiantes de Enseñanza Básica. Es decir evaluar la acción educativa museal (Suárez, Gutiérrez, Calaf y San Fabian, 2013) permitiría diagnosticar la situación respecto de la visión educativa que los museos de la ciudad de Valparaíso poseen. Sabemos que hoy en día la museografía didáctica plantea nuevos desafíos para su ejercicio cotidiano frente a los distintos públicos que se atiende, por tanto identificar cómo es que se lleva a cabo este trabajo para niños de edades escolares iniciales es una tarea poco investigada en Valparaíso que requiere de mayor profundización.

Si consideramos que la investigación se desarrolló en un espacio territorial, aunque singular, determinado, los resultados quedan circunscritos. Por ello, creemos que realizar un estudio comparado con otras realidades urbanas del propio país (Antofagasta, Punta Arenas, Talca, Temuco, por ejemplo) permitiría encontrar patrones comunes, o no, respecto del uso del patrimonio cultural como recurso de aprendizaje para la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Realizar una investigación comparada con otra ciudad Patrimonio de la Humanidad en Latinoamérica, podría ser otra alternativa de proyección de este mismo trabajo. Si creemos que los patrones latinoamericanos de comportamiento legislativo son similares, es posible que la situación educativa patrimonial analizada en Valparaíso no sea distante, por ejemplo, de Ciudad de Quito (Ecuador) o de Ciudad de Cuzco (Perú).

Por último, pensamos que realizar una investigación-acción aplicada, que considere una intervención didáctica focalizada en el uso del patrimonio como recurso de aprendizaje en sintonía con los aspectos curriculares y la promoción de competencias ciudadanas, permitiría establecer cuáles son las principales variables que intervienen en su aplicación y así identificar los elementos que obstaculizan su aplicación en las aulas escolares de Básica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, M. (1955). *20 Poetas de Valparaíso*. Valparaíso: Océano.
- Alonso Magaz, F. (2016). Educación, territorio y patrimonio: Construyendo ciudadanía a través de la educación sobre el patrimonio territorial agrario en algunas experiencias educativas. El caso de vegaeduca en la vega de Granada. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Álvarez, M. (2002). La historia local: un guion para la puesta en escena de una estrategia didáctica. *Revista Educación y Pedagogía*, XIV(34), 151-164.
- Alvariño, C., Arzola, S., Brunner, J., Recart, M. O. y Vizcarra, R. (2000). Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. *Paideia*, 29, 15-43.
- Álvarez Rodríguez, V. (2005) Ciudad educadora: Una utopía realizable. En A. Cortés y R. Jimeno, R. (Ed.). Ciudad Educadora. Experiencias nacionales e internacionales. *Revista Educación y Ciudad IDEP*, 8, 91-109.
- Arévalo, J. (2004). La tradición, el patrimonio y la identidad. *Revista de estudios extremeños*, 60(3), 925-956.
- Aroca, C. (2008). *Educación Patrimonial. Una propuesta didáctica globalizadora*. Chile: Altazor.
- Atkinson, R. (1998). *The Life Story Interview*. London: Sage Publications.
- Ávila, R. (2001). *Historia, del arte, enseñanza y profesores*. Sevilla: DÍADA.
- Ávila, R. y Mattozzi, I. (2009). La didáctica del patrimonio y la educación para la ciudadanía. En Ávila, R., Borghi, B. y Mattozzi, I. (Ed). *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "estrategia de Lisboa"* (pp. 327- 352). Bologna: AUPDCS- Pàtron.
- Aylwin, J. (1994). *Pueblos indígenas de Chile antecedentes históricos y situación actual*. Centro de Estudios Miguel Enríquez. Recuperado de http://www.archivochile.com/Pueblos_originarios/hist_doc_gen/POdocgen0004.pdf
- Bákula, C. (2000). Reflexiones en torno al patrimonio cultural. *Turismo y Patrimonio*, 2000(1), 167-174.
- Ballart, J. y Tresseras, J. (2001). *Gestión del patrimonio cultural*. Madrid: Ariel.
- Ballart, J., Fullola, J. y Petit, M. (1996). El Valor Del Patrimonio Histórico. *Complutum*, 6(11), 215-224.

- Barton, K. C. (2006). Introduction. En K. C. Barton, K.C. (Ed.). *Research Methods in Social Studies Education: Contemporary Issues and Perspectives*. Greenwich: Information Age Publishing, 1-10.
- Barthes, R. (1986). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos y voces*. Barcelona: Paidós
- Bergés, L. (1996). El estudio del medio sociocultural en la educación de hoy. *Aula de innovación educativa*, 1996(48), 5-8.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC.
- Bladh, C. (1986). Valparaíso entre 1821-1828. En A. Calderón (Ed.), *Memorial de Valparaíso* (pp. 245-350). Valparaíso: RIL.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas: individuo y sociedad*, 9(2), 9-33.
- Borghi, B. (2008): *Un patrimonio di ezperience per la didattica del patrimonio*. Bologna: Pàtron.
- Borghi, B. (2010). El patrimonio de la historia y su uso didáctico. *Investigación en la escuela*, 70, 89-100.
- Botey, J. (1991). Escuela y territorio. *Cuaderno de pedagogía. Suplemento de historia*, 84, 5-10
- Bourdieu, P (1999). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Brarda, A. y Ríos, G. (2003). De la Ciudad Educativa a la Ciudad Educadora. *Trea*, 53, s/p.
- Brewer, J. y Hunter, A. (1989). *Multimethod research: A synthesis of styles*. London: Sage Publications.
- Brown, E. (1989) In *Fairness to Future Generations, International Law, Common Patrimony and Intergenerational Equity*, Tokyo: UN University.
- Bunge, M. (2004). *Emergencia y convergencia*. Barcelona: Gedisa.
- Buñuel, L. (1982). *Mi último suspiro*. Barcelona: Plaza y Janes.
- Calaf, R. (2003a). *Aprender arte en la ciudad: Sensibilidad hacia el respeto y la valoración del patrimonio urbano*. En Calaf, R (Coord). *Arte para todos: miradas para enseñar y aprender el patrimonio* (pp 103-135). Gijón: TREA.
- Calaf, R. (2003b). *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. TREA: España.
- Calaf, R. (2009). *Didáctica del patrimonio. Epistemología, metodología y estudio de casos*. TREA: Gijón.
- Calaf, R. y Fontal, O. (2004). *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Gijón: Editorial TREA.

- Calad, R., San Fabian, J. y Gutiérrez, S. (2017). Evaluación de programas educativos en museos: una nueva perspectiva. *Borbón revista de pedagogía*. Vol. 69. 45-65.
- Carmagnani, M. (1984). *La Gran Ilusión de la Oligarquía. Estado y Sociedad en América Latina*. Barcelona: Crítica
- Cameron, J. (2007). *Ascensores de Valparaíso*. Santiago: RIL.
- Campbell, J. (1992). Class teaching: the nightmare at Key Stage 2. *Junior Education*, 22(1), 16-17.
- Candrea, A. y Susacasa, S. (2001). El valor del patrimonio en el currículo de la formación docente. En D. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina, P. Moreno (Coords.). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 41-49). Cuenca: AUPDCS- Universidad de Castilla La Mancha.
- Cantón, V. (2009). La educación patrimonial como estrategia para la formación ciudadana. *Correo del maestro*, 154, s/p. Recuperado de <https://www.correodelmaestro.com/antecedentes/2009/marzo/incert154.htm>
- Calvino, I. (1972). *Le città invisibili*. Italia: Einaudi.
- Carbone, R., Olgún, J. C., Ostoic, D., Ugalde, P., y Sepúlveda, L. (2008). Situación del Liderazgo Educativo en Chile. Santiago: MINEDUC - UAH.
- Carretero, M. y Krieger, M. (2004). Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global. En M. Carretero y J. Voss (Coords.), *Aprender y pensar la Historia* (pp. 71-98), Buenos Aires: Amorrortu.
- Carretero, M. y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20(2), 133-142.
- Carta de Bruselas (2009). Sobre el papel del Patrimonio Cultural en la Economía. I Foro sobre Economía del Patrimonio Cultural. Recuperado de https://www.jcyl.es/web/jcyl/EVoCH/es/Plantilla100/1284161381021/_/_/_
- Carta de Ciudades Educadoras (1990). I Congreso Internacional de Ciudades Educadora [Documento]. Recuperado de http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_charter.html
- Carvallo Goyeneche, V. (1876). *Descripción histórico geográfica del reino de Chile*. Santiago: Imprenta del Mercurio. Tomo IX.
- Castro, J. (2005). Ciudad Educadora. He ahí el problema. *Educación y Ciudad*, 2005(8), 61-73.
- Cavieres, E. (1987). *Urbanización y cambio social: comerciantes y artesanos de Valparaíso en la segunda mitad del siglo XIX*. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso.
- Cavieres, E. (1988). *Comercio chileno y comerciantes ingleses 1820-1880 : un ciclo de historia económica*. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso.

- Chapman, A. (2013). Developing historical and metahistorical thinking in history classrooms: reflections on research and practice in England. En J. Prats et al., *Historia e identidades culturales* (pp. 15-36). Braga: CIED
- Carman, J. (2009). Where the value lies. The importance of materiality to immateriality aspects of heritage. En M. Sørensen and J. Carman eds: *Heritage Studies: Methods and Approches*. London & New York: Routledge, pp. 192-208.
- Chourio, J. A. y Segundo, R. (2008). Pensamiento e ideas pedagógicas de Célestin Freinet. *REDHECS, Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 4, 48-55.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. Recuperado de <http://fespinoz.mayo.uson.mx/categorizacion%20y%20trinagulacio%C3%B3n.pdf>
- Clark-Carter, D. (2002). Investigación Cuantitativa en Psicología: del diseño experimental al reporte de Investigación. México, D.F.: Oxford University Press
- Colegio de profesores (2006). Conclusiones Finales Congreso Pedagógico Curricular 2005. *Revista Docencia*, 28, 4-39.
- Coll, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Collao, D. (2011) La integración educativa del patrimonio cultural de la ciudad de Valparaíso (Chile) en la asignatura Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Segundo Ciclo Básico (Trabajo fin de Máster). Universidad de Valladolid.
- Collao, D., Verdejo, A. y Jarpa, M. (2017) ¿Qué hemos heredado? *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 88, 13-18.
- Colom, A. (1996) La pedagogía urbana, marco conceptual de ciudad educadora. *Revista Aportes de Dimensión Educativa*, 45, 37-52.
- Coma, L. (2011). Actividades educativas y didácticas del patrimonio en las ciudades españolas. Análisis, estado de la cuestión y valoración para una propuesta de modernización. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Coma, L. (2012). La ciudad un nuevo entorno para la educación participativa de la ciudadanía. En N. De Alba, F. García Pérez, A. Santiesteban (Coords.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 477-483). Sevilla: AUPDCS- Universidad de Sevilla.
- Coma, L. y Santacana, J. (2010). Ciudad educadora y patrimonio: Cookbook of heritage. España: Trea.
- Comisión para el desarrollo y uso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (2003). Evaluación de Aprendizajes para una Educación de Calidad. Santiago de Chile: MINEDUC. Recuperado de

http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/02/Comision_Simce.pdf

- Concha, M., Salinas, C. y Vergara, F. (2005). *Actas del primer simposio de historia religiosa de Valparaíso. En los 80 años de la diócesis de Valparaíso*. Ediciones Universitarias de Valparaíso: Valparaíso.
- Consejo de Europa. (2005). Convenio Marco del Consejo de Europa Sobre el valor del patrimonio cultura para la sociedad. Serie de Tratados del Consejo de Europa, nº199. Faro. Recuperado de: <https://rm.coe.int/16806a18d3>
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006). Informe Final. Recuperado de: <http://www.brunner.cl/?p=612>
- Consejo de Monumentos Nacionales. (2001). *Postulación de Valparaíso como sitio del Patrimonio Mundial UNESCO*. Gobierno de Chile: Chile.
- Consejo de Monumentos Nacionales. (2004). *Postulación de Valparaíso como sitio del Patrimonio Mundial UNESCO. Cuadernos del consejo de Monumentos nacionales. 2004(70)*: Chile.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2008). Registrar la identidad. Colección Patrimonio: Chile.
- Constitución Política de Chile. (1980). Decreto Supremo N° 1.150. Ministerio del Interior. Chile. Recuperado en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=242302>
- Cortina, Adela. Ciudadanos como protagonistas. En H. F. Ospina y S. V. Alvarado (Coords.). *Ética ciudadana y derechos humanos de los niños*. 28- 40 Santafé de Bogotá: Magisterio.
- Couyoumdjiam, R. (2000). El alto comercio de Valparaíso y las grandes casas extranjeras, 1880-1930. Una aproximación. *Revista Historia*, 33, 63-99.
- Cox, C. (2006). Construcción política de las reformas curriculares: el caso de Chile en los Noventa. *Profesorado*, 10(1), 1-24.
- Cox, C. (2011). Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. *Revue internationale de education de sevres*, 2011(56), 1-9.
- Crea Departamento de Recursos Humanos en el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes y delega facultades que señala en funcionarios que indica. Res. Núm. 196, 22 de septiembre de 2008.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed approaches*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Criado-Boado, F. y Barreiro, D. (2013). El Patrimonio era otra cosa. *Estudios Atacameños Arqueología y Antropología Surandina*, 2013(45), 5-18.
- Cruces, F. (1998). Problemas en torno a la restitución del patrimonio. Una visión desde la antropología. *Revista Política y Sociedad*, 1998(27), 77-87.
- Cuenca, J. M. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 2003(2), 37-45.

- Cuenca, J. M. (2006). La enseñanza de contenidos sociohistóricos y patrimoniales a través de los juegos informáticos de simulación. *VIè Seminari Arqueologia i Ensenyament Barcelona*. Recuperado de http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/7670/La_ense%C3%B1anza_de_contenidos.pdf?sequence=2
- Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Revista Tejuela*, 2014(19), 76-96.
- Cuenca, J. M. y Estepa, J. (2003). El patrimonio en las ciencias sociales: concepciones transmitidas en los libros de texto de E.S.O. En D. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina, y P. Moreno (Coords.). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 91-102). España: AUPDCS- Universidad de Castilla La Mancha.
- Cuenca, J. M. y Martín, M. (2009). La formación del profesorado para formar ciudadanos: el papel de la educación patrimonial. En R. Ávila, B. Borghi y I. Mattozzi (Ed.). *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "estrategia de Lisboa"* (pp. 507-513). Bologna: AUPDCS- Pàtron.
- Darwin, C. (1995). *Darwin en Chile (1832-1835), Viaje de un naturalista alrededor del mundo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. España: UNESCO.
- De Nordenflycht, A. (2011). Valparaíso, Poéticas Fundacionales: Gonzalo Rojas, Pablo Neruda y Pablo De Rokha. *Alpha Osorno*. 33. 9-21
- Díaz, M. (2004). *La ciudad de la Alhambra*. Propuesta didáctica en experimentación. Andalucía- España: Junta de Andalucía, Patronato de la Alhambra y el Generalife.
- Domínguez, C. y Cuenca, J. M. (2005). Patrimonio e identidad para un espacio educativo multicultural. Análisis de concepciones y propuesta didáctica. *Investigación en la escuela*, 56, 27-42.
- Durbin, G., Morris, S. y Wilkinson, S. (1990). *Learning from objects. A teacher's guide*. Londres: English Heritage.
- El Mostrador. (18 de noviembre 2010). UDI sale en defensa de propuesta de Lavín: "Necesitamos más emprendedores" [Noticia]. Recuperado de <http://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2010/11/18/udi-sale-en-defensa-de-propuesta-de-lavin-necesitamos-mas-emprendedores/>.
- Espinosa, A. y Bonmatí, C. (2013). Manual de accesibilidad e inclusión en museos y lugares del patrimonio cultural y natural. Gijón: Trea
- Espinoza, P. (2014) Una propuesta de gestión para monumentos arqueológicos en entornos urbanos. En S. Negro y S. Amorós (Eds.), *Patrimonio, identidad y memoria* (pp. 379-400). Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Establece la Ley General de Educación, Ley Núm. 20.370, 12 de septiembre de 2009.

- Estepa, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula". *Íber: didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 2001(30), 93-105.
- Estepa, J. (2013). *La educación patrimonial en la escuela y el museo. Investigación y experiencias*. España: Universidad de Huelva
- Estepa, J., Ávila, R. M. y Ruiz, R. (2007). Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación. Estudio descriptivo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 2007(6), 75-94.
- Estepa, J. y Cuenca, J. M. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En R Calaf y O. Fontal (Coords.). *Miradas al Patrimonio* (pp. 51-71). Gijón: Trea.
- Estepa, J., Domínguez, C. y Cuenca, J. (1998). La enseñanza de valores a través del patrimonio. *Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales: Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 327-335). Lleida. España: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Estrada, B. (2000). *Valparaíso. Sociedad y economía en el siglo XIX*. Valparaíso: Ediciones Universitarias.
- Estrada, B. (2008). *Valparaíso: patrimonio arquitectónico, social y geográfico*. Viña del Mar: Altazor.
- Estrada, B. (2010). *Valparaíso, Desarrollo Urbano a través de los Siglos XIX y XX*. Santiago de Chile: RIL.
- Estrada, B. (2012). Tecnología y modernización: evolución del transporte urbano en Valparaíso. 1850-1950. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 11(3), 345-374.
- Estrada, B. (2013). Importancia económica de los alemanes en Valparaíso, 1850-1915. *América Latina en la historia económica*, 20(2), 151-176.
- Faublée, E. (1992) *En sortant de l'école... Musées et patrimoine*. Paris: Hachette education.
- Faure, F. (1973) *Aprender a ser. La Educación del futuro*. Madrid: Alianza Editorial.
- Feliu, M. (2012). Conocer nuestro entorno nos ayuda a ser ciudadanos activos. En N. De Alba, F. García Pérez, A. Santiesteban (Coords.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 313- 319). Sevilla: AUPDCS- Universidad de Sevilla.
- Fenster, T. (2003). "Gender, public space and the city: comfort, belonging and commitment in London and Jerusalem", ponencia presentada al Seminario Internacional "Género, Espacios Públicos y Ciudad", 9 y 10 de mayo, Universidad Autónoma de Barcelona (mimeo).
- Fernández, M. (2003). Los museos: espacios de cultura, espacios de aprendizaje. *Íber: didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 2003(36), 55-61.

- Fernández, M. y Moratinos, M. (1998). *Un archivo para todos. La ciudad también enseña. Programa didáctico del archivo municipal*. Ayuntamiento de Burgos: Burgos.
- Ferreras, M. (2015). El patrimonio como contenido de enseñanza: análisis de concepciones y de recursos didácticos. Tesis doctoral. Universidad Huelva.
- Ferreras, M y Estepa, J (2011). Análisis y evaluación de libros de textos de conocimiento del medio desde la didáctica del patrimonio. En P. Miralles, S. Molina y A. Santiesteban (Eds), *La evaluación de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales* (pp. 87-98). Murcia: AUPCS.
- Ferreras, M y Jiménez, R. (2013). ¿Cómo se conceptualiza el Patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria?. *Educación*, 591- 618. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-361-234
- Fernández García, J. (2014). La cultura digital para la puesta en valor del patrimonio: generación de productos patrimoniales con alcance educativo. tesis doctoral. Universidad de Valladolid.
- Fernández Salinas, V. (2003). Escenarios para el aprendizaje del patrimonio. En D. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina, P. Moreno, P. (Coords.). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 281-289). Cuenca: AUPDCS- Universidad de Castilla La Mancha.
- Figuerola, M. y Alonso, J. (2006). *Peperratón y sus amigos en Granada*. León: Editorial Everest.
- Figueras, P., Tomás, C. y Vilarrasa, A. (1995). La escuela y la ciudad educadora. *Íber: didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 1995(3), 57-66.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata: Madrid.
- Fontal, O. (2003a). Enseñar y aprender patrimonio en el museo. En R. Calaf (Coord). *Arte para todos: miradas para enseñar y aprender el patrimonio* (pp. 49- 78). Gijón: TREA.
- Fontal, O. (2003b). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. España: TREA.
- Fontal, O. (2003c). La educación patrimonial: definición de un modelo integral y diseño de sensibilización. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.
- Fontal, O. (2007). El patrimonio cultural del entorno próximo: un diseño de sensibilización para secundaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2007(6), 31-47.
- Fontal, O. (2010). La investigación universitaria en Didáctica del patrimonio: aportaciones desde la Didáctica de la Expresión plástica. *CiDd: II Congreso internacional de DIDÁCTIQUES*, s/p.
- Fontal, O. (2013). *La Educación Patrimonial. Del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2016). Educación patrimonial: retrospectiva y perspectivas para la próxima década. *Estudios Pedagógicos*, XLII(2), 415-436.

- Fontal, O. e Ibañez (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio siglo XXI*, 33(1), 15-32.
- Fontal, O., Ibañez, A., Martínez, M. y Rivero, P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 79-95.
- Fontal, O. y Marín, S. (2011). Enfoques y modelos de educación patrimonial en programas significativos de OEPE. *Educación artística: revista de investigación*, 2011(2), 91-96.
- Fontal, O. y Marín, S. (2014). La educación patrimonial en España: necesidades y expectativas para la próxima década. *Revista de Patrimonio Histórico*, 85, 17-23.
- Fontal, O. y Marín-Cepeda, S. (2016). Heritage education in museums: an inclusión-focused model. *The International Journal of the Inclusive Museum*, vol. 9, nº4, 47-64.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de libertad*. Uruguay: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz y Terra SA.
- Freire, S. y Miranda, A. (2014). *El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico*. Perú: GRADE: Recuperado de <http://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/AI17.pdf>
- Frezier, A. F. (1902). *Relación del viaje por el Mar del Sur a la costa de Chile y Perú durante los años 1712, 1713 y 1714*. Santiago de Chile: Ilustre Municipalidad de Santiago.
- Gadotti, M. (2002) Escuela Ciudadana, Ciudad Educadora. Proyectos y prácticas en proceso. *Revista del Centro de Investigación y Acción Social*, 2002(517), s/p.
- Galarce, J. (2015). Valparaíso: expertos debaten sobre resguardo del patrimonio [Noticia]. Recuperado de <http://www2.latercera.com/noticia/valparaiso-expertos-debaten-sobre-resguardo-del-patrimonio/>
- Gana, A. (2016). Opinión: Valparaíso es Chile o cuando la mala gestión del municipio se junta con desarrollo inmobiliario no regulado de barrios históricos [Noticia]. Recuperado de <http://www.elmostrador.cl/cultura/2016/05/19/opinion-valparaiso-es-chile-o-cuando-la-mala-gestion-del-municipio-se-junta-con-desarrollo-inmobiliario-no-regulado-de-barrios-historicos/>
- Gallegos, F. (2006). Red de Archivos Patrimoniales de Valparaíso (ARPA). *Conserva*, 2006(10), 17-26.
- Garay, A. (2002). Evaluación del sistema de recogida de sangre en Cataluña. *Salud pública*, 76(5), 437-450.

- García, A. (2008). Patrimonio cultural: Diferentes perspectivas. *Arqueoweb*, 9(2), Recuperado de <http://webs.ucm.es/info/arqueoweb/pdf/9-2/angelica.pdf>.
- García Ceballos, S. (2018) *Evaluación de programas en educación patrimonial. Indicadores de calidad a través del método SAEPEP-OEPE y su instrumento basado en estándares EBEB-OEPE*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.
- García Pérez, F. (1995). La ciudad como objeto de conocimiento escolar. *Íber: didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 1995(3), 25-33.
- García Valecillo, Z. (2009). ¿Cómo acercar los bienes patrimoniales a los ciudadanos? Educación patrimonial, un campo emergente en la gestión del patrimonio cultural. *Revista Pasos*, 7(2), 271-280.
- García Canclini, N. (1982). *Las culturas populares en el capitalismo*. México: Nueva Imagen.
- García Canclini, N. (1999). Los usos sociales del Patrimonio Cultural. En E. Aguilar Criado. (Coord.). *Patrimonio Etnológico. Nuevas perspectivas de estudio* (pp. 16-33). España: Junta de Andalucía.
- Gay, C. (1844). *Historia Física y Política de Chile*. Documentos I: Paris.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books. (Edición en español: La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa, 1992)
- Gil de Arriba, C. (2002). Ciudad e imagen: *Un estudio geográfico sobre las representaciones sociales del espacio urbano de Santander*. Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.
- Giménez, G. (2005). La concepción simbólica de la cultura. En G. Giménez (Ed.), *Teoría y análisis de la cultura* (pp. 67-87). México: Conaculta.
- Gómez-Redondo, C. (2012). Identización: la construcción discursiva del individuo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 24(1), 21-37.
- Gómez-Redondo, C. (2013). Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo: diseño de un artefacto educativo para la identificación (Tesis doctoral). Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3568/1/TESIS350-130920.pdf>
- González Gallego, I. (2002). El conocimiento geográfico e histórico educativo: la construcción de un saber científico. En J. Anadón, I. González y P. Martínez (Coords.). *La geografía y la historia, elementos del medio* (pp. 9-99). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- González Gallego, I. (2004). Algunas reflexiones sobre Educación Cívica en la Historia. En M. Vera, et al. *Formación de la ciudadanía: las TIC y los nuevos problemas*. Alicante: AUPDCS.
- González Gallego, I. (Ed). (2006). *El Acueducto de Segovia*. Cuadernos didácticos de Segovia. Ayuntamiento de Segovia, en Convenio con la Universidad de Valladolid: Segovia.
- González Monfort, N. (2006). L'ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.

- González Monfort, N. (2008). Una investigación cualitativa y etnográfica sobre el valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, 23-36.
- González Monfort, N. y Pagès, J. (2005). Algunas propuestas para mejorar el uso didáctico del patrimonio cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. *Journées d'études didactiques de la géographie et de l'histoire*, 2005, 1-16. Recuperado de <http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/colloquehgec/2005%20Lyon/ateliers-modeles/gonzalez.pdf>
- González, M. y Henríquez, R. (2003). Conciencia histórica y cultura material: aproximaciones desde la enseñanza de la historia. En D. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina, y P. Moreno, (Coords.). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 113-120). Cuenca: AUPDCS-Universidad de Castilla La Mancha
- Gosden, C. (2005). What do objects want?. *Journal of Archaeological Method and Theory*, vol. 12, 3, 193-211
- Graham, M. (1956). *Diario de mi residencia en Chile en 1822*. Santiago de Chile: Pacífico.
- Graham, M. (1988). *Diario de mi residencia en Chile*. Santiago de Chile: Francisco de Aguirre.
- Grappin, S. 2000. Du patrimoine local aux classes européennes du patrimoine. *Treballs d'arqueologia*, 2000(6), 6-13.
- Greene, J. (2008). Is mixed methods social inquiry a distinctive methodology? *Journal of Mixed Methods Research*, 2(1), 7-22.
- Grefe, X. (2012). El valor económico del patrimonio. En Manual atalaya para la gestión cultural. Recuperado de <http://atalayagestioncultural.es/capitulo/economia/valor-economico-patrimonio>
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1981). *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guerrero, C. (2002). *Arquitectura del renacimiento en las ciudades de Úbeda y Baeza*. Andalucía: Junta de Andalucía.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Gysling, J. (2003). Reforma Curricular. Itinerario de una transformación cultural. En C. Cox (Ed.), *Políticas Educativas en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile* (pp. 213-252). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Gysling, J. (2007). Currículum nacional: desafíos múltiples. *Pensamiento Educativo*, 40(1), 335-350.
- Gysling, J. y Hott, D. (2010). Cambio de estructura del sistema escolar. En C. Bellei, D. Contreras y J. P. Valenzuela (Eds.), *Ecós de la revolución*

- pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional* (pp. 111-152). Santiago de Chile: Pehuén Editores.
- Hanosset, Y. (2003). *Transmissors de patrimoni. VI Jornades de Pedagogia del Patrimoni Monumental*. Reial Monestir de Santes Creus: Centre Unesco de Catalunya.
- Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, Cultura y Postmodernidad. Cambian los tiempos cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hernández Cardona, F. X. (2003). El patrimonio como recurso en la enseñanza de las ciencias sociales. En D. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina, y P. Moreno (Coords.). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 455-466). Cuenca: AUPDCS- Universidad de Castilla La Mancha.
- Hernández Cardona, F. X. (2004). *Didáctica e interpretación del Patrimonio*. En R. Calaf, y O. Fontal (Coords.) *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos* (pp. 35-50). Barcelona: TREA.
- Hernández Cardona, F. X. y Feliu, M. (2011). *12 claves para enseñar y aprender Historia*. Barcelona: GRAÓ.
- Hernández Cardona, F. X. y Santacana, J. (1995). Ideas, estrategias y recursos. *Cuadernos de pedagogía*, 1995(236), 12-25.
- Hernández Cutillas, A., Barandica E. y Quintela, J. (2009). Ciudad, educación y valores patrimoniales. Un compromiso de municipios de la RECE. *Aula de innovación educativa*, 2009(182), 52-53.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006) *Metodología de la Investigación*. México: McGraw- Hill.
- Hernández Cornejo R. (1924). *Álbum Valparaíso Panorámico: Precedido de un resumen histórico de Valparaíso en el Siglo de la Independencia*. Valparaíso: SN.
- Hevia, R., Hirmas, C. y Peñafiel, S. (2002). *Patrimonio y cultural local en la escuela. Guía de experimentación e innovación pedagógica*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Hierro, J. y Fernández, J. (2013). Activos culturales y desarrollo sostenible: la importancia económica del Patrimonio. *Revista Política y Sociedad*, 50(3), 1133-1147.
- Hoerner, J. M. (1996). *Geopolitique des territoires*. Perpignan: Press Universitaires de Perpignan.
- Ibáñez, A. (2011). Museos, redes sociales y tecnología 2.0. En A. Ibáñez (Ed.), *Sobre museos, redes sociales y tecnología 2.0*. (pp. 5-8). Gipuzkoa: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2017). Enfoque Estadístico de Empleo y Género Edición N°3 [Informe]. Recuperado de http://www.inevalparaiso.cl/archivos/files/pdf/Empleo/2017/genero/ENFOQUE%202016_Valpara%C3%ADso.pdf
- Jiménez, C. (2008). La primera instalación franciscana en la antigua plazuela de San fránico del puerto. En E. Baldomero (Ed.), *Valparaíso*,

- Patrimonio arquitectónico, social y geográfico* (pp. 53-79). Valparaíso: Altazor.
- Jiménez, C. y Ferrada, M. (2006). Identidad tipológica del patrimonio arquitectónico. Área histórica UNESCO de Valparaíso, *Urbano*, 9(4), 20-26.
- Jiménez, C. y Ferrada, M. (28 de mayo 2016). La destrucción del patrimonio arquitectónico de Valparaíso y su área histórica UNESCO [Blog]. Recuperado de <http://icomoschile.blogspot.com/2016/05/la-destruccion-del-patrimonio.html>
- Jiménez, R. (2009). El patrimonio cultural y su valor didáctico. *Aula de innovación*, 2009(182), 54-56
- Jiménez, R., Cuenca, J. M. y Ferreras, M. (2013). Relaciones entre las concepciones del profesorado y los gestores en la educación patrimonial. En J. Estepa (Ed.), *La educación patrimonial en la escuela y el museo: Investigaciones y Experiencias* (pp. 61-80). España: Publicaciones Universidad de Huelva.
- Johnson, B. y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Jurado, J. C. (2003). Ciudad Educadora. Aproximaciones contextuales y conceptuales. *Estudios Pedagógicos*, 2003(29), 127-142.
- Kalchick, S. & Oertle, K.M. (2010). The Theory and Application of Contextualized Teaching and Learning in Relation to Programs of Study and Career Pathways. *Transition Highlights*, 2010(2), 1-6.
- Kemmis, S. (1993). *El currículum: Más allá de una teoría de la reproducción*. España: Editorial Morata.
- Kingman, E. (2004). Patrimonio, políticas de la memoria e institucionalización de la cultura Iconos. *Revista de Ciencias Sociales*, 2004(20), 26-34.
- Kirshenblatt-Gimblett, B. (2004). Intangible heritage as metacultural production', *Museum International*, 2004(56), 52-64.
- Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F., y Wubbels, T. (2005). Quality Requirements for Teacher Educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 157-76.
- Kuper, A. (2001). *Cultura. La versión de los antropólogos*. Barcelona: Paidós.
- Kurin, R. (2002). Safeguarding intangible cultural heritage in the 2003 UNESCO Convention: a critical appraisal, *Museum International*, 2002 (1-2), 66-76.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Larraín, J. (2001). *Identidad chilena*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Larraín, J. (2005). *¿América Latina moderna? Globalización e identidad*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Latcham, R. (1910). *Los changos de las costas de Chile*. Santiago de Chile: Imprenta Cervantes.

- Lavado, P. (2003). ¿Qué es patrimonio? Educar para conservar y proteger. En D. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina, P. Moreno, (Eds.). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 21-30). Cuenca: AUPDCS- Universidad de Castilla La Mancha.
- Le Dantec, F. (2003). *Crónicas del viejo Valparaíso*. Valparaíso: Ediciones Universitarias.
- Lefebvre, H. (1983). *La revolución urbana*. Madrid: Alianza.
- Legisla sobre Monumentos Nacionales; modifica las leyes 16.617 y 16.719; deroga el decreto ley 651, de 17 de octubre de 1925, ley N° 17.288, 3 de noviembre de 2017.
- Leguás, B. (2014). La casa fuerte de Chile, una aproximación a su ubicación. *Boletín histórico de la sociedad de historia y geografía*, 3(11), 31-54.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2) 202-227.
- Lobovikov-Katz, A. (2009). Heritage education for heritage conservation - A teaching approach (Contribution of educational codes to study of deterioration of natural building stone in historic monuments). *Strain*, 45, 480-484.
- Llobet, C. y Valls, C. (2003). El patrimonio como recurso en la enseñanza de las ciencias sociales en la educación primaria. En D. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina, P. Moreno (Coords.). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 467-473). Cuenca: AUPDCS- Universidad de Castilla La Mancha.
- Llonch, N. (2016). La mediación educativa como condición sine qua non para la supervivencia del patrimonio y los museos. *Museos es: Revista de la subdirección general de museos estatales*. 2016(11-12) .68-81.
- López Cruz, I. (2014). La educación patrimonial. Análisis de tratamiento didáctico del patrimonio en los libros de texto de CCSS en la enseñanza secundaria. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.
- López Facal, R. (2009). Evolución, crisis y futuro de la enseñanza de la Historia. En B. Borghi y C. Venturoli (Eds.), *Patrimoni culturali tra storia e futuro* (pp. 94- 112). Italia: Pàtron.
- López Arroyo, C. (2013) La enseñanza del patrimonio a partir del entorno próximo a los centros educativos. Análisis documental. *Clío: History and History Teaching*. 2013(39), 1-58.
- Lorenzo, S., Harris, G. y Vásquez, N. (2000). *Vida, costumbres y espíritu empresarial de los porteños. Valparaíso en el siglo XIX*. Viña del Mar: Universidad Católica de Valparaíso.
- Lowenthal, D. (1998). La fabrication d'un héritage. En D. Poulot (Ed.), *Patrimoine et Modertiné.*, L'Harmattan (pp. 107-127). Paris: Charmattan
- Lleida, M. (2010). El patrimonio arquitectónico, una fuente para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 2010(9), 41-50.

- Lucas, L. (2018). La enseñanza del patrimonio y de la ciudadanía en las clases de ciencias sociales un estudio de caso en ESO. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.
- Magendzo, A. (2008). *Dilemas del Currículum y la Pedagogía: Analizando la Reforma Curricular desde una perspectiva crítica*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.
- Malagón, L. (2008). El currículo: perspectivas para su interpretación. *Investigación y Educación en Enfermería*, XXVII(2), 136-142.
- Marín, S. (2014). Educación patrimonial y diversidad: Evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de patrimonialización. (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid, Facultad de Educación y Trabajo Social, Valladolid.
- Marín, S. (2012). La construcción de la identidad y los procesos de patrimonialización, un nuevo modelo educativo desde el enfoque de la educación patrimonial. En H. Barbosa y J. Quental (Eds.), *Proceedings of the 2nd International Conference of Art, Illustration and Visual Culture in Infant and Primary Education* (pp. 88-92). São Paulo: Blucher.
- Martín, M. J. y Cuenca, J. M. (2011). La enseñanza y el aprendizaje del patrimonio en los museos: la perspectiva de los gestores. *Revista de Psicodidáctica*, 6(1), 99-122.
- Martín, M. J., Cuenca, J. M. y Bedia, J. (2012). Educación para la participación ciudadana a través del patrimonio: experiencias en el Museo de Huelva. En N. de Alba-Fernández, F. F. García-Pérez y A. Santisteban (Coords.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 19-25). Sevilla: Díada Editora.
- Martín, M. y Morón, M. C. (2013). La educación patrimonial en los materiales didácticos: el profesor y los gestores del patrimonio. En J. Estepa (Ed.), *La educación patrimonial en la escuela y el museo: Investigaciones y Experiencias* (pp. 199-213). España: Publicaciones Universidad de Huelva.
- Martínez Shaw, C. (1995). La ciudad y la Historia. Nuevas perspectivas historiográficas. *Íber: didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 1995(3), 7-15.
- Marzano, R. J. y Kendall, J. S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*. California: Corwin Press.
- Marrás, S. (2013). *Memorias de un testigo involuntario 1973-1990*. Santiago: Catalonia.
- Massardo, J. (2008). *La formación del imaginario político de Luis Emilio Recabarren. Contribución al estudio crítico de la cultura política de las clases subalternas de la sociedad chilena*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Mattozzi, I. (2003). Um bene culturale non fa patrimonio. En D. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina, P. Moreno, P. (Coords.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 179-194). Cuenca: AUPDCS-Universidad de Castilla La Mancha.

- Maturana, B. (2014). Valparaíso, puerto y montaña: un desafío [en] pendiente. *Revista AUS*, 16, 46-51.
- Medina, J. (1898). *Colección de Historiadores de Chile y de Documentos relativos a la Historia Nacional*. Santiago de Chile: Ilustre Municipalidad de Santiago.
- Ministerio de Educación (2012). Bases Curriculares para la Educación Básica. Chile: MINEDUC. Recuperado de http://www.curriculumnacional.cl/wp-content/uploads/1b_6b/bases_marcos/Bases%20Curriculares%20Educacion%20Básica%202012.pdf
- Ministerio de Educación Chile (2009). Ley 20.370. Ley General de Educación.LGE. recuperado en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- Ministerio de Educación Chile. (1990).Ley 18.962. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza LOCE. Recuperado en: <http://repositorio.historiarecienteenlaeducacion.com/items/show/3222>
- Modifica Decreto Nº 40, de 1996. Res. Núm. 240. 16 de junio de 1999.
- Molano, L. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista Opera*, 2007(7), 69-84.
- Molina, J. I. (1978). *Historia Natural y Civil de Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Molina, M. (2003). Algunos comentarios sobre acerca de mentalidad y medicina en el siglo XIX, en Valparaíso. *Archivum, Revista de archivo histórico*, 4(5), 55-66.
- Molina-Puche, S. (2011) Las salidas escolares para la enseñanza de la historia en la educación primaria. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 67,79-86.
- Molina-Puche, S. y Ortuño (2017) Concepciones del profesorado Iberoamericano de Secundaria sobre la contribución del patrimonio local al desarrollo del pensamiento histórico. *Estudios Pedagógicos* (43), 4, 185-202.
- Moll, J. (2000). *Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade*. Petrópolis: Vozes.
- Moreno, O. (2009). Educación y Patrimonio. *Innovación y experiencias educativas*, 2009(14), 1-8.
- Morín, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Madrid: Gedisa.
- Morón, H. (2015). ¿Qué aporta la educación patrimonial a la enseñanza de las ciencias experimentales?Un análisis del patrimonio en los libros de texto de ciencias de la naturaleza de la ESO. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.
- Muñoz, O. et. al. (1972). Todo el cine es un engaño. *Revista Primer Plano*. V 1 N° 3. 3-17
- Mukarovsky, J. (2000). *Signo, función y valor: estética y semiótica del arte*.

Plaza & Janes, Bogotá: Editores Colombia S.A.

- Munjeri, D. (2009). Following the length and breath of the roots. Some dimensions of intangible heritage. Cap 7 131- 150. In Smith, L. and Akagawa, N. *Intangible Heritage*. London and New York: Routledge. Recuperado de: http://www.mu.edu.et/iphc/images/library/Heritage/Heritage_Culture_and_Tourism/Tangible_Hritage.pdf
- Navas, A. (2007). El museo Nacional de Ciencias Naturales durante el franquismo. En M.A Puig-Samper Mulero (Ed.), *Tiempos de investigación JAE-CSIC, cien años de Ciencia en España* (pp. 311-319). Madrid: CSIC.
- Neruda, P (1999). *Odas elementales*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Noguera, J. F. (2002). La conservación del patrimonio arquitectónico debates heredados del siglo XX. *Revista Ars Longa, Cuadernos de Arte*, 2002(11), 107-123.
- Olsen, B.(2012). After interpretation: Remembering archaeology. *Current Swedish Archaeology*, 20. 11-34.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1972). *Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural*. París: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2001). Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural [Informe]. Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. París: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *Indicadores De Cultura Para El Desarrollo UNESCO, Manual Metodológico*. España: Editorial UNESCO.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2004). *Examens des politiques nationales d'éducation. Chili*. Paris: OCDE.
- Ortega, N. (2001). El patrimonio expresión de la identidad de un pueblo. El itinerario histórico- artístico como propuesta didáctica. En J. Estepa, F. Frieria y R. Piñeiro (Coords), *Identidades y territorios* (pp. 507-516). Oviedo: KRK.
- Ortíz, A. (2006). *Uso de los espacios públicos y construcción del sentido de pertenencia de sus habitantes en Barcelona*. A. Lindón, M. Aguilar y D. Hiernaux (Coords.). Lugares e imaginarios en la metrópolis (pp. 67-83). México: Anthropos.
- Padilla, J. A. (2002). De la ciudad tradicional a la ciudad educadora. *Educación en el 2000: revista de formación del profesorado*, 5, 81-86.

- Padilla, J. A., González, A. y Pérez, C. (1998). Elaboración del cuestionario. En A. Rojas, J. Fernández, y C. Pérez (Eds). *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos* (pp. 115-140). Madrid: Síntesis.
- Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar Historia y Ciencias Sociales: el currículo y la didáctica de las Ciencias Sociales. *Pensamiento Educativo*, 30(1), 255- 269.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Peña, C. (10 de enero 2011). Recorte de horas de historia se hizo pese a las críticas de los evaluadores consultados [Noticia]. Recuperado de <http://ciperchile.cl/2011/01/10/recorte-de-horas-de-historia-se-hizo-pese-a-las-criticas-de-los-evaluadores-consultados/>.
- Pereda Marín, S. (1987). *Psicología experimental. I. Metodología*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Pérez Morales, P. (2005). ¿La ciudad puede llegar a ser educadora? *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, 2005(23), 127-140.
- Piccolini, P. y Ruibal J. (1992). La Localidad en la Escuela. Entre el consenso y el desconcierto. *Entre pasados. Revista de Historia*, 2(3), S/P
- Pinochet, J. (2012). La Colonia Británica en Valparaíso: permanencia de una identidad comunitaria en el siglo XX. *Intus-Legere Historia*, 6(2), 115-133.
- Pinto, H. (2016). Construcción de identidades y conciencia patrimonial: el papel de la educación patrimonial en Portugal. En S. Molina, N. Llonch, y T. Martínez. (Eds.), *Identidad, ciudadanía y patrimonio. Educación Histórica para el siglo XXI* (pp. 18-38). Gijón: TREA.
- Plan Nacional de Educación y Patrimonio (2013). Plan Nacional de Educación y Patrimonio [Reseña]. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/planes-nacionales/planes-nacionales/educacion-y-patrimonio.html>
- Ponce, A. I., Molina Puche, S., Ortuño, J. (2015). La ausencia de lo patrimonial en la formación de maestros: un estudio en el grado de educación primaria en la Universidad de Murcia. En A. M. Hernández, C. R. García y J. L. de la Montaña (Eds.). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 567-575). España: Universidad de Extremadura.
- Poyanco, R. (2017). El principio de estado social en la constitución chilena. En R, Miranda, F. da Silva e I. M. Portela (Coords), *O Direito Atual E As Novas Fronteiras Jurídicas* (pp. 765-794). Portugal: Instituto Politécnico do Cávado e do Ave.
- Prats, J. (1997). *La investigación en didáctica de las ciencias sociales (Notas para un debate)*. En la formación del profesorado en la didáctica de las ciencias sociales. Diada: Sevilla.
- Prats, J. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Revista do Laboratório de Ensino de História*, 9, 1-25. Recuperado de <http://www.histodidactica.es/CCSS/Lineas-Prats.pdf>

- Prats, J. y Hernández, A. (1999). Educación por la valoración y conservación del patrimonio. Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona [Documento de trabajo]. Recuperado de http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/educacion_valoracion_conservacion_patrimonio.pdf
- Prats, J. y Santacana, J. (2009a). La ciudad: un espacio para aprender. *Aula de innovación educativa*, 182, 47-51.
- Prats, J. y Santacana, J. (2009b). Ciudad, educación y valores patrimoniales: la ciudad educadora, un espacio para aprender a ser ciudadanos. *Íber: didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 59, 8-21.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar la Historia?. En J. Prats, (Et al) (Autores). Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica. SEP. México, p18-64. Disponible en: http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza_aprendizaje_historia_educacion_basica.pdf
- Prats, LL. (1997). *Antropología y patrimonio*. Barcelona: Ariel.
- Programa de Recuperación y Desarrollo Urbano de Valparaíso (2009). <http://www.dipres.gob.cl/597/w3-article-141122.html>
- Pujadas, J. J. (1993). *Etnicidad. Identidad cultural de los pueblos*. Salamanca: Eudema.
- Querejazu, P. (2003). La apropiación social del patrimonio. Antecedentes y contexto histórico. *Patrimonio Cultural y Turismo. Cuadernos*, 20, 41-53.
- Rapley, T. (2014). Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa. España: Morata.
- Reglamento Europeo N°1295. (2013). Reglamento (UE) No 1295/2013 del parlamento europeo y del consejo de 11 de diciembre de 2013 por el que se establece el Programa Europa Creativa (2014 a 2020) y se derogan las Decisiones no 1718/2006/CE, no 1855/2006/CE y no 1041/2009/CE .Diario Oficial de la Unión Europea L 347/221.
- Revilla, D. y Sánchez Agustí, M. (2018). Conciencia Histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica. *Revista Estudios Sociales*, 65. 113-125.
- Rico, L. (2009). La difusión del patrimonio en los materiales curriculares. El caso de los gabinetes pedagógicos de bellas artes (Tesis doctoral). Universidad de Málaga.
- Rico, L. y Ávila, R. (2003). Difusión del patrimonio y educación para conservar. El papel de los materiales curriculares. Un análisis crítico. En Ballesteros, D., Fernández, C., Molina, J. A., Moreno, P. (Coords.). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 31-39). Cuenca: AUPDCS- Universidad de Castilla La Mancha.
- Rivero, P. (2011). La arqueología virtual como fuente de materiales para el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 2011(68), 17-24.

- Rodrigo, M. y Medina, P. (2006). Posmodernidad y crisis de identidad, *IC: Revista Científica de Información y Comunicación*, 2006(3), 125-146.
- Rodríguez, E. y Ortega, D. (2003). El patrimonio Buralés. Experiencias didácticas para adultos. En D. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina, P. Moreno (Coords.). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 379-386). España: AUPDCS- Universidad de Castilla La Mancha.
- Rodríguez, G., Gil, J. y Garcés, E. (1999). *Metodología de Investigación Cualitativa*. Málaga: Algibe.
- Rodríguez, J. (2007). Ciudad educadora. Una perspectiva política desde la complejidad. *Revista Urbano*, 16, 29-49.
- Rojas, M. y Bustos, V. (2015). Valparaíso: El derecho al patrimonio. *Antropologías del Sur*, 2(3), 155-173.
- Ruay, R. (2010). El rol de docente en el contexto actual. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias*, 6(2), 115-123.s0
- Ruiz Olabuenaga, J. y Ispizua, M. (1989). *Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sáez, L. (2004). *Valparaíso, guía histórico- cultural, siglo XVI – XXI*. Valparaíso, Chile: Editorial Bach.
- Safford, F. y Jacobsen, N. (2003). Las economías de las Américas andinas, 1830-1885. En J. Maiguashca (Ed.). *Historia de América Andina. Creación de las repúblicas y formación de la nación* (pp. 29-83). Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Salazar, G. (2000). *Labradores, peones y proletarios. Formación y crisis de la sociedad popular chilena del siglo XIX*. Santiago: LOM.
- Salcedo, M. (2008). Una reflexión crítica sobre ciudad educadora. *Guillermo de Ockham*, 6(2), 91-107.
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78.
- Sallaberry, J. (2013). Valparaíso: La tragedia permanente. *Revista qué pasa*. Recuperado de <http://www.quepasa.cl/articulo/actualidad/2013/02/1-11209-9-valparaiso-la-tragedia-permanente.shtml/>
- Sánchez, A. (2003). *Geografía de Chile*. Santiago: Editorial Bibliográfica Internacional.
- Sánchez, A., Bosque, J. y Jiménez, C. (2009). Valparaíso: su geografía, su historia y su identidad como patrimonio de la humanidad. *Estudios geográficos*, 70(266), 269-293.
- Sánchez, A. y Jiménez, C. (2011). Valparaíso: la ciudad-puerto más importante de Chile y la vulnerabilidad de su patrimonio arquitectónico a los riesgos sísmicos. *Estudios Geográficos*, 72(271), 559-589.
- Sánchez, A. (2016). Memoria, identidad y comunidad: evaluación de programas de educación patrimonial en la comunidad de Madrid. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Valladolid, Valladolid

- Sánchez Ferri, A. (2016). Memoria, identidad y comunidad: evaluación de programas de educación patrimonial en la comunidad de Madrid. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.
- Sánchez, R. (2004). El Tawantinsuyu en Aconcagua (Chile central). *Revista de Antropología Chilena*, 36(2), 325-332
- Sánchez, R. (2015). Patrimonio e identidad en la región de Murcia: una aproximación a través del currículum y los libros de texto de Ciencias sociales de secundaria. *Clio*, 41. S/P. ISSN: 1139-6237.
- Sánchez-Agustí, M. (1994). Las edades del Hombre. Una pauta didáctica para la reflexión. *Íber: didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 1994(2), 26-36.
- Sánchez-Agustí, M. y Calle Carracedo, M. (1997). Materiales curriculares para el patrimonio cultural. En L. Arranz (Coord) *El libro de texto y los materiales didácticos* (pp. 261- 282). Madrid: Universidad Complutense. ISBN 84-922271-3-3.
- Sánchez-Agustí, M. (2002). Los retablos como recurso para enseñar Historia en edades tempranas. Una aproximación a la vida cotidiana en la época de los Reyes Católicos. En I. González Gallego, *La geografía y la Historia, elementos del Medio* (pp.279-320). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. ISBN: 84-369-3540-3.
- Sánchez-Agustí, M. (2011). Ciudadanía y enseñanza de la Historia. Resultados de una intervención en la formación de maestros. *Revista de didáctica de las ciencias experimentales*. 25. 3-15.
- Sánchez-Agustí, M. y Collao, D. (2013). El patrimonio cultural de Valparaíso y su potencial educador: una mirada desde la perspectiva española. *Revista ARCHIVUM* año X N°11. ISSN 0718-0667.
- Sandín M. P. (2003). La enseñanza de la investigación cualitativa. *Revista de Enseñanza Universitaria* 2003(21), 37-52.
- Santacana, J. (21 de mayo 2012). Enseñar Historia con los objetos [Blog]. Recuperado de <https://didcticadelpatrimonicultural.blogspot.cl/2012/05/ensenar-historia-con-los-objetos.html>
- Santacana, J. y Hernández Cardona, F. (2006). *Museología crítica*. Barcelona: TREA.
- Santacana, J. y Llonch, N. (2008). *Museo local. La cenicienta de la Cultura*. Gijón: TREA.
- Santacana, J. y Llonch, N. (2015). *El patrimonio cultural inmaterial y su didáctica*. España: TREA.
- Santacana, J. y Martínez, M. (2013). Patrimonio, identidad y educación: una reflexión teórica desde la historia. *Education Siglo XXI*, 31(1), 47-60.
- Scalona, E. (2007). La historia local como contenido de enseñanza. En S. Fernández (Ed.), *Más allá del territorio: la historia regional y local como problema. Discusiones, balances y proyecciones* (pp. 170-180). Rosario: Prohistoria Ediciones.

- Schön, D. (1992a). *El profesional Reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1992b). *La formación de profesionales reflexivos*. Argentina: Paidós.
- Seidita, T. (2017). Relación entre escuela y museos: aspectos emocionales relacionados con la motivación. Relationship between school and museums: emotional aspects related to motivation. Tesis doctoral. Universidad de Almería.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson College Indigenous.
- Semedo, A. (2007). Museus, educação e cidadania. *Actas conferencia Museus e Sociedade, 2007*, 25-35.
- Serrano, P. (2009). Valparaíso: Patrimonio sustentable. *Revista INVI*, 24(65), 179-194.
- Silva, M. (2018). Valparaíso cumple 15 años como patrimonio mundial sin plan de gestión para el sitio. Diario online Economía y negocio. <http://www.economiaynegocios.cl/noticias/noticias.asp?id=483668>
- Solar, C. (2001). *Historia de la literatura de Valparaíso*. Valparaíso: Gran Fraternidad de escritores y de artistas de Valparaíso.
- Soler, A. (2009). Patrimonio cultural intangible. Granollers, algunas reflexiones y tres propuestas. *Íber: didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 2009(59), 47-62
- Soto, H. (2006). La película puerto. *Diario La Tercera*. pp. 24-25
- Suárez, M., Gutiérrez, S., Calaf, R. y San Fabian. J. (2013). La evaluación de la acción educativa museal: una herramienta para el análisis cualitativo. *Clío*, 39, S/P. ISSN 1139-6237, <http://clio.rediris.es>
- Suárez, M. (2017). Enseñar y aprender historia con el patrimonio. Evaluación cualitativa en museos de Asturias. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.
- Smith, L. (2006). *Uses of heritage*. London & New York: Routledge.
- Tashakkori, A. y Teddlie, C (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioural Research*. London: Sage.
- Thiebaut, C. (1998). *Conceptos fundamentales de Filosofía*. Madrid: Alianza.
- Tedesco, J. C. (1987). Paradigms of Socioeducational Research in Latin America. *Comparative Education Review*, 31(4), 509-532.
- Touriñán, J. (2007). Valores y Convivencia Ciudadana: Una responsabilidad de formación compartida y derivada. *Bordón*, 59(2), 261-311.
- Trepat, C. (1994). Procedimientos en Historia: secuenciación y enseñanza. *Íber: Didáctica de las Ciencias sociales, Geografía e Historia*, 1994(1), 35-52.
- Trilla, J. (1993). *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona. Editorial Ariel.

- Trilla, J. (1997). La educación y la ciudad. *Revista Educación y Ciudad*, 2, 6-19
Recuperado de <http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/256/230>
- Tutiaux-Guillon, N. (2003). Le patrimoine objet d'enseignement: un défi? En D. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina, P. Moreno, (Coords.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 327-337). España: AUPDCS-Universidad de Castilla La Mancha.
- UNESCO. (1972). Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural. Paris
- UNESCO. (1976). Directrices Prácticas para la aplicación de la convención del patrimonio mundial. Suiza.
- UNESCO. (2001). Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural. Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO. (2003). Convención para la salvaguarda de Patrimonio cultural inmaterial. Paris. Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=17716&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO. (2005). Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142919_spa
- Urbina, M. (2000). Vendedores ambulantes, comerciantes de puestos, mendigos y otros tipos populares de Valparaíso en el siglo XIX. *Archivum*, 3(4), 45-61.
- Urbina, M. (2002). *Los conventillos de Valparaíso. 1880-1920. Fisonomía y percepción de una vivienda popular urbana*. Valparaíso: Ediciones Universitarias.
- Urbina, R. (1999). *Valparaíso, auge y ocaso del viejo Pancho, 1830- 1930*. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha.
- Valbuena, M. (1994). El patrimonio cultural, testigo de una época. Aplicación didáctica del viaje de aguas de Valladolid, en el S. XVI. *Iber: didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 1994(2), 61-77.
- Valdera, G. (2011). La enseñanza y el aprendizaje del Patrimonio Histórico en la Educación primaria. *La Investigación en Didáctica del Patrimonio*. Recuperado de <http://www.eduinnova.es/monografias2010/dic2010/patrimonio.pdf>
- Vásquez, N., Iglesia, R., y Molina, M. (1990). *Cartografía histórica de Valparaíso*. Valparaíso: Ediciones Universitarias.
- Velasco, M. (2009). Gestión turística del patrimonio cultural: enfoques para un desarrollo sostenible del turismo cultural. *Cuadernos de Turismo*, 2009(23), 237-253.
- Vera, A. (2005). Diálogo entre lo cuantitativo y lo cualitativo en la investigación científica. El desafío de la Triangulación. *Ciencia & Trabajo*, 7(15), 38-40
- Vicuña Mackenna, B. (1869a). *Historia crítica y social de la ciudad de Santiago*. Valparaíso: Imprenta del Mercurio.

- Vicuña Mackenna, B (1869b). *Historia de Valparaíso: Crónica política, comercial y pintoresca de su ciudad y puerto, desde su descubrimiento hasta nuestros días: 1536 – 1868*. Valparaíso: Imprenta Albion de Cox i Taylor
- Vicuña Mackenna, B. (1936). *Historia de Valparaíso*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Vicuña Mackenna, B. (1873). La Exposición del coloniaje. Carta Familiar a monseñor J. Ignacio Víctor Eyzaguirre a propósito de la exposición de objetos de arte, utensilios domésticos y artefactos pertenecientes a la época del coloniaje que tendrá lugar en Santiago en setiembre de 1873. *Revista de Santiago*, 32, 341-355.
- Vidal, T. y Pol, E. (2005). La apropiación del espacio: Una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. *Anuario de psicología*, 36, 281-297.
- Villalobos, S., Silva, O., Silva, F. y Estellé, P. (1974). *Historia de Chile*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Villalón, G. y Pagès, J. (2015). La representación de los y las indígenas en la enseñanza de la historia en la Educación Básica chilena. El caso de los textos de estudio de historia de Chile. *Revista diálogo andino*, 2015(47), 27-36.
- Violich, F. (1994). *Cities of Latin America. Housing and planning to the south*. Nueva York: Reinhold Publishing Corporation.
- VV:AA. (2004). *Postulación de Valparaíso como sitio del patrimonio mundial Unesco*. Santiago: Consejo de Monumentos Nacionales.
- Waisberg, M. (1995). *La traza urbana, patrimonio consolidado de Valparaíso*. Buenos Aires: Fondo Nacional de la Artes.
- Walkenbach, J. (2007). *La Biblia del Excel 2007*. Madrid: Anaya multimedia.
- Yi- Fu Tuan, T. (2007). *Un estudio de las percepciones actitudes y valores sobre el entorno*. España: Melusina.
- Zabalza, M. E. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- Zabala, M. E. y Roura, G. (2006). Reflexiones teóricas sobre patrimonio, educación y museos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 2006(11), 233-261.
- Zeichner, K. (1993). El docente como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-52.

ANEXOS

Véase CD adjunto:

Anexo 1: Instrumento entrevista

Anexo 2: Valoración de la encuesta por grupo de expertos

Anexo 3. Protocolo aplicación entrevista

Anexo 4: Cuestionario a estudiantes de sexto básico (primer instrumento)

Anexo 5: Cuestionario a estudiantes de sexto básico (instrumento final)

Anexo 6: Protocolo aplicación cuestionario a estudiantes

Anexo 7: Entrevistas profesores (transcripción completa)

Anexo 8: Entrevistas a directores de escuelas públicas, privadas y subvencionadas. (transcripción completa)

Anexo 9: Entrevista gestor cultural (transcripción completa)

Anexo 10: Entrevista encargado del consejo de la cultura y las artes (transcripción completa)