



UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO
FACULTAD DE HUMANIDADES
INSTITUTO DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES

NUEVOS CONTEXTOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LAS
CIENCIAS SOCIALES. APORTES DE UNA SISTEMATIZACIÓN DE
EXPERIENCIAS ESCOLARES CON USO PEDAGÓGICO DEL PATRIMONIO
CULTURAL Y MEMORIA HISTÓRICA.

TESIS PARA OPTAR AL
TÍTULO PROFESIONAL DE PROFESORA
DE ENSEÑANZA MEDIA EN HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES
Y A LOS GRADOS ACADÉMICOS DE
LICENCIADA EN HISTORIA Y LICENCIADA EN EDUCACIÓN

Por:

CAROLINA MATURANA IBAÑEZ

Profesora Guía: Graciela Rubio Soto.

Profesor Informante: Leopoldo Benavides Navarro.

AGRADECIMIENTOS

En el momento luminoso de agradecer a las personas que me han acompañado en el desarrollo de esta etapa de formación personal y profesional, quisiera destacar tantos rostros y presencias que me han permitido desarrollar, valorar y comunicar mis conocimientos en el área que me apasiona, la enseñanza del patrimonio cultural.

En primer lugar, quisiera agradecer profundamente a mi familia por su confianza, esfuerzo y entrega incondicional. En especial a mi madre, que dedico mayor parte de su vida a demostrarme que los sueños no se consiguen individualmente, sino de la mano de otros; que los veleros se convierten en trasatlánticos en la medida de su confianza y esfuerzo para creer que pueden serlo; y que la vida misma es un campo infinito de conocimiento. A mi madre, infinitas gracias por seguir aquí, acompañándome con su templo de luz, desde otro plano de la existencia.

A mi hogar, Simón. Transitar en su fuerza, admiración y cariño me permitió retomar este viaje formativo, una y otra vez. Mi maestro de las cosas simples, siempre agradecida por tu calor marsupial y el amor multicolor que alimenta mis propósitos realizados y sueños por cumplir.

En el plano de la amistad y la formación, quisiera destacar en primer lugar a la profesora Graciela Rubio Soto, por su acompañamiento riguroso, sistemático y abierto al diálogo. Gracias a sus orientaciones logré indagar los campos de la Memoria Social, el Patrimonio Cultural y los Derechos Humanos de manera integral y propositiva, lo que en suma, redescubrieron en mí, actitudes que había dado por olvidadas, tales como son la curiosidad, creatividad e interpretación flexible. Como así también, destacar su calidad humana de comprensión, cariño y acompañamiento en los momentos difíciles que han caracterizado mis últimos ciclos como estudiante universitaria.

Al entrañable profesor Eduardo Sepúlveda Díaz, con quien emprendí el camino de ayudante de cátedra en un área de Metodología de la Enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. A él, mi profundo agradecimiento, por enseñarme a perseverar, a recibir con humildad los avances y retrocesos, y por sobre todo, a añadir pasión a la labor profesional docente.

Asimismo, quisiera mencionar a los profesores Patricio Gutiérrez y Nadia Rojo, quienes han aportado activamente en el desarrollo de mi formación a través de su confianza, orientación y entusiasmo, lo cual ha reforzado mi compromiso con la ciudad de los de abajo y la humanización del patrimonio.

Junto a lo anterior, cabe citar a mis queridos compañeros y compañeras de ruta. A todas aquellas personas, que se han detenido a construir junto a mí interminables conversaciones, anhelos y proyectos colectivos durante estos años de formación personal y universitaria, destaco a en especial a Esteban Maldonado Cortez, Cristófer Escobar Marambio, Carlos Figueroa Valdés, Cecilia Cortés Rojas, Francisco Hevia Cerda, Angelo Villagrán Olivares, Nicolás Penna Ordenes y Javier Pardo Mella. A todos ellos, mi fraternal agradecimiento por seguir siendo parte de mi vida.

Finalmente, extendiendo un profundo reconocimiento a los profesores y profesoras que guiaron desde sus saberes teóricos y prácticos mi formación en estos años en la universidad. A los profesores Sergio Flores, Luis Duarte y Javier Figueroa con quienes compartí labores como secretaria del Centro de Estudios de Historia Regional y Local. Como también, a los profesores Leopoldo Benavides, Claudio Díaz, Luis Corvalán y Pablo Aravena con quienes trabajé activamente por mejorar las prácticas académicas y políticas en nuestro Instituto de Historia y Ciencias Sociales.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
CAPITULO I: CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA DE ENSEÑANZA: EL LUGAR DEL PATRIMONIO CULTURAL EN EL ÁREA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y LAS CIENCIAS SOCIALES.	12
1.1.- Globalización.....	12
1.2.- Posmodernidad.....	20
1.3.- Cultura histórica.....	26
1.4.- Sociedades del Conocimiento.....	37
1.5.- Educación y las Sociedades del conocimiento.....	44
CAPITULO II: MEMORIA SOCIAL Y PATRIMONIO CULTURAL. CAMINOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS PARA PENSAR SU ENSEÑANZA.	49
2.1.- Revisión del concepto y sus primeras aplicaciones.....	49
2.2.- Aplicaciones conceptuales en el tiempo.....	52
2.2.1- Diversidad de enfoques interpretativos.....	58
2.2.1.1- Herencia como vehículo de significado.....	59
2.2.1.2- Significación de los documentos de identidad.....	65
2.2.1.3.-Participación como recurso social, cultural y económico.....	69
CAPITULO III: DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: APORTES PARA LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO CULTURAL.	74
3.1.- Didáctica. Un campo teórico de la enseñanza.....	74
3.1.1.- Didáctica y Educación.....	74
3.1.2.- Didáctica de las Ciencias Sociales.....	76
3.2.- Didáctica de las Ciencias Sociales y Patrimonio Cultural.....	78
3.3.- Enfoque pedagógico de la ciudad educadora.....	81
3.4.- ¿Qué dimensiones conceptuales enseñar del Patrimonio Cultural?.....	84
3.4.1- Componentes conceptuales para reconocer la herencia.....	84
3.4.2- Componentes conceptuales para potenciar la significación identitaria.....	89
3.5.- ¿Cómo enseñar Patrimonio Cultural?.....	98
CAPITULO IV: SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA CON USO DE PATRIMONIO CULTURAL.	102

4.1.- Metodología del Estudio	102
4.1.2.- Sistematización de experiencias.....	105
4.1.3.- Propuesta de Sistematización de Experiencias Pedagógicas.	108
4.1.4.- Fuentes y técnicas de recolección de información	109
4.1.5.- Dimensiones del análisis	110
4.2.- Plan de sistematización de experiencias pedagógicas.....	113
4.2.1 Descripción General de los proyectos	114
4.2.1.1.-- Caso 1: Proyecto Etnógrafos escolares	
4.2.1.2.- Caso 2: Proyecto Tu Memorial: Memoria, lucha e identidad, el legado político de Carmen Gloria Larenas	119
4.3.- Análisis en profundidad de las experiencias pedagógicas	124
4.4.- Orientaciones pedagógicas para la enseñanza del Patrimonio Cultural.....	154
CONCLUSIONES	184
BIBLIOGRAFÍA.....	188
ANEXOS.....	194

INTRODUCCIÓN

La propuesta de enseñanza que compone esta investigación, se inscribe en un contexto socioeducativo de las Sociedades del Conocimiento, el cual se caracteriza por la adaptabilidad y cambio permanente en el procesamiento de la información disponible, por las nuevas formas de construir conocimiento y por los desafíos gubernamentales y civiles de promover el paradigma de la educación para la vida, que permita, en suma, desarrollar entre las sociedades participantes, capacidades ciudadanas integrales para la convivencia democrática.

El conocimiento de la historia no ha quedado fuera de estas exigencias, las narrativas del pasado se ha constituido como un *texto interpretable* en el espacio público, en el cual, el patrimonio cultural comprende junto a otras formas, en un punto de acceso a éste complejo territorio del conocimiento.

Ahora bien, salir al encuentro del pasado a través del patrimonio requiere de un tratamiento conceptual y metodológico complementario al propuesto por la historiografía: el patrimonio no es el pasado. El patrimonio es el pasado que tenemos presente, y que como tal, requiere ser pensado desde categorías de análisis propios del pensamiento histórico y espacial para abordar la relación que se materializa entre el pasado y el presente.

El patrimonio, es un conocimiento específico del campo de la memoria que contiene propósitos sociales, históricos y educativos relacionados con los marcos de recuerdo y el olvido. Comprende al conjunto de bienes materiales e inmateriales, que constituyen el vínculo de un grupo humano con su pasado y que refuerzan emocionalmente en el presente un sentido de comunidad con una identidad propia y colectiva.

La justificación del tema de investigación, nace de la constatación de vacíos en las referencias pedagógicas para tratar el patrimonio en las escuelas, lo que ha llevado a muchos docentes a perpetuar una noción tradicional del patrimonio

construido por arquitectos y gestores culturales. La necesidad de proponer un tratamiento articulado entre el saber académico y el conocimiento social, potenciando entre los estudiantes el desarrollo de aprendizajes significativos (empatía y pertenencia) para asegurar la salvaguardia consciente de los sitios de memoria desde una ciudadanía activa, nos impulsó a embarcarnos en esta travesía, la cual refiere, a sistematizar un saber pedagógico construidos en escuelas locales para los ejes de memoria y patrimonio y aún, no se encuentra documentado ni disponible para ser reapropiado por otros agentes formativos.

Los aportes teóricos y metodológicos propuestos en el campo del patrimonio cultural han sido consultados y caracterizados a través de dos niveles de acercamiento a la pregunta central de esta tesis, i) en relación a las disciplinas que participan en el análisis conceptual del campo, y ii) las didácticas específicas que abordan los procesos de transposición metodológica.

En este orden, las disciplinas de las Ciencias Sociales lo han posicionado como un artefacto de memoria que participa en los usos públicos del pasado, siendo por lo tanto, un medio material para abordar la relación entre historia y memoria. En lo específico de su composición discursiva, se le vincula con la construcción de ciudadanía desde un sentido identitario y desde los principios de herencia, significación y participación.

En un segundo nivel, nos encontramos con las reflexiones en torno a su enseñanza. Las didácticas específicas de las disciplinas sociales lo consideran un recurso educativo para la formación de ciudadanía, entendida en la relevancia que adquiere el tiempo pasado en las representaciones sociales para mantenerse cohesionadas en el presente. El acceso al pasado desde otras entradas, amplía las voces que participan en el horizonte de historicidad del presente. La enseñanza del patrimonio, por lo tanto, no tiene como finalidad directa el conocimiento patrimonial ni proponer una nueva asignatura curricular. Por el contrario, se busca vincular patrimonio y formación ciudadana para reinterpretar los sentidos de identidad colectiva en un sentido plural, diverso y democrático.

Ambos niveles entregan insumos interesantes para pensar en una didáctica específica de los artefactos de memoria, pero requieren de espacios de articulación para que cumplan con los propósitos pedagógicos requeridos por las escuelas de las Sociedades del Conocimiento. En revisión de distintas propuestas pedagógicas que circulan en el espacio educativo, surge el problema central esta tesis, ¿Bajo qué orientaciones pedagógicas es posible incorporar la enseñanza de la memoria y el patrimonio cultural en el área de Historia, Geografía y las Ciencias Sociales (HGCS) para favorecer la formación de ciudadanías activas?. En consecuencia a lo anterior, la hipótesis central de esta investigación comprende, *las orientaciones pedagógicas que permiten la incorporación de la enseñanza del patrimonio en el área de HGCS requieren de una estrategia de contextualización de los contenidos de enseñanza que componen el curriculum de Historia, Geografía y las Ciencias Sociales, con el objetivo de tensionar el discurso historiográfico enseñado (memoria dominante) e incorporar las experiencias históricas territoriales (memoria marginada) pertinentes para fortalecer una ciudadanía activa. Una estrategia pedagógica de estas características necesita de momentos específicos de trabajo: conocer los vínculos de pasado-presente caracterizados por las comunidades educativas; reestructurar los vínculos entre pasado-presente desde la relación historia y memoria de carácter crítico; insertar el patrimonio como un vehículo que transita entre el pasado y el presente para generar significaciones identitarias desde el cuerpo del saber histórico y en el quehacer del aprendizaje. La participación resulta clave para remover los cimientos de una pedagogía centrada en el saber enciclopédico para dar paso a una pedagogía del ser que aborda el aprendizaje en todas sus dimensiones: saber, saber-hacer y saber-ser.*

La presente investigación se divide en 4 capítulos, pensados pedagógicamente para ser reapropiados en la formulación de ejercicios didácticos. El enfoque de trabajo propuesto, es de carácter crítico, puesto que reordena las preguntas claves en el ejercicio pedagógico, vale decir, superpone la problemática contextual –para

qué enseñar- por sobre el carácter teórico -¿qué patrimonio enseñar?- y metodológico -¿cómo enseñarlo?-.

En el primer capítulo *“Contextualización del problema: El lugar de la Memoria Social y el Patrimonio Cultural en la enseñanza de la Historia, Geografía y las Ciencias Sociales”*, se establecen las orientaciones teóricas y los aspectos socio-culturales de las Sociedades del Conocimiento que fundamentan el uso del Patrimonio Cultural como recurso de enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales. En este nivel, la investigación busca ser un aporte en la transformación socio-educativa desde y fuera de la escuela, extendiendo el fenómeno de la formación ciudadana más allá de la escolarización tradicional. El patrimonio apunta a potenciar una ciudadanía que no sólo se reconoce en la obtención de derechos sociales, políticos, económicos, culturales; sino más bien, en la formación de capacidades cognitivas, procedimentales y actitudinales que favorezcan el desarrollo de capital social –la convivencia social- y la participación en los asuntos públicos que afectan el bienestar de la sociedad en su conjunto. La formación ciudadana requiere preparar a la sociedad para su transformación y no sólo adaptarse a ella, llevando a los estudiantes a hacer una lectura crítica de los repertorios patrimoniales disponibles en la ciudad desde enfoques interdisciplinarios, pues las diferentes manifestaciones en las que se traduce el patrimonio tanto material como inmaterial, favorecen la integración de los saberes y procedimientos disciplinarios, para desarrollar capacidades de orientación ética y ciudadana.

En un segundo capítulo *“Patrimonio Cultural: Caminos teóricos y metodológicos para pensar su enseñanza”*, se abordará y desarrollará pregunta conceptual del ejercicio didáctico- ¿qué patrimonio enseñar?-. Para lograr una integración acabada de las realidades sociohistóricas que nos asisten, se propone utilizar el marcos referencial de mayor uso en las escuelas, basados en las convenciones propuestas por UNESCO y las redes conceptuales definidas por las disciplinas de las Ciencias Sociales, a fin de insertar los artefactos y prácticas patrimoniales en

la planificación curricular considerando el los principios de: i) Patrimonio-herencia-; ii) Patrimonio –significación, y iii) Patrimonio-participación.

En nuestro tercer capítulo, se aborda la pregunta metodológica del ejercicio didáctico- ¿cómo enseñar patrimonio?- En este apartado, se abre el diálogo pedagógico a la fundamentación de un enfoque que vincula dinámicamente la ciudad y el aprendizaje escolar, vale decir, piensa el Patrimonio Cultural como una entrada significativa para construir conocimiento en torno a la ciudad aprovechando todo su potencial formativo. Por su parte, el enfoque pedagógico de la Ciudad Educadora, logra ordenar los conceptos disciplinarios que tratan al patrimonio, dirige la mirada en el espacio urbano para generar un contexto educativo integrado: *aprender en, de y para la ciudad*. Esto nos lleva a afirmar que toda ciudad es educativa, en razón de la relación dialógica que se produce entre el espacio habitado y la sociedad que vive en él; la ciudad ciudadaniza al ser humano, el ciudadano humaniza la ciudad. Las estrategias didácticas se encuentran orientadas a proporcionar herramientas conceptuales, actitudinales y procedimentales favorables para la interpretación de los artefactos patrimoniales de forma integral, dialogante y respetuosa de la diversidad cultural.

Finalmente, en el cuarto capítulo se presentan un conjunto de orientaciones de trabajo educativo con uso de patrimonio cultural producto de la sistematización de proyectos escolares locales. La sistematización de experiencias didácticas con uso de patrimonio cultural permiten reconocer el potencial formativo de vincular la escuela y la ciudad, seguir habilidades procedimentales de observación y registro que permiten el desarrollo de los pensamiento científico -espacial, histórico, matemático, etc.- y revitaliza el rol docente en su calidad de intelectual en las propuestas pedagógicas. En las experiencias de memoria escolar, “Etnógrafos escolares” y “Tu memorial” se proponen estrategias pedagógicas en el marco de la ciudad educadora para abordar el pasado y las memorias materializadas en el patrimonio cultural.

En lo central de esta tesis, se busca problematizar la incorporación de la enseñanza de la Memoria Social y el Patrimonio Cultural en el área de la Historia, Geografía y las Ciencias Sociales para favorecer la formación de ciudadanías activas, y para abordarla hemos definido los siguientes propósitos:

Objetivo General:

Diseñar orientaciones para la contextualización de la enseñanza a partir de la didáctica del patrimonio y la sistematización de experiencias, que favorezcan la promoción de las ciudadanías activas en el subsector de Historia y Ciencias Sociales.

Objetivos Específicos:

1. Establecer las orientaciones teóricas y los aspectos socio-culturales de las Sociedades del Conocimiento que fundamentan el uso de Patrimonio Cultural como recurso para el aprendizaje significativo en el área de la Historia, Geografía y las Ciencias Sociales.
2. Definir los fundamentos teóricos y los ámbitos metodológicos que componen el campo del Patrimonio Cultural desde los aportes disciplinarios de las Ciencias Sociales y desde el campo de memoria.
3. Establecer las orientaciones teóricas y metodológicas que componen la enseñanza del Patrimonio Cultural desde los aportes de la Didáctica de las Ciencias Sociales.
4. Diseñar orientaciones educativas para la enseñanza de la Memoria Social y el Patrimonio Cultural en el aula a través del ejercicio de sistematización de experiencias pedagógicas locales.

CAPITULO I

CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA DE ENSEÑANZA: EL LUGAR DEL PATRIMONIO CULTURAL EN EL ÁREA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y LAS CIENCIAS SOCIALES.

El siguiente capítulo tiene por propósito establecer los aspectos socio-culturales y las orientaciones teóricas que comprenden el desarrollo específico de los contextos actuales de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, vale decir, abordaremos los requerimientos socioeducativos de las Sociedades del Conocimiento. Se considerarán como ejes de este análisis, los desafíos centrales en materia educativa, vale decir, primero; la flexibilización de los instrumentos de elaboración y análisis del relato público de la Historia y las Ciencias Sociales, y segundo, el desbordamiento de los sistemas educativos tradicionales por la participación de nuevos espacios, fuentes y agentes en el campo del saber. Con todo, en su conjunto, el campo patrimonial y su inserción en escenarios educativos, demanda una posición conceptual clara entre las disciplinas, y dialogante con el saber social acumulado en los espacios sociales que conmemoran y ritualizan los artefactos de memoria.

1.1.- Globalización

Los cambios cuantitativos en el área de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) acompañados por una serie de prácticas económicas, sociales y culturales, pretenden inaugurar a partir de la segunda mitad del Siglo XX, un escenario histórico inédito. El énfasis dado al debilitamiento de las pautas nacionales tradicionales frente a la creciente interdependencia económica y política transnacional, ha llevado a distintos autores a sugerir que nos encontramos en el tránsito de una ruptura mayor, a saber, el paso de las sociedades *Modernas Industriales* a las de tipo *Modernas Reflexivas* o *Posmodernas*.

En esta dirección, los procesos de globalización comprenden un conjunto de fenómenos originales en nuestra historia caracterizados por la relativización de los principios de temporalidad social y territorialidad; en la apertura de las dinámicas de intercambio económico a escala local y regional; en la desregulación de códigos identitarios unitarios en la incorporación de las culturas relegadas por el entramado moderno como parte de las crecientes exigencias globales; por un creciente desplazamiento del Estado como unidad exclusiva de interacción social y cultural frente a la interconexión simultánea entre distintos lugares del mundo; y en la paulatina disociación entre la memoria oficial transmitida en las escuelas y las memorias locales al colapsar la idea de orden social materializada en la relación tradicional entre Estado y Sociedad Civil.

Entre las múltiples variables que componen el contexto global, se ha promovido una lectura económica-tecnológica para sostener el carácter “inaudito” del escenario contemporáneo. Si el optimismo económico ha sido destacado por sobre las otras dimensiones de la vida social, observamos otra intencionalidad, la de legitimar el retorno de una tesis clásica del liberalismo, las *ventajas comparativas*¹.

La expansión y organización de un mercado global representa un producto de la consolidación de zonas especializadas de producción y al intercambio intensivo entre pares, siendo significativa la diversificación de áreas de mercantilización gracias a la incorporación del conocimiento científico y tecnológico en la producción de bienes y servicios.

¹ La noción de *ventaja comparativa* es introducida en el campo de la economía por el intelectual inglés *David Ricardo* (Siglo XIX) para el estudio del comercio internacional. Corresponde a una categoría central en el pensamiento liberal clásico, en ella se establece una correlación entre tecnología y la libertad del mercado para regular la actividad económica, en tal caso, las naciones al concentrar sus esfuerzos por producir y exportar sólo aquello en que son intersectorialmente más eficientes e importando lo que les resulta más costoso producir, pueden asegurar el crecimiento económico al largo plazo. Si se opta por la especialización productiva, se lograrán mayores beneficios al autorregularse el índice de competencia, lo cual lleva, a rebajar los costos de producción y aumentar naturalmente, el volumen del capital.

Si bien la tendencia ha aumentado la producción de productos y servicios, no ha derivado en una mejor distribución de las riquezas. El incremento de uso de tecnologías en los procesos productivos, paulatinamente ha ido reemplazando la mano de obra.

Las transformaciones en la organización del trabajo resultan un punto crucial en las tensiones que se experimentan hoy en las escuelas. La diferenciación estructural entre los trabajadores queda expresa, en la inclusión/exclusión de la fuente de trabajo (bajo el sello de la calificación y/o subcalificación) y en las dinámicas de los salarios, los puestos de trabajo altos bajan y los de bajo costo suben, constituyendo una dependencia real entre el ritmo del empleo y la distribución de las riquezas.

El Proceso destaca además, por una movilización del capital financiero en la transnacionalización de productos y servicios, los que han transformado las operaciones comerciales a escala nacional para integrarlas a un circuito internacional, es decir, la inversión de capital se convierte en el principal factor de desarrollo. Los agentes nacionales al competir por la inyección de recursos monetarios, requieren demostrar flexibilidad a las exigencias de los inversionistas (legislación laboral acorde a sus intereses, estandarización del nivel de escolarización, adhesión a tratados de libre comercio, etc.) y estabilidad estructural (protección legal a la propiedad privada, limitación de la intervención del Estado en los asuntos económicos, promoción de las iniciativas privadas en los asuntos públicos, etc.), para asegurar una maximización de los beneficios económicos en el corto plazo.

Quienes dirigen el sistema financiero sólo en su interés propio, que se opone igualmente tanto al de las empresas, en particular pequeñas y medianas, como a los intereses de los asalariados, se colocan en contra de la sociedad y de las instituciones, hasta el punto de actuar con frecuencia de manera ilegal al crear un enorme sector *private equity*, para escapar del control público.²

² Touraine, Alain. Después de la crisis. México, FCE, 2013. P. 79.

Siendo así las cosas, la globalización económica no ha logrado superar las brechas productivas entre los países participantes, en razón que la tensión por incrementar los beneficios requieren de cierto grado de monopolización de la producción. El monopolio asegura el control del mercado (oferta/demanda) y el incremento de las ganancias (acumulación de capital) generando una tensión abierta entre los centros y periferias, basada en el intercambio desigual de las transacciones económicas.

El beneficio alto resulta atractivo y lo lógico es que otros quieran entrar en los mercados siempre que puedan. De ahí que los monopolios llaman a la competencia, lo cual mina a los monopolios y a los beneficios de forma simultánea (...) esta tensión entre la necesidad de monopolizar y su carácter autodestructivo explica la naturaleza cíclica de la actividad económica capitalista y da razón a la subyacente división del trabajo entre productos centrales y productos periféricos.³

Resultan evidentes las continuidades en el razonamiento económico liberal, siendo lo realmente novedoso, la interrelación sostenida entre la politización de la economía global y comunidades, política y socialmente desfragmentadas, y no, las formas de configurar las redes económicas y/o los modos de distribuir las riquezas. La mundialización de la economía, es un ajuste más de una modernidad inaugurada en la formación del sistema-mundo con la configuración de un paradigma capitalista en los radios de los descubrimientos geográficos del Siglo XVI,

Este sistema-mundo estaba entonces localizado en sólo una parte del globo, principalmente en partes de Europa y de América. Con el tiempo, se expandió hasta abarcar todo el mundo (...) una característica definitoria de una economía-mundo es que no está limitada por una estructura política unitaria⁴.

³ Wallerstein, Immanuel. *El futuro de la civilización capitalista*. Barcelona, Icaria, 1999, P.70.

⁴ Wallerstein, Immanuel. *Análisis del sistema-mundo. Una introducción*. México, Siglo XXI, 2005, P.13.

El sistema capitalista moderno para mantener una trayectoria histórica, ha necesitado de una economía-mundo, en vista que posee un marco unificador sobre los otros planos de la vida social, vale decir, las capas políticas y culturales de las distintas unidades nacionales participantes. El marco globalizador, se habría materializado a través de dos momentos acumulativos: los *procesos de internalización* y a los de *transnacionalización* señalados por Néstor García Canclini⁵ en su análisis sobre los procesos culturales globalizadores.

Ciertamente, era necesario el desarrollo de un nuevo paradigma tecnológico que logre intensificar los flujos de producción, circulación y consumo a escala planetaria; pero los avances tecnológicos no pueden explicar a priori los cambios culturales y sociales, en razón que la tecnología se encuentra suscrita a los instrumentos usados por los modelos de desarrollo para alcanzar los objetivos de incremento de las riquezas y por tanto, a los usos definidos por las sociedades para alcanzar los objetivos trazados por ellas.

Para Castells (1996)⁶ en la historia de la humanidad, han sido variados los momentos en que se manifiesta la relación entre tecnología y desarrollo, en tanto herramientas de control y poder. No es la tecnología quien denomina los procesos culturales, sino el poder quien selecciona e institucionaliza un modo de ser, hacer y vivir la información.

Asimismo, la centralidad de la información, tecnología y comunicación en la vida de las sociedades representa una continuidad de los procesos de modernización, en el cual los tipos de procesamientos a los que son sometidos efectivamente constituyen una novedad, a saber, la transformación de información en comunicación, transformación del conocimiento en información, transformación de información en conocimiento, etc. Se justifica, por lo tanto, la incorporación del

⁵ García Canclini, Nestor. *La Globalización imaginada*. Buenos Aires, Paidós, 2000. P. 46.

⁶ Ver el planteamiento teórico del autor en trilogía *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura*. México, Siglo XXI, Vol. 1, 1996.

saber y los artefactos culturales a la producción de mercancías en general, asignándoles valor especial desde la originalidad, innovación y experimentación.

Desde esta perspectiva, la aceleración en la relación entre revolución tecnológica y los procesos de globalización económica, darán como resultado la pérdida parcial de la soberanía tradicional de los Estados Nacionales, pero no su capacidad de acción: el Estado no desaparece, sino que se transforma en un Estado-Red.

Dicha estructura estatal, es definida por su capacidad de flexibilizar sus relaciones de poder a escala territorial, política y cultural, ya sea en adaptación a los requerimientos de los flujos globales, y/o las demandas sociales. Una red posee distintos nodos de anclaje, diferentes dimensiones y tipos de relaciones; siendo necesaria la totalidad de los nodos para el funcionamiento de la red.

El Estado-red se moviliza dinámicamente hacia el exterior y el interior gracias al desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Para acceder a una línea de cooperación internacional y potenciar una agenda de descentralización, que facilita la regulación de los efectos de la globalización en plena concordancia de *“los intereses y valores exteriores, a los mecanismos automáticos de dominación económica e ideológicamente inscritos en las redes globales dominantes”*.⁷

Con todo, en su conjunto, se produce una determinada relación Estado y Sociedad Civil, caracterizada por la crisis de legitimidad de los sistemas de representación, los que traen consigo la pérdida sistemática de los vínculos sociales tradicionales. La ideología del Estado (relación Ciudadano-Nación) es reemplazada por las lógicas culturales del mercado (relación Individuo-Mercado) generando comunidades nacionales fragmentadas que se reconfiguran por medio del

⁷ Castell, Manuel “Estado, Sociedad y Cultura en la Globalización de América Latina, con referencia a la especificidad Chilena”. Disponible en línea [\[http://ucv.altavoz.net/prontus_unidacad/site/artic/20090601/asocfile/20090601222222/cuaderno_3.pdf\]](http://ucv.altavoz.net/prontus_unidacad/site/artic/20090601/asocfile/20090601222222/cuaderno_3.pdf) [Consultado el 10 de Junio de 2015]

Refuerzo de las identidades culturales como principio básico de organización social, seguridad personal y movilización política (...) las identidades religiosas, nacionales, territoriales, étnicas y de género aparecen como principios fundamentales de auto-definición, cuyo desarrollo marca la dinámica de las sociedades y política de forma decisiva.⁸

Para efectos de nuestra propuesta, cabe mencionar las estrategias implementadas por el Estado-red para frenar la pérdida de soberanía y la inevitable distribución de su base de poder, vale decir, la readecuación de instituciones internas que le permitan rearticular su condición de agencia dominante entre los flujos ideológicos globales. La estrategia se encuentra compuesta por distintas dimensiones: descentralización política-administrativa, apertura de participación ciudadana en áreas de gestión y comunicación, en el reconocimiento de las identidades culturales omitidas por el discurso nacional tradicional, y en la adaptación de los sistemas educativos según los requerimientos del mercado.

Sobre este último punto, los sistemas educativos suelen ser interpretados a la luz de la *relación escuela y trabajo*. Las transformaciones del mercado de empleo han presionado discursiva y económicamente a los sistemas educacionales nacionales para adecuar su misión a las exigencias de las lógicas del capital.

El argumento económico antes descrito, toma un impulso concreto en la agenda política a través del Consejo de Ministros de Educación Europeos llevada a cabo en Bruselas (2014). La reunión bilateral tuvo como objetivo central reflexionar, intercambiar y proponer estrategias que permitieran a los países miembros de la Unión Europea, enfrentar las crisis económicas a través de un ajuste sistémico entre la formación escolar y los requerimientos del mercado de trabajo. En la base de los compromisos adquiridos, concuerdan en aumentar las competencias laborales en las escuelas para prevenir la principal causa de la crisis, el desempleo.

⁸ Op.cit 11.

El desempleo se vuelve la causa del problema y la crisis económica su consecuencia. Estamos como estamos porque las personas de manera general, y los jóvenes en particular, carecen de las competencias y de los atributos cognitivos necesarios para volver nuestras economías más dinámicas y competitivas. No es el desempleo la consecuencia de un fracasado modelo de desarrollo; por el contrario, es el déficit de una fuerza de trabajo debidamente capacitada lo que permite explicar nuestra incapacidad por desarrollarnos como deberíamos.⁹

Para Gentili (2005), la educación es utilizada como una coartada por el discurso económico neoliberal para justificar las crisis cíclicas que ha provocado la aplicación de leyes autorregulatorias del mercado en ámbitos que poseían normalización estatal. La escuela ha generado y transmitido un conjunto de conocimientos necesarios para el desenvolvimiento eficaz de los sujetos en las prácticas productivas -mercado del trabajo-, como así también, un marco valórico-ideológico que legitima los intereses de los sectores dominantes -internalización del capital-, pero no ha dependido de ella, resolver los desajustes de los modelos económicos, ni corregir las asimetrías en la distribución de las riquezas y/o regular el nivel de explotación acentuados en el estado actual de la cuestión globalizadora.

Simplificando al máximo nuestra argumentación, los procesos de globalización constituyen “*una segunda modernidad*” dentro del paradigma capitalista, lo cual corresponde a la extensión de las lógicas modernas a otras zonas del planeta. Las sociedades de la *primera modernidad* fundamentaron sus relaciones culturales y redes económicas en un sentido territorial, en un marco de referencia y legitimidad ejercido por los Estados Nacionales. El paisaje postindustrial, en cambio, pretende incorporar las unidades territoriales excluidas o pasivas en el modelo anterior, remitiendo a la pluralización de la experiencia globalizadora:

⁹ Gentili, Pablo. *La educación como coartada*. Artículo de prensa <http://blogs.elpais.com/contrapuntos/2014/02/la-educacion-como-coartada.html> [consultado 10 de Mayo de 2015]

“abre un espacio para la conceptualización de las trayectorias divergentes de las modernidades de diferentes partes del mundo¹⁰”.

Los agentes sociales que se relacionan en estas capas globalizadas, van redefiniendo en las prácticas de apropiación, producción, circulación y consumo del fenómeno global. Resulta interesante en este sentido, la expresión dada por García Canclini a los *“modos de imaginar lo global”*. Las sociedades, al relacionarse económicamente con otros espacios en la transacción de bienes, también se abren a la circulación de mensajes simbólicos tales como son: reciprocidad, interculturalidad, cooperación y comunicación. No compete en tal caso, reducir la escala de los intercambios económicos a una suma cultural homogénea de sentidos, sino más bien, estar dispuestos a abordar las diferentes narrativas producidas por los actores sociales en la distribución del discurso globalizador.

1.2.- Posmodernidad.

En lo propuesto por Lyotard, la posmodernidad *“designa el estado de la cultura después de las transformaciones que han afectado a las reglas de juego de la ciencia, la literatura y de las artes a partir del fin del siglo XIX¹¹”*. Las transformaciones vividas en el centro de la cultura y su análisis, constituyen un reflejo sistémico de la coyuntura histórica acontecida desde la segunda mitad del Siglo XX: manifestación “optimista” del milagro económico de posguerra, el ordenamiento geopolítico propio de la guerra fría, el debilitamiento de los grandes relatos –ideario de progreso y emancipación- y el surgimiento de una economía postindustrial o capitalismo liviano.

¹⁰ Beck, Ulrich. *La sociedad en riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Buenos Aires, Paidós, 1998, P. 29.

¹¹ Lyotard, Jean-François. *La condición Posmoderna*. Buenos Aires, Catedral, 1991, P. 4.

La condición posmoderna, se expresa en una actitud intelectual de naturaleza mixta: por una parte, denuncia a través del valor filosófico de la *incertidumbre* los metaconceptos explicativos del proyecto cultural moderno, a saber, *progreso, razón, verdad, objetividad e identidad*, y por otra, promueve a su vez, nuevos escenarios epistemológicos en la construcción del campo cultural en reconocimiento de los componentes de pluralidad, intersubjetividad e hibridación.

Una de las expresiones más influyentes del posmodernismo -denominada respuesta radical- ha propuesto como tesis principal, el "*fin de la modernidad*" para fundamentar los cimientos de una nueva escena histórica. El anuncio de la muerte del proyecto intelectual inaugurado por el pensamiento ilustrado, significa abiertamente, el abandono de todo discurso cultural y formas categóricas de representación que sostuvieron el proyecto moderno. La pérdida de una particular representación del progreso, es decir, el optimismo frente al futuro, sujeto a la propia convicción de dominación y conducción de las experiencias sociales hacía un devenir armónico y predecible (posibilidad de desarrollo ilimitado) justifican en gran medida, la disociación a los *metarelatos*. Queda al descubierto, la fragilidad del pensamiento racional frente al descrédito de los paradigmas teóricos y doctrinales¹² utilizados por las ciencias en el tratamiento de los fenómenos,

Esto se tradujo en una vigorosa denuncia de la razón abstracta y en una profunda aversión hacia cualquier proyecto que aspirara a la emancipación humana universal a través de la movilización de la tecnología, la ciencia y la razón¹³.

Para los posmodernistas radicales, el conocimiento científico corresponde a un discurso de orden cultural circunscrito a los espacios del poder, a fin de legitimar categorías univocas que determinen el accionar de las sociedades en el contexto

¹² Véase la referencia de los paradigmas utilizados por las Ciencias Sociales entre los años treinta y ochenta: *Marxismo, Estructuralismo y Cuantitativo* descritos en por Julio Arostegui en *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona, Debate, 1998. pp. 105-133

¹³ Harvey, Dave. *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires, Amorrortu, 1998. P.45.

en el que fueron “validadas”. En tal caso, el juego de enunciados que reconocen los atributos metodológicos básicos de la investigación científica resultan cuestionables, es decir, se instala la duda sobre la arquitectura discursiva del saber científico, tales como son: el rigor de la observación, la experimentación empírica y las demostraciones hipotéticas, las cuales sugieren a escala cotidiana un binomio de saber/ignorancia dentro del ordenamiento y diferenciación cultural.

El discurso científico se asocia, de esta manera, a la opresión de los sistemas totalitarios, en la reducción de la diversidad interpretativa, por el contrario, se “*trata de sustituir la ciencia y la razón por la emoción, las sensaciones, la introspección, la intuición, la autonomía, la creatividad, la imaginación, las fantasías y la contemplación*”¹⁴

Dicho planteamiento ha quedado de manifiesto en las Ciencias Sociales, con el arribo de la postura filosófica denominada como *giro lingüístico*, la cual comprende una lógica del pensamiento dirigido;

Hacia una atención primordial del lenguaje, es decir, orientada al entendimiento y a la proposición radical de que todos los problemas filosóficos pueden ser reducidos, transferidos al problema central de la existencia, estructura y uso del lenguaje.¹⁵

El lenguaje como única fuente de representación y comprensión del mundo, promueve, el análisis del discurso como apelación científica de objetividad y validez del conocimiento de la realidad. Se propone un giro metodológico ante el vacío teórico generado por el descredito del modelo científico anterior. Las disciplinas científicas al elaborar su discurso a través de la crítica de fuentes escritas y/o en la observación empírica de los fenómenos (objeto/sujeto) compartirían agenda con la literatura en lo que refieren las lógicas de textualidad, narración y ficción. Se sigue, de esta manera, una referencia emergente del Siglo

¹⁴ Op.Cit. P.56.

¹⁵ Arostegui, Julio. *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona, Debate, 1998, P.140.

XIX, que apuntaba al abandono de las certezas centradas en la matriz causa-efecto y el principio de explicación objetiva que constituían la formulación de metarrelatos, que en suma, busca valorar la interpretación intersubjetiva del investigador y el objeto (otro sujeto) en la aplicación del método.

Ahora bien, otra perspectiva de la condición posmoderna, corresponde a una respuesta flexible de las transformaciones culturales: las sociedades del Siglo XXI siguen siendo modernas de forma diferente. El posmodernismo constituye la dominante cultural del capitalismo tardío, que pretende *simular* una ruptura radical con el modo de sociabilidad anterior, desde una variante estilística, es decir, corresponde a una

Genuina realidad histórica (y socioeconómica) en términos de una tercera y original expansión del capitalismo a escala global (posterior a las expansiones del mercado nacional y del antiguo sistema imperialista, que tuvieron ambas su propia especificidad cultural y generaron nuevos tipos de espacios adecuados a su dinámica)¹⁶

Los argumentos a favor de esta fundamentación, reconocen una complejización en los procesos productivos desde el paso de la producción de mercancías en serie ahora la concentración de las actividades de servicios, ideas y comunicaciones- y en las transformaciones epistemológicas de representación del mundo en el marco del liberalismo económico. Los fenómenos sociales que nos asisten, pueden representar un rostro más de los adoptados por el desarrollo capitalista en el mundo occidental. En su nueva expresión, corresponderían a un cambio en las formas de procesar los lenguajes comunicativos y en la percepción de las relaciones entre pasado, presente y futuro, junto con la fragmentación del discurso formal en su preocupación por la *diferencia*,

La idea de que todos los grupos tienen derecho a hablar por sí mismos, con su propia voz, y que esa voz sea aceptada como

¹⁶ Jameson, Frederic. *Ensayos de posmodernidad*. Buenos Aires, Imago Mundi, 1998, P. 80.

auténtica y legítima, es esencial a la posición pluralista de la posmodernidad¹⁷.

La fijación por las diferencias y la fragmentación del discurso totalizador, se expresa en la valoración de la acción *interpretativa* en la búsqueda de sentido, puesto que se trata sólo de explorar una parte delimitada de los fenómenos contenidos en el discurso de la escena histórico-cultural. El mundo significativo al contener diversos canales de diálogo –textos- que median las referencias, niega la existencia de lo universal como fuente de consenso epistémico, para acentuar el carácter local de todo discurso y narración,

La modernidad confundió la razón, entendida como facultad, con una forma de racionalidad concreta. Toda la razón había quedado recluida al ámbito de la razón científica natural y matemática. Ignorando otras formas de racionalidad y de pensamiento, a las que se les consideraba menores o irracionales, especialmente a la racionalidad propia del pensamiento estético y literario.¹⁸

En el marco de las reflexiones posmodernas, es posible reconocer transformaciones relevantes en materia de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, en lo específico, sobre las formas de acceder y construir conocimiento sobre el pasado. Para Carretero (2007) la primera modernidad se ha caracterizado por producir simultáneamente tres registros que construyen, resignifican y legitiman el conocimiento sobre el tiempo, tales como son: *la historia académica, la historia escolar y la historia cotidiana*.

En este orden, el primer registro aportaría un tipo de saber institucionalizado por las disciplinas sociales con el propósito de legitimar las relaciones de poder y obediencia dirigidos por los Estados Nacionales (legitimidad política); luego, las historias escolares, se inscriben en la interpretación narrativa del pasado con el fin de crear un sentimiento de identidad nacional –nosotros/otros- (formar

¹⁷ Harvey. Op. Cit P. 65.

¹⁸ Vásquez, Adolfo. *La posmodernidad. Nuevo régimen de verdad, violencia metafísica y fin de los metarelatos*. En *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, Universidad Complutense, año I, 2001, pp. 285-300.

ciudadanía); y en tercer lugar, se incorpora el saber colectivo, el espacio vital de lo cotidiano, capaz de resignificar el saber escolar y el saber académico (reforzar orientaciones ciudadanas).

Las transformaciones experimentadas en el campo del conocimiento, de esta manera, tensionan y modifican las jerarquías de importancia en los registros de la historia, teniendo en nuestras manos la posibilidad de abordar equilibradamente las formas y uso del pasado, para superar la contradicción entre objetivos ilustrado-cognitivos y los de carácter identitario-románticos,

Se pretende que el alumno comprenda racionalmente los procesos históricos y que los someta a un mecanismo de objetivación progresiva, mientras que, desde el punto de vista de los segundo, se impone, en clave romántica, una adhesión emocional y una subjetivación progresiva de representaciones y sistema de valoración.¹⁹

En este cometido, el trabajo educativo con uso de patrimonio cultural facilita la incorporación de las dimensiones cognitivas e identitarias presentes en el conocimiento histórico. El patrimonio contiene información explícita e implícita sobre los fenómenos sociales del pasado, además se puede aprender a observar, identificar, comprender e interpretar escenarios históricos, geográficos y culturales, como asimismo, a reconocer los elementos simbólicos que mantienen cohesionadas a los grupos recordantes, materializar también, a la diversidad cultural como un valor histórico, artístico y ético, e incorporar la memoria social a los relatos sobre el pasado para abrir el rango de temáticas tratadas por la historia y, acercar las narrativas a la experiencia cotidiana.

¹⁹ Carrereto, Mario. *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires, Paidós, 2007. P. 52.

1.3.- Cultura histórica

En los esfuerzos por refundar los marcos conceptuales utilizados por el discurso del saber epistemológico moderno, se establece como tarea primordial, reinventar los sentidos de la noción de *cultura*. El debate, en esta materia, se ha concentrado en la analizar y deconstruir las principales narrativas que han tomado protagonismo en la organización del saber, vale decir, en el campo de la cultura operan distintos enfoques que disputan un posicionamiento privilegiado por sobre los otros, para ello, se formulan estrategias críticas de complementación, transformación u oposición de sus contenidos. Las principales referencias que ocupan el campo de la cultura, y significan un aporte real a nuestra investigación, serán los enfoques esencialistas, idealistas y relativistas. Las razones que justifican esta descripción, se inscriben en la necesidad de vislumbrar el orden que cobra el discurso histórico en materia cultural y sus usos públicos en el presente.

El nudo esencialista ha sido difundido a través del binomio de la *civilización/barbarie* (Tylor: 1970) inauguradas en pleno auge de la era del imperio (1875-1914) para el estudio etnográfico de las sociedades no europeas incorporadas recientemente al orden colonial. En esta versión, se naturaliza la distinción geopolítica entre “occidente” y los “otros” en la producción del discurso cultural eurocéntrico -causa-efecto-, acentuándose las preferencias estéticas, aptitudes intelectuales y comunicativas de la hegemonía cultural sobre los pueblos colonizados, lo cual,

Expresaba dos sentidos que estaban históricamente vinculados: un esquema adquirido, que podía ser contrastado con la *barbarie*, pero también un estado alcanzado de desarrollo, lo que implicaba un proceso y un progreso histórico.²⁰

Cobran importancia en este quehacer, los criterios de clasificación y categorización de las formas de vida de las sociedades en relación a los alcances

²⁰ Williams, Raymond. *Marxismo y literatura*. Buenos Aires, Las Cuarenta, 2009, P.20.

de las técnicas y tecnologías y la capacidad organizativa en plena auto-referencia de un orden ideal exterior -etnocentrismo-.

En una segunda dirección se encuentra una *posición idealista*, la cual comprende la cultura en oposición a otros referentes ideales, tal como es el binomio *cultura/naturaleza* (Thomas: 1994). La dimensión cultural abarca todas las prácticas de la vida social, puesto que todas las creaciones humanas realizadas por los hombres y las mujeres sobre la naturaleza, serían productos de la cultura. Históricamente, esta dualidad coincide con la maduración de las revoluciones políticas, la revolución industrial y en la racionalidad burguesa, las cuales fundamentan en la naturaleza a un “otro” para subordinar y transformar en nombre del progreso. Lo que se manifiesta a través de la noción de trabajo que transitará en el proyecto modernizador,

El trabajo es, en primer término, un proceso entre la naturaleza y el hombre, proceso en que éste realiza, regula y controla mediante su propia acción su intercambio de materias con la naturaleza²¹.

Ahora bien, conviene destacar el juego sociopolítico implementado hasta nuestros días a través de éste enfoque, como dijimos anteriormente, las referencias que coexisten en el campo de la cultura buscan dentro de él, ocupar un lugar referencial para organizar las orientaciones explicativas en esta materia.

En primer término, la versión esencialista “*ayudó a admitir como cultura lo creado por todos los hombres en todas las sociedades y en todos los tiempos*”²², favoreciendo el reconocimiento paulatino de un conjunto de derechos²³ que posee

²¹ Marx, Karl. *El Capital*. México, FCE, 2006, P.130.

²² García Canclini, Néstor. *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona, Gedisa, 2005, P. 32.

²³ La formulación de la diversidad cultural en términos geopolíticos se materializa en la Pacto Internacional de Derechos Humanos en materia de “económicos, sociales y culturales” (1966). Artículo 27 “*Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él*

cada cultura para desarrollar sus prácticas sin la amenaza (material y/o teórica) de sometimiento por parte de otra cultura en el a priori de superioridad.

La referencia de diversidad cultural, se ha fundamentado en la negación sistemática de las leyes universales consagradas por la razón instrumental, que en materia cultural se manifiesta en la descripción y clasificación de patrones “objetivos” –verdad cultural-, tales como son: el territorio, la lengua, las creencias, las tradiciones, etc. En tal caso, al no existir un criterio de verdad cultural universal, toda creencia y sentido cultural, tendrán valor y significado en el contexto histórico en que fueron producidas. Se define cultura como una entidad histórica, única e irrepetible, “(...) *una construcción que se inscribe en la historia, y más precisamente, en la historia de las relaciones de los grupos sociales entre sí*”²⁴.

En una tercera aproximación, se inscribe la reapropiación actual de la noción idealista de la cultura, en el *relativismo cultural* (Geertz: 2001). El relativismo constituye una respuesta crítica al etnocentrismo,

Según la cual las diferencias culturales forman entidades separadas, con límites fácilmente identificables y, por lo tanto, entidades claramente distintas unas de otras, incompatibles e inconmensurables entre sí.²⁵

Se plantea la coexistencia de más de una cultura al interior de una nación, región y el globo, las que requieren un eje ético común para lograr una convivencia pacífica, en tal caso se aspira a una “tolerancia pública”. Una capacidad ciudadana como ésta, demanda cierta disposición de aceptar las diferencias “*tales como*

resulten. Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora”. Disponible en <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx> [Consultado 10 de Agosto 2015]

²⁴ Cuche, Denys. *La noción de cultura en las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Nueva Visión, 2002. P. 80.

²⁵ Op.cit. Cuche. P. 146.

son”, atribuyéndole al otro la validez necesaria para participar en el diálogo multicultural.

No obstante, los intercambios económicos y culturales no se producen entre iguales, se ejerce de forma sutil la imposición de los valores de la hegemonía dominante. En la mayoría de los casos, la actitud “tolerante” ha sido cubierta por una indiferencia hacia lo diferente, producto de la omisión consciente del *discurso diferenciador* frente a narrativas que expresen las interrelaciones que se producen entre las culturas dentro de los marcos sociales, esto nos lleva afirmar que las culturas no existen independientemente de las relaciones sociales, las que al ser desiguales formulan una especie de jerarquías entre las culturas, por lo tanto, las diferencias son destacables en omisión de las desigualdades. Siguiendo a Žizek, la postura relativista coincide con una tolerancia liberal que

Excusa al Otro folklórico, privado de su sustancia (como la multiplicidad de “comidas étnicas” en una megalópolis contemporánea), pero denuncia a cualquier Otro “real” por su fundamentalismo.²⁶

Además, cabe destacar, el tratamiento de las políticas culturales neoliberales que tienden a exaltar las diferencias culturales para ocultar las desigualdades políticas, económicas y sociales que afectan a los grupos, promoviendo en suma, una actitud despolitizada de la realidad multicultural.

En síntesis, tomando en cuenta algunas de las reflexiones del pensamiento posmoderno (radical y reflexivo) presentadas, resulta pertinente reconocer el impulso crítico dado ante los paradigmas esencialista e idealista para reformular las investigaciones en el campo cultural, toda vez que el objetivo de reelaboración se ha centrado en corregir las implicancias sociopolíticas que tuvieron estos idearios en el proyecto modernizador.

²⁶ Jameson, Fredric, Žizek, Slavoj. *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires, Paidós, 1998, P. 157.

La línea de análisis se encuentra de la mano de los enfoques hermenéuticos²⁷, caracterizados por la superposición de la *interpretación* como acto vital para la comprensión de las culturas, abriendo así el debate en torno a la explicación cultural fija, para dar paso a las verdades culturales interpretables en el horizonte de la temporalidad en las que fueron practicadas y resignificadas. La noción de cultura gira de una condición sustantiva (la cultura como descripción) a una posición adjetiva (lo cultural como interpretación).

La antropología interpretativa objetivará el campo cultural a través de instrumentos cualitativos que permitan comprender los significados que poseen los actores de las prácticas culturales -entender entendimientos-, es decir, la noción de cultura no es producto de una abstracción, sino el resultado de contextos espaciales e históricos específicos. En otras palabras, se entenderá por *Cultura*,

Un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medios con los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida.²⁸

La fragmentación en el campo de la cultura ha generado no sólo revisiones en las referencias académicas vistas anteriormente, sino que además, ha ampliado el fenómeno cultural a otros ámbitos de la existencia humana, como es el caso, por ejemplo de la noción *Cultura Histórica* para abordar las interpretaciones, significados y recreaciones sociales de los sentidos del pasado.

El marco categorial se inscribe en las posturas críticas a los sentidos y efectos de los usos públicos de la historia propuestos y legitimados por la modernidad. La discusión se ha alimentado en la distinción entre memoria e historia por dos vías

²⁷ Comprende a la interpretación de los fenómenos sociales reconociendo las particularidades del tiempo y espacio en que fueron producidos. Se aleja de las posiciones teóricas positivistas de entendimiento universal de las formas sociales.

²⁸ Geertz, Clifford. *Una interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa, 2001, P. 88.

alternas: i) en la oposición teórica entre memoria e historia, y ii) en la interdependencia y relaciones recíprocas entre ambas entradas al pasado. En este orden, se comprende por memoria a la construcción individual o colectiva de las representaciones del pasado –saber/testimonio-, mientras que por historia, se entiende al saber científicamente elaborado, basado en metodologías historiográficas, a la crítica de fuentes documentales e interpretación coherente y lógica de los procesos sociales en el tiempo (Burke:2013).

En un sentido tradicional-moderno, la memoria se encuentra fuera de los márgenes de veracidad construidos en el taller del historiador; la representación del pasado y la identidad colectiva, sólo aparecen en los marcos reproductivos de las narrativas de la historia, vale decir, en los márgenes de la *conciencia histórica*.

A primeras luces, se refiere a la acción de *tomar conciencia del tiempo* (acción subjetiva) gracias a los marcos narrativos del pasado objetivado. La *conciencia histórica* ligada a las referencias conceptuales del historicismo, responde a la representación de la temporalidad humana orientada por el ideario del progreso. Las narrativas históricas se orientan linealmente: el pasado y el presente subordinados al optimismo del futuro, lo cual lo convierten en una limitación a la subjetividad humana, vale decir, a una alegoría más de las lógicas de dominación coherentes a la evolución positiva de los Estados Nacionales,

La nación ya no es el único marco unitario que encerraba la conciencia de la colectividad (...) con el advenimiento de la sociedad en sustitución de la nación, la legitimación por el pasado, por ende por la historia, cedió ante la legitimación del futuro. Al pasado solo se podía conocerlo y venerarlo, y a la nación, servirla; al futuro, hay que prepararlo.²⁹

En una segunda posición discursiva, encontramos la distinción entre memoria e historia que considera su interdependencia y lazos de reciprocidad. La historia es una forma de memoria legítima, capaz de producir narraciones para elaborar las

²⁹ Nora, Pierre. *Les lieux de mémoire*, Santiago, LOM, 2009, P. 23.

representaciones del pasado, las cuales requieren del registro e intensidad de imágenes fundadas por las memorias individuales y colectivas. Asimismo, tanto memoria como la historia son instancias selectivas,

Funcionan u operan gracias al olvido, a la desmemoria o, más simple y llanamente, al hecho de que lo recordado o lo preservado es siempre una ínfima parte de lo acaecido o producido.³⁰

El auge dado a la interdependencia entre memoria e historia, posiciona a la conciencia histórica no sólo como un producto de los sentidos disciplinarios de la historia, sino más bien, en el punto de unión entre los conceptos historiográficos, valoraciones socio-culturales sobre el tiempo y de la relatividad de expectativas memoriales de las sociedades, las que en suma, han permitido a los grupos humanos tomar decisiones por un sentido u otro.

Un nudo tripartito de estas características, es elaborado en y a través del tiempo, por lo tanto, están sujeto a la crítica hermenéutica a partir de los contextos donde la conciencia cobra un sentido de orientación compartido socialmente. En esta dirección, nos encontraríamos en una crisis de la conciencia histórica validada en la primera modernidad, y en el paso, hacia una referencia mucho más amplia para tratar las operaciones de construcción de los sentidos del pasado, es decir, *cultura histórica*.

La conciencia histórica no oye más bellamente la voz que le viene del pasado, sino que, reflexionando sobre ella, la reemplaza en el contexto donde ha enraizado, para ver en ella el significado y el valor relativo que le conviene³¹.

La cultura histórica al tratar las dimensiones ignoradas -lo no dicho- por la reflexión objetiva del tiempo, visualiza los marcos interpretativos que dirigen las acciones de

³⁰Viñao, Antonio. Memoria, Patrimonio y Educación, Revista Educatio Siglo 21. P. 17-42. Disponible en www.revistas.um.es/educatio [Consultado 31 de Mayo de 2015]

³¹ Gadamer, Hans-Georg. *El problema de la conciencia histórica*, Madrid, Tecnos, 1993, P. 43.

recuerdo y olvido, y los contenidos propios de la conmemoración. Las percepciones, orientaciones e interpretaciones dadas por las sociedades sobre la temporalidad (pasado y futuro) con el fin de actualizar el lugar que ocupan en el presente, es decir, corresponde a

Una manera particular de abordar interpretativamente el tiempo, precisamente aquella que resulta en algo como "historia" en cuanto contenido de la experiencia, producto de la interpretación, medida de orientación y determinación de la finalidad.³²

La aclaración descrita anteriormente, implica una importante transformación en la comprensión pública del pasado, observable en la relevancia adquirida por los tópicos patrimoniales en los ejes de la memoria. Los estudios de la memoria en su condición de campo -entrada conceptual y metodológica- abren los caminos interpretativos de los actos conmemorativos, vale decir, se pregunta por el sujeto recordante, por los contenidos del recuerdo, por el lugar y el tiempo en que se recuerda. Todo ello, permite afirmar que la memoria es un eje central en la construcción de la conciencia histórica, y por tanto, de la identidad.

Para Pollak³³ (1992) los elementos que organizan las memorias corresponden a tres: acontecimientos, personajes y lugares. La conmemoración de estos espacios, se basan en la selección de hitos relevantes para el sujeto colectivo, recrearlos a través de rituales, con el fin de reafirmar parámetros de identidad -pertenencias sociales-, como un sistema de fuerzas, delimitado por los agentes participantes, los que pueden llegar a oponerse y/o agregarse en determinados momentos históricos para mantener o cambiar la dirección de los recuerdos.

³² Rüsen, J. (2009). "¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia". *Culturahistórica*. [Versión castellana inédita del texto original alemán en K. Füssmann, H.T. Grütter y J. Rüsen, eds. (1994). *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*. Keulen, Weimar y Wenen: Böhlau, pp. 3-26]. Disponible en línea http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf [Consulta 10 de Agosto de 2015]

³³ Jelin, Elizabeth. "Los trabajos de la memoria. Memorias de la represión". Madrid, Siglo XXI, 2002. P. 25.

De esta forma, las disputas por las memorias gravitan en la legitimidad social que se le atribuye en su pretensión de verdad histórica. Las fuerzas que participan en el juego de recuerdos públicos configuran las reglas que operan para ocupar una posición privilegiada como autoridad dentro del campo de memoria. A su vez, el marco social impone acciones de recuerdo y olvido dependiendo de la temporalidad histórica en que se desarrolle -continuidades y cambios-. Resulta difícil comprender la existencia de una memoria colectiva independiente de la individual, ambas se nutren, coexisten y dan cuenta de las contradicciones entre los repertorios de memorias que se encuentran activos y/o subordinados en el espacio público.

Las memorias activas corresponden a las huellas del pasado que “logran en una acción de rescate” posicionarse en el presente como una “memoria legítima”, mientras que las pasivas serán aquellas que a pesar de la abundancia de restos y huellas, son guardadas pasivamente -omitidas- aunque representen un saber reconocible y valorable. Sólo la evocación en el plano individual podría garantizar su uso, pero ello depende del sentido de interpretación que se tenga del pasado (Jelin:2005).

Particularmente, el *fenómeno patrimonial* caracterizado por su condición de dispositivo material de la memoria, nos remite al espacio simbólico que orienta la identidad de los grupos recordantes. En otras palabras, *el valor del patrimonio está dado por la conciencia histórica del grupo que lo reconoce*. La relación entre memoria y patrimonio, se manifiesta en ardua disputa por la conservación o transformación del bien simbólico, puesto que serán ellos, los que orienten la representación del pasado y por tanto, la identidad del grupo recordante.

La visibilidad de la memoria histórica en el espacio público nos plantea una serie de desafíos estratégicos en materia educativa. Enseñar a comprender históricamente en el marco de una cultura histórica, requiere reconocer los nuevos escenarios, elementos y significados sobre el tiempo histórico para establecer

relaciones dialogantes entre pasado y presente a fin de abordar los objetivos de aprendizajes que aspiran al desarrollo de pensamiento histórico entre los y las estudiantes.

Resulta urgente, en esta perspectiva, contar con una reflexión pedagógica específica del patrimonio cultural que nos permita utilizar los artefactos de forma provechosa para generar acciones de estructuración, desestructuración y reestructuración de los significados culturales, es decir, los sujetos al ser producto y productores de cultura participan activamente en la construcción del saber cultural a ser transmitido en el tiempo.

Las jerarquías de importancia que ordenan los significados, símbolos y comportamientos dependerán de la posición estratégica que ocupen los agentes que disputan el control del saber cultural. En este orden, el poder se ejerce y perpetúa en el terreno de los significados al conducir acciones o comportamientos culturales en el amplio radio de posibilidades significantes.

Lo que define una relación de poder es un modo de acción que no actúa directa e inmediatamente sobre los otros, sino que actúa sobre su propia acción (...) el ejercicio de poder consiste en “conducir conductas” y en preparar posibilidades.³⁴

El sistema escolar resulta un laboratorio privilegiado para observar las tensiones por el ordenamiento de los significados culturales según las circunstancias sociopolíticas en las que se presentan. Si las realidades culturales tienen múltiples significados, su transmisión en el espacio escolar supone una selección de determinadas visiones, saberes y valores.

La transmisión cultural escolar exige una operación de selección porque la totalidad social-cultural es inabordable; por restricciones de tiempo, de interés o de conveniencia no puede ser enseñada.³⁵

³⁴ Foucault, Michel. *El poder: Cuatro Conferencias*. Barcelona, Paidós, 2001, P.29.

³⁵ Gvirtz, Silvana y Palamidessi, Mariano. *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Buenos Aires, Aique, 2012, P. 25.

Lo anterior, nos advierte, la presencia permanente de silencios u omisiones conscientes y/o inconscientes de aquello que *no se enseña*, lo cual vincula a la selección cultural al ejercicio del poder. El saber cultural dominante no se formula dentro de la escuela, otras agencias institucionales serán las encargadas de moldear el conocimiento para ser resignificado en el espacio escolar. En lo señalado por Gvirtz y Palamidessi (2012) existen tres campos interdependientes que regulan –complementan, oponen, tensionan y negocian– la producción, selección y ordenamiento de los contenidos culturales en el espacio escolar, a saber, el campo Académico, el campo del Estado y el campo del Mercado.

El *saber disciplinar* es producido por las instituciones de enseñanza superior, centros y/o institutos de investigación, para luego ser transposicionadas al mundo escolar en formato de materias de estudio o asignaturas basales. En el campo estatal, en la participación del Estado se destaca el monopolio de la coerción y la legitimidad para dirigir los consensos dentro de la sociedad, un instrumento significativo de control social se encuentra precisamente en la formulación del curriculum escolar y otros instrumentos (leyes, textos escolares, formación docente, pruebas de medición, etc.). En su seno, además, se produce la particular tensión de las disciplinas escolares relacionadas con las Ciencias Sociales, vale decir, las lógicas de enseñanza centradas en objetivos cognitivos (racionalidad ilustrada) y/o los propósitos emocionales identitarios (romanticismo).

Ordenar la selección, la organización y la transmisión de los contenidos es uno de los modos de influir en el ordenamiento social, político, cultural y económico de una sociedad.³⁶

Finalmente, nos encontramos frente al campo del mercado. La piedra angular para comprender el comportamiento de los otros campos en el espacio educativo actual, en lo señalado en el apartado de globalización económica y educación, la

³⁶ Op.cit 30.

principal presión se encuentra en las dinámicas acontecidas en la estructura organizacional del trabajo. La selección cultural propuesta en las escuelas es producto del cruce sincronizado de distintos campos (medios y fines) que en la negociación de su capacidad de influencia convierten a la escuela del Siglo XXI en

Un espacio ecológico de cruce de culturas cuya responsabilidad específica la distingue de otras instituciones o instancias de socialización y le confiere su propia identidad y su relativa autonomía.³⁷

El tratamiento dado a la noción de cultura histórica, se inscribe en la revisión profunda dada por los espacios académicos en torno a la relación memoria, historia y conciencia histórica, los que en suma, traen problemáticas equivalentes en el mundo escolar frente al trabajo con patrimonio cultural. Esta apropiación de lo histórico, como vehículo de creación de una conciencia colectiva reconoce hoy en las huellas del pasado, patrimonios clasificables según tipo -tangible o intangible-, forma -mueble o inmueble- y/o ámbito -cultural, histórico, social o económico- pero dejan al margen, el problema central del patrimonio, a saber, un dispositivo de memoria y que como tal, se encuentra lleno de subjetividad, y que al ser parte de la elaboración del pasado es selección de las formas y contenidos según las necesidades del presente que lo elabora.

1.4.- Sociedades del Conocimiento

La noción de *Sociedades del Conocimiento* comienza a circular a fines del Siglo XX en rechazo al paradigma tecnocentrista centrada en la referencia de “Sociedad de la información”. El cuestionamiento se registra en un primer momento, a la proyección de las realidades sociales transicionales desde instrumentos conceptuales modélicos y universalistas, obviando en gran parte, las

³⁷ Ángel, Pérez Gómez. *La cultura escolar en la Sociedad Neoliberal*, Barcelona, Morata, 1998, P. 17.

desigualdades heredadas del modelo económico anterior y las propias diferencias originadas en la disparidad de acceso a las fuentes e infraestructura informacional.

La sociedad de la información superpone el protagonismo de los datos, ideas o noticias –conocimiento en bruto-, registrados, procesados y transmitidos por las herramientas tecnológicas como *información*, lo cual sugiere en su predominio, el diseño de políticas públicas enfocadas en la adquisición, utilización masiva e innovación de los componentes tecnológicos para superar la transición de una economía industrial pesada a la producción de ideas y servicios.

El desarrollo posindustrial es caracterizado por tanto, en la organización del conocimiento teórico, las comunicaciones y la información, para redirigir los proyectos económicos, los que a su vez, dan lugar a formas sociales y políticas favorables a tales estimaciones. Las tecnologías cumplen, en suma, un rol determinante en el ordenamiento de la sociedad contemporánea, desplazando las dinámicas propias de los grupos humanos que crean, interactúan y modifican el saber tecnológico.

En el discurso de la información, la formación de capacidades cognitivas y habilidades tecnológicas de las sociedades quedan remitidas a un segundo plano, es decir, las sociedades suscriben al predominio las tecnologías de forma casual. La circulación cotidiana de los discursos de marketing tecnológico, posicionan el acceso a la información como un factor positivo de los procesos de globalización (internet inalámbrico, Tv. Satelital, telefonía celular, etc.) olvidando que el acceso a estos circuitos informacionales se encuentran sujeto a los medios monetarios y formativos con que cuentan los posibles participantes, por lo tanto, es de vital importancia el nivel adquisitivo que posean los sujetos para contratar la infraestructura suministrada por las empresas transnacionales de telecomunicaciones y las industrias de servicios.

No es de extrañar, la correspondencia de ésta categorización con la matriz neoliberal que busca generar evidentemente nuevos mercados -oferta/demanda-

en la actualidad. La información no representa las operaciones comunicativas construidas por los sujetos al momento de resignificar el lenguaje, sino que “*connota por lo esencial, mensajes unidireccionales causativos y ordenadores con tendencia a modificar el comportamiento de un perceptor pasivo*”³⁸.

La información sólo existe en la medida que se interactúa con otros, la comunicación es precisamente el espacio de producción de la información a través de la interacción, diálogo y sociabilización entre los interlocutores que participan en igualdad de condiciones y requerimientos.

Buscar una categoría contextual que armonice las transformaciones vividas, otorgando a las sociedades el lugar protagónico en dichos acontecimientos, no resulta una tarea fácil. Una denominación amplia sobre las formas sociales que se han adaptado para procesar los datos informativos disponibles, sobre la nueva situación del conocimiento y los desafíos en el área formativa de las sociedades para el enfrentar las oportunidades y dificultades en los ajustes del capitalismo cognitivo (Hervy, 2002), es decir,

Las sociedades emergentes no pueden contentarse con ser meros componentes de una sociedad mundial de la información y tendrán que ser sociedades en las que se comparta el conocimiento, a fin de que sigan siendo propicias al desarrollo del ser humano y de la vida.³⁹

La función categórica de las *Sociedades del Conocimiento o del saber* cumple con lo anterior, al dinamizar la importancia del conocimiento en las sociedades para su desarrollo armónico y sustentable. En este sentido, no sería primera vez que el conocimiento tendría un lugar central en el quehacer de las sociedades. Desde la antigüedad es posible verificar la relación permanente entre los seres humanos y

³⁸ Pasquali, Antonio. *El Maestro y su Utopía*. Entrevista realizada por Migdalia Pineda de Alcázar. Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación. Año 11 (2).2005: 86-94.

³⁹ Informe Unesco. *Hacia las Sociedades del Conocimiento*. Francia, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2005, P.23.

el desarrollo de capacidades cognitivas y procedimentales, las que en suma han permitieron complejizar los mecanismos de subsistencia y de diversificación en las formas de organización del poder y de la estructura social. Sin embargo, hoy resulta novedoso hablar del conocimiento como un bien público, en vista que en la experiencia reciente -primera modernidad- fue reservada a un espacio específico de la sociedad –discurso de racionalidad científica- limitando las formas y usos del conocimiento con fines muchas veces contrarios al bienestar de las sociedades.

El conocimiento en la medida que constituye un amplio conjunto de enunciados descriptivos de una realidad observable, capaz de ser declarado verdadero o falso se inscribe en un campo de creencias verdaderas y justificadas. El saber no puede ser restringido sólo a la ciencia y/o sus virtuales productos, el conocimiento experto, puesto que trata más bien de,

Competencias que exceden la determinación y la aplicación del único criterio de verdad, y que comprenden a los criterios de eficiencia (cualitativa técnica), de justicia y/o dicha (sabiduría ética), de belleza sonora, cromática (sensibilidad auditiva, visual).⁴⁰

En síntesis, el saber corresponde a la formación de capacidades multidimensionales (denotativas, prescriptivas y valorativas) que permiten a los sujetos participar legítimamente en la construcción de las representaciones del mundo, por lo cual, resulta crucial para la producción y reproducción de las prácticas culturales. Así, la relación entre poder y conocimiento resulta un ejercicio dialéctico base.

El discurso del saber es producido, legitimado y distribuido dentro de un movimiento de fuerzas políticas opuestas: los que desde una posición de dominación tratan de mantener la tradición epistemológica y los que en su condición de subalternidad, pretenden desplazar el orden cultural “legítimo” y

⁴⁰ Lyotard, Jean-François. *La condición Posmoderna*. Buenos Aires, Catedral, 1991, P. 18.

ocupar el lugar de privilegio para reformular las reglas que les permitan la sustentabilidad de dominación en el tiempo.

El campo del saber se presenta estructuralmente (esfera de legitimidad/poder) dependiente del periodo histórico en el que éste se produce, vale decir,

Poner al descubierto que, como producto de una historia, este sistema no puede disociarse de las condiciones históricas y sociales de su integración y condenar por ello toda tentativa de considerar las proposiciones que se desprenden del estudio sincrónico de un estado del campo como verdades esenciales, transhistóricas y transculturales⁴¹.

El conocimiento se encuentra mediado hoy por distintos agentes -y fines-, que a modo de simplificación distinguiremos entre los intereses públicos y los de orden privado del conocimiento. En la expresión pública del conocimiento, se observa con optimismo la acumulación de información para articular nuevas formas de elaboración, adquisición y resignificación del saber.

Las sociedades al interactuar procedimental y cognitivamente con la información disponible, la transforman en conocimiento, y al hacerlo podrán acumularán capital simbólico y cultural suficiente para participar abiertamente en la construcción de los cuerpos del saber. Las capacidades cognitivas, procedimentales y actitudinales, que constituyen el paradigma de las Sociedades del Conocimiento corresponden a *“la capacidad de identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas de crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano.”*⁴²

Se reconoce asimismo, una herramienta eficaz para redirigir la relación ideológica entre conocimiento y poder -inclusión y exclusión- al facilitar el acceso a la producción y distribución del saber-poder como una forma de democratizar las sociedades.

⁴¹ Bourdieu, Pierre. Campo de poder, campo intelectual. Barcelona, Montessor, 2002, P. 17.

⁴² Op.Cit. Informe Unesco. *Hacia las Sociedades del Conocimiento*.P.29.

Según los economistas de la CEPAL, la variable que permitiría articular los objetivos de crecimiento económico y equidad social es el progreso técnico. Un crecimiento sin progreso técnico implica continuar con una competencia espuria, basada en la disminución de los salarios y la depredación de los recursos naturales.⁴³

En los países menos favorecidos por el régimen de acumulación de la primera modernidad, despertará mayor entusiasmo esta posición, en razón que no sólo podrán participar en la *descolonización*⁴⁴ de un saber normativo al incorporar los saberes propios –locales–, sino que además, conciliaría la brecha histórica entre el crecimiento económico y la equidad social al emplear un modelo de desarrollo alternativo, desde ya, categorizado como capitalismo cognitivo.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura ha reafirmado su compromiso en materia educacional desde la noción de Sociedades del Conocimiento en su agenda de cooperación histórica dentro de la región latinoamericana para promover en el mediano plazo un equilibrio entre las competencias económicas, desarrollo social y capacidades ciudadanas entre los países centrales y los periféricos. En los informes anuales de evaluación a los sistemas educacionales enfatizan en la necesidad de redirigir las políticas educativas desde el factor de inclusión en la producción y consumo de conocimiento con la finalidad de alcanzar los objetivos de desarrollo sostenible.

⁴³ Tedesco, Juan Carlos “La educación en las Sociedades del Conocimiento”, Buenos Aires, FCE, 2005, P. 14.

⁴⁴ La función categórica de “descolonización del saber” se sustenta en la deconstrucción del conocimiento normativo elaborado por las Ciencias. Según esta corriente posmoderna, las categorías legitimadas por el discurso científico no constituyen abstracciones sin fines ideológicos. Las Ciencias Sociales elaboran nociones en correspondencia de la matriz práctica del Estado para normar la vida de hombres y mujeres a los modos de producción social del capital a través de categorías científicas legitimadas como un orden natural (progreso ilimitado de las naciones). Para mayor profundización sobre este tema consultar “Ciencias Sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del Otro”. Disponible en: Lander, Edgardo (Compilador) *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Clacso. 2002.

En un segundo orden, encontramos el enfoque mercantil de las Sociedades del Conocimiento. El conocimiento se convierte en el principal factor de desarrollo económico, desplazando al capital inversión y los recursos naturales. La riqueza desde ahora, será producida a través de los factores la productividad, innovación y competitividad en la generación inagotable de producción de nuevos conocimientos.

El capitalismo cognitivo se concentraría en la mercantilización (oferta/demanda) de las capacidades creativas que componen el proceso de producción intelectual, lo cual ha derivado en la privatización paulatina del saber en las figuras de propiedad intelectual y derechos privados de autoría. Asimismo, se suman la conversión de bienes, sitios y prácticas culturales en activos económicos rentables bajo la figura de inventarios patrimoniales, catalogados a nivel mundial por instituciones relevantes en la materia, tales como son ONU, UNESCO, ICOMOS, etc. Destaca el alto valor comercial e ideológico de las mercancías culturales en el escenario actual, en el desarrollo combinado de causas internas y externas al fenómeno. La primera responde a la naturaleza misma de las mercancías culturales, el valor de uso y cambio que posee dentro de los códigos de significados compartidos por las sociedades, las que requieren despertar en los consumidores una necesidad de apropiación y pertenencia entre las memorias comunes disponibles.

El consumo de bienes culturales es correspondido a la crisis de legitimidad de los relatos identitarios nacionales (dirigidos y editados por el Estado) en la búsqueda constante de “horizontes de sentido” que modifican y/o reafirman las narrativas identitarias presentes en el espacio público. Por otro lado, una causalidad externa a destacar, comprende al predominio de la relativización de la cultura en su variante *multiculturalista*.

La abundancia de información y las interconexiones tecnológicas han despertado un interés y valoración inédita por la cartografía de intercambios culturales. En un principio adquirió un tono de la denuncia en las prácticas homogeneizadoras de la

cultura por parte del relato globalizador -macdonalización- lo que trae consigo la defensa radical de *lo local* en sus versiones de reelaboración o de afán de conservación de las memorias históricas e identidades culturales propias. En un segundo aire, se busca incorporar las referencias locales a los circuitos turísticos de mercancías culturales originales o exóticas.

El turismo a gran escala, invierte la fórmula de atracción y consumo por lo masivo -producción en serie- a la valoración por lo auténtico, vale decir,

El valor agregado derivado de la demanda por lo original, es el único elemento que puede garantizar un espacio de ganancia en un mercado saturado por las mercancías de las grandes industrias culturales de los países desarrollados.⁴⁵

Los usos sociales de conocimiento patrimonial en el marco de las Sociedades del Conocimiento se inscriben en los paradigmas políticos-culturales participacionistas y mercantilistas propuestos por García Canclini⁴⁶ (1999). En este orden, se concibe el saber patrimonial –identificación, selección y conservación- como una necesidad política de los grupos recordantes para profundizar las prácticas democráticas a través de las narrativas de la memoria –identidad y consensos-, el patrimonio por lo tanto, se entiende como bien público. Mientras que el segundo ámbito, el conocimiento patrimonial tiene la utilidad de una mercancía cultural que cobra importancia en las transacciones del mercado, por ello, la preservación y restauración se manifiestan como gastos de inversión en espera de aumentar sus ganancias al corto plazo.

1.5.- Educación y las Sociedades del conocimiento

Las contradicciones sustantivas entre los intereses descritos sobre el rol del saber en las Sociedades del Conocimiento, resulta un acontecimiento relevante en la

⁴⁵ Aravena, Pablo. Memorialismo, historiografía y política. El consumo del pasado en una época sin historia". Concepción, Escaparate, 2009, P. 79.

⁴⁶ García Canclini, Nestor. Los usos sociales del Patrimonio cultural. En patrimonio Etnológico. Nuevas perspectivas de estudio. P. 16-33.

concepción y organización de los fenómenos educativos en la escuela. Las prácticas escolares poseen aún, un lugar privilegiado en el desarrollo de capacidades cognitivas, procedimentales y ciudadanas necesarias para producir y valorar el conocimiento entre los individuos.

Ciertamente, la premisa anterior, se encuentra reforzada por una estructura de la producción concentrada en el intercambio de conocimiento e información, reemplazando paulatinamente, la explotación de materias primas y producción en serie de bienes. La oportunidad de competencia en dicho caso, se centrará en los niveles y calificación del capital humano capaz de producir y consumir productos culturales y/o conocimiento. El factor cognitivo resulta primordial en el modo de producción actual, por lo tanto, sujeto a la responsabilidad de las agencias públicas responsables de la acción formativa.

Las exigencias de las sociedades del conocimiento en los espacios educativos, se han concentrado prioritariamente en la formulación de estrategias de flexibilidad y acceso al campo del conocimiento (saberes disciplinares), a las herramientas procedimentales que favorezcan la innovación y recreación de los saberes de manera permanente (conocimiento procedimental), y la promoción de una ciudadanía comprometida con las problemáticas sociales en las que se encuentra inserta. El trabajo pedagógico con Patrimonio, no queda fuera de estas exigencias, factible de ser graficado en tres retos de importancia:

a) *Patrimonio y Pedagogía del ser*

En el informe UNESCO (1996) se establece el manifiesto socioeducativo “*La educación encierra un tesoro*”⁴⁷, el cual orienta el diseño de políticas públicas en materia formativa más allá de los procesos de escolarización, es decir, los seres humanos requieren desarrollar para la vida cuatro pilares básicos del saber, que les permita constituirse como ciudadanos conscientes, libres y responsables con

⁴⁷ Informe UNESCO. *La educación encierra un tesoro*. Francia, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2005, P.23. Disponible en línea <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf> [Consultado 12 de Agosto de 2015]

sus sociedades y el medio ambiente: i) Aprender a conocer, incorporando continuamente herramientas de indagación propias en la categorización del mundo externo (capacidades y experiencias); ii) Aprender a hacer; utilizando el conocimiento adquirido en el quehacer práctico –utilidad social-; iii) Aprender a vivir juntos, definiendo capacidades ciudadanas que le permitan desenvolverse en la vida democrática; y iv) Aprender a ser, incorporando las dimensiones anteriores (hacer, saber, vivencia en y con otros) las sociedades acceden a un desarrollo humano óptimo, el cual supone,

La expresión de la libertad de las personas para vivir una vida prolongada, saludable y creativa; perseguir objetivos que ellas mismas consideren valiosos y participar activamente en el desarrollo sostenible y equitativo del planeta que comparten.⁴⁸

La educación para la vida, comprende a una postura educacional humanista basada en el marco de los Derechos Humanos, se reconoce el derecho que posee toda persona a una educación permanente, de calidad y excelencia⁴⁹, a través del desarrollo integral de sus capacidades basado en los principios rectores,

La educación centrada en el alumno, en su atención y comprensión; el respeto, aceptación y amor al educando, como actitud fundamental del educador; la vitalización de la escuela, su vinculación con la vida en el doble sentido de abrir, de llevar la escuela a la vida y traer e introducir la vida en la escuela, la escuela como un taller para la vida, para la vida naciente y creadora⁵⁰.

⁴⁸ PNUD, “Desarrollo Humano Chile”. Declaración de misión, visión y metodologías. Disponible en línea <http://desarrollohumano.cl/idh/indice-desarrollo-humano/> [Consultado 12 de Agosto de 2015]

⁴⁹ Artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Humanos en materia de “económicos, sociales y culturales” (1966), señala que “los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz”. Disponible en línea <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx> [Consultado el 15 de Agosto de 2016]

⁵⁰ Torroella, Gustavo “Educación para la vida: El gran reto”. Revista Latinoamericana de Psicología (2001). Volumen 33 (pág. 74). Disponible en línea <http://www.redalyc.org/pdf/805/80533108.pdf> [Consultado el 15 de Agosto de 2016]

En materia de enseñanza del patrimonio, las dimensiones del saber que componen la educación para la vida favorecen la comprensión integral de los artefactos simbólicos de la memoria, a fin de conocer las problemáticas insertas en la realidad social y elaborar propuestas contextualizadas de intervención. El posicionamiento conceptual y metodológico del campo patrimonial en la *pedagogía del ser* se alimenta del diálogo interdisciplinario para construir el conocimiento, promueve el desarrollo y ejercicio del pensamiento histórico y activa un rol protagónico entre los profesores y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los primeros como intelectuales del saber pedagógico y los escolares, como actores centrales del aprendizajes. La justificación de una didáctica del patrimonio, de este modo, no se encuentra en la elaboración de una nueva asignatura en el curriculum, ni dar sustento a las actividades extra-muro, ni difundir la contemplación estética de los bienes culturales. El patrimonio es el medio, para alcanzar otros fines, tal como es la formación de ciudadanías activas para convivir en las dinámicas socioculturales del Siglo XXI.

b) Patrimonio y democratización de los saberes.

Democratización de los saberes disciplinarios. Las ciudadanías de las sociedades del conocimiento, requieren aprehender herramientas de comprensión histórica para acercarse al pasado y dudar de él, en tanto categoría de análisis historiográfico, y no cómo un circular canónico de hechos encadenados que explican la existencia de este presente. El patrimonio, es un vehículo que transita entre el pasado y el presente, observar los movimientos que se realizan en el tiempo permiten a los estudiantes de las sociedades del conocimiento reconocer en el pasado un nudo referencial para abordar su presente. La interpretación de los repertorios patrimoniales en el espacio escolar, necesita de puentes de diálogo entre el saber académico (memoria legítima) y el conocimiento social (memorias marginadas) potenciando entre los estudiantes el desarrollo de aprendizajes

significativos para promover la participación consciente en los procesos de recreación de la memoria. (Prats: 1997; Burke: 2012; Rubio: 2013)

c) Patrimonio y Formación de ciudadanías activas

En el marco de las Sociedades del conocimiento las posibilidades de ejercer la ciudadanía son mucho más amplias que las situadas en el ámbito político-institucional. La ciudadanía activa no sólo se reconoce en la obtención de derechos políticos y civiles, sino en la capacidad de autonomía para la participación ciudadana y el desarrollo de capital social (convivencia social participante) que le permitiría ejercer el poder que le corresponde en las decisiones que afectan al bienestar de la sociedad en su conjunto. El vínculo entre la ciudadanía y la identidad cultural, comprende un campo disponible para ser pensado desde la escuela. El patrimonio representa en este ámbito, un medio para formar otras ciudadanías, como aquellas que se representan en la pertenencia junto a otros para elaborar sentidos colectivos y asumen un compromiso amplio para pensar la historia desde los derechos humanos (políticos, económicos, culturales y sociales). (Raggio: 2012; Villar: 1998)

CAPITULO II

MEMORIA SOCIAL Y PATRIMONIO CULTURAL. CAMINOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS PARA PENSAR SU ENSEÑANZA.

Uno de los propósitos de este capítulo es presentar las relaciones interpretativas que poseen la noción de *Patrimonio Cultural* y su aplicación en el tiempo, con énfasis a las referencias que circulan en las sociedades del conocimiento, y sus posibles pertinencias para el contexto escolar.

2.1.- Revisión del concepto y sus primeras aplicaciones

Las nociones de *Patrimonio Cultural* que disponemos para diseñar y articular objetivos de aprendizaje en el espacio escolar resultan variadas, tanto en significados y aplicaciones, en razón que han sido formulados por distintas disciplinas y articulados según los intereses institucionales de distintas agencias del campo cultural a escala local, nacional e internacional. Ahora bien, nos interesa sobremanera comprender el patrimonio en los marcos de la cultura histórica, por lo cual, no podemos prescindir de relación conceptual existente entre los componentes de Memoria Social y Patrimonio, asumiendo desde ya, una distancia sinónima.

2.1.1 Memoria y Patrimonio

El punto de partida en la descripción de las relaciones entre *Memoria* y *Patrimonio* la encontramos en el eje de la identidad. Los grupos sociales recuerdan colectivamente apoyados por distintos dispositivos y actos conmemorativos, lo cual facilita la recreación de los saberes acumulados por el paso del tiempo. En este sentido, el patrimonio adquiere el carácter de testimonio, el cual, facilita la

transmisión permanente de las experiencias colectivas a las generaciones que no accedieron “vivencialmente” a los eventos destacados.

La memoria es un elemento constitutivo del sentimiento de identidad, tanto individual como colectiva, en la medida en que es un factor extremadamente importante del sentimiento de continuidad y de coherencia de una persona o de un grupo en su reconstrucción de sí mismo.⁵¹

En esta perspectiva, el Patrimonio es producto de un proceso de legitimización simbólica capaz de activar memorias visibles o subterráneas depositadas en el espacio público. La activación de repertorios patrimoniales tiene por propósito, entonces, constituir referencias identitarias que faciliten la legitimidad a través del consenso, y/o la coerción.

La eficacia simbólica depende de muchos factores, entre los cuales están la contextualización de los símbolos en prácticas y discursos y el nivel de consenso de que gocen referentes y significados⁵²

La memoria, en tanto herramienta teórica-metodológica ha sido conceptualizada desde distintas áreas disciplinares e intelectuales, reconociendo el trabajo inicial desde la psicología y el problema del recuerdo/olvido en el ámbito individual. También, ha sido pensada como categoría social, a través de los aportes de las Ciencias Sociales. La memoria y su relación con los sujetos sociales dan cuenta de un espacio en disputa, un campo complejo en torno a los usos sociales y políticos de los recuerdos colectivos.

Surge entonces la pregunta ¿qué memoria es recreada a través del patrimonio? o ¿la memoria de quién?. Las respuestas que emergen, permite entender su uso dentro del actual contexto de globalización y de obsesión conmemorativa, como lo señala Traverso (2002), el rescate de la memoria se explica frente a una crisis de la transmisión de las experiencias de que orden temporal, en el cual, las

⁵¹ Op. Cit. Los trabajos de la memoria...P. 25.

⁵² Prats, Lloenc, *Antropología y Patrimonio*, Barcelona, Editorial Ariel, 1997, P. 29.

tradiciones resultan transformadas por la aceleración de los intercambios, fragmentando en suma, las existencias culturales.

La memoria se constituye entonces, en los procesos de socialización y no corresponde sólo a una facultad cognoscitiva individual. Halbwachs (1994) establece una interdependencia entre las memorias colectivas y las individuales, las cuales se nutren de un marco social común, en donde el contexto social es portador de las representaciones de la sociedad -tiempo y espacio-, de la cultura -cosmovisión, sentido común, creencias y valores- y reforzados por rituales y conmemoraciones,

Sólo podemos recordar cuando es posible recuperar la posición de los acontecimientos pasados en los marcos de la memoria colectiva (...) el olvido se explica por la desaparición de estos marcos o de parte de ellos.⁵³

De esta forma, lo social se encuentra presente incluso en los momentos más individuales, no recordamos solos, sino que lo hacemos con otros, bajo códigos culturales compartidos. El marco social en el cual se desarrollan las acciones de recuerdo y olvido, poseen un carácter histórico -continuidades y cambios-; por lo tanto, la memoria sería una reconstrucción de lo acontecido. Esto hace difícil la existencia de una memoria colectiva independiente de la individual, estas se nutren, coexisten y dan cuenta de las contradicciones entre las memorias hegemónicas y las periféricas.

Sostenemos así, que la memoria es un saber social donde se transfieren experiencias- imágenes- y permiten *un hacer en el presente*,

Para poder transmitir los sentidos del pasado hay al menos dos requisitos: el primero, que existan las bases para un proceso de identificación, para una ampliación inter-generacional del “nosotros”. El segundo, dejar abierta la posibilidad de que quienes “reciben” le den su propio sentido, reinterpreten, resignifiquen –y no que repitan o memoricen-.⁵⁴

⁵³ Op. Cit. Jelin. P.27.

⁵⁴ Op. Cit. Jelin. P. 36.

La memoria nunca es fija, se encuentra en transformación permanente, pues el sujeto reflexiona acerca de sus experiencias y suma nuevos conocimientos a esa memoria, modificándola. Las memorias se encuentran, compiten y hasta pretenden excluirse. Es una forma de lucha por el sentido y por lo tanto, se convierte en un espacio en disputa. Nunca está demás decir que la imposición de las preguntas qué recordar y qué somos (nosotros) busca en definitiva neutralizar toda diferencia que genere conflicto, como ya lo advertía Canclini (1999) el patrimonio se presenta “apolítico” para no expresar contradicciones sociales.

El patrimonio inserto en los márgenes de la memoria, reconoce al menos dos relaciones a considerar, en primer lugar, comprende a un dispositivo efectivo de la relación pasado-presente, y como producto final de una operación mayor basada en el- patrimonialismo- puesto que el acto que se ejerce sobre estos bienes forma parte de un tramado conmemorativo. Lo que a su vez implica, establecer elementos del pasado seleccionados desde el presente, para la comprensión de la realidad contemporánea y para la construcción de perspectivas del futuro. Del mismo modo, el patrimonio como construcción social encierra experiencias y expectativas de los grupos que se reconocen en él.

2.2.- Aplicaciones conceptuales en el tiempo

Continuando con lo anterior, en este apartado se presentará una revisión de las nociones de patrimonio cultural que nos permitan establecer puentes dialógicos con el campo de la memoria. En nuestra búsqueda inicial, nos acercamos al concepto de mayor difusión en los espacios educativos en el presente, *la idea del legado que recibimos del pasado, que vivimos en el presente y que transmitiremos a las generaciones futuras*. El marco conceptual declarado por UNESCO en la Convención Sobre la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural (1972) es incorporado en el diseño, implementación y evaluación de políticas públicas nacionales en materia educativa y cultural (políticas de memoria).

Ahora bien, la noción de patrimonio cultural se encuentra caracterizada por principios de reflexión-acción que podamos emprender en materia de la memoria material: herencia, significación y participación. Resulta pertinente, entonces, hacer una revisión genealógica⁵⁵ del concepto desde los principios con atención a las continuidades e implicancias en la construcción de las memorias del presente.

Los conceptos entendidos como instrumentos de análisis, que permiten describir y comprender aspectos limitados de la realidad, articulan experiencias que transitan de una época a otra, visibilizando en suma, las continuidades y cambios interpretativos dados por las sociedades. Para Koselleck, los conceptos son más que una palabra, en razón que poseen un contenido específico (busca ser generalidad) y un contexto sociocultural de creación y circulación que lo apropia y resignifica.

Los conceptos abarcan, ciertamente, contenidos sociales y políticos, pero su función semántica, su capacidad de dirección, no es deducible solamente de los hechos sociales y políticos a los que se refieren. Un concepto no es sólo un indicador de los contextos que engloba, también es un factor suyo.⁵⁶

Siendo así las cosas, la noción de patrimonio difundida por la agencia UNESCO ha sido construida a través de la jerarquización de tres principios diferenciados históricamente por su contenido y contexto sociocultural de creación y uso, los que en la actualidad, se encuentran simultáneamente articulados para delimitar las posibilidades de interpretación y acción en el ámbito patrimonial. Los ámbitos de *herencia, significado y participación*, constituyen a nuestro modo de ver, los

⁵⁵ No se busca recoger la esencia del origen de las cosas, sino más bien, tener en cuenta las discontinuidades que han sucedido en la construcción de las ideas. “La genealogía no pretende remontar el tiempo para restablecer una gran continuidad más allá de la dispersión del olvido (...) es descubrir que en la raíz de lo que conocemos y de lo que somos no hay ni el ser ni la verdad, sino la exterioridad del accidente.” En Foucault, Michel. Nietzsche, La genealogía, La historia. Valencia, Pre-textos, 1997. P. 27-28.

⁵⁶ Koselleck, Reinhardt. *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, Barcelona, Paidós, 1993. P. 118.

“principios lógicos” que le aseguran validez a las referencias que se estiman patrimoniales, en el campo de la memoria social.

2.2.1 Principios lógicos de la operación patrimonialista.

El principio de **herencia** surge junto a una de las primeras aplicaciones de la noción de patrimonio en la historia occidental. Una definición limitada en correspondencia a la idea de las herencias materiales que circulan de una generación a otra, de forma que los primeros acercamientos formales documentados se encuentran en los márgenes de la jurisprudencia romana en la figura de *patrimonium*. Comprende a todos los *bienes* económicos recibidos por sucesión familiar, que en lo específico del linaje paterno, garantiza los derechos individuales o privados entre la comunidad involucrada. No está de más recordar, en este sentido, la posición privilegiada del padre en la estructura social romana. El *Pater* al poseer una connotación sagrada en el quehacer social, tendrá la potestad de seleccionar los tipos de bienes y mensajes identitarios a entregar, siendo inclusive, las deudas parte del patrimonio heredable a las generaciones venideras. (Choay: 2007)

La herencia, desde aquí, puede ser interpretada como la manifestación tangible del paso del tiempo. Sabemos que la variable temporal, constituye, junto a la espacialidad, una de las dimensiones vitales para sustentar la existencia humana, y que cómo tal, es construida culturalmente por las sociedades.

Otro criterio de aproximación a la noción de patrimonio cultural, se encuentra la **significación** producida por los agentes que emiten y reciben la herencia en clave identitaria, vale decir, las interpretaciones simbólicas desarrolladas por el presente sobre los dispositivos del pasado.

El periodo del renacimiento y el humanismo, resultarán claves en la invención del *monumento histórico*⁵⁷ como espejo de identidad. Las obras de la antigüedad – Grecia y Roma- son leídas en código genealógico para sustentar un nuevo comienzo en la cultura occidental frente a la época oscura de la edad media. En este esquema se anticipa la necesidad de conservación y protección de un legado común amenazado por las transformaciones que comienzan a vivir las ciudades ad portas de la edad moderna.

Progresivamente inventarios y colecciones, establecen, una narración histórica y un sentido de belleza para los territorios específicos que los albergan –invención de la nación-. El interés por el coleccionismo permitió la puesta en valor de los objetos del pasado como tesoros, alcanzando cierto prestigio individual- erudición- y dotes de distinción social.

La intencionalidad de esta acumulación, casi compulsiva, no era la de conservar aquellos tesoros culturales de un determinado colectivo, sino la de aumentar el propio prestigio y la notoriedad de toda una nación.⁵⁸

Junto a lo anterior, las acciones planteadas a través del espejo de la Ilustración y materializadas en las revoluciones políticas, económicas y culturales que llevan al ascenso del poder a las burguesas, la noción de patrimonio adquiere una connotación de bien público en el rótulo de propiedades a disposición de la *nación*. Su propósito inicial será favorecer el traspaso de la legitimidad material de la corona y el clero a la asamblea constituyente, es decir, la cultura nacional será producto de la voluntad general del pueblo y no del ordenamiento dado por el despotismo ilustrado de la monarquía. La institucionalización de la selección,

⁵⁷ Etimológicamente, deriva del latín *monumentum*, como aquello que interpela a la memoria en el acto de recuerdo. “La naturaleza afectiva de su vocación es esencial: no se trata de constatar cosa alguna ni, tampoco, de entregar una información neutra sino de suscitar, con la emoción, una memoria viva”. Ver en Choay , Françoise. *Alegoría del Patrimonio*. Barcelona, Ed. Gustavo Gili, 2007. P. 12.

⁵⁸ Op. Cit. Neus González. P. 8.

conservación y comunicación de los bienes patrimoniales será ubicada en un espacio específico, el *museo*⁵⁹.

Las funciones iniciales de este espacio fue difundir una memoria oficial a través de objetos de arte y artefactos históricos que apelen de

Forma sutil relatos fundación, emplazamientos y monumentos urbanos, evocados más como ejemplo de curiosidades y maravillas que por su valor de conocimiento o artístico.⁶⁰

Con todo, en su conjunto, las formas políticas en boga buscaran legitimar la cohesión social a través de las manifestaciones materiales de la historia y la cultura. La construcción de la identidad nacional será parte de una política de la memoria, que ponen a disposición de la ciudadanía una sacralizada narrativa del pasado, vale decir, operaciones de ritualización cultural que contribuyen a la formación de ciudadanía.

En lo señalado por Lechner (2002), los museos no sólo ofrecen una escenificación y teatralización del tiempo pasado, sino que suma además, una lectura consagrada de la historia, puesto que

Construir una historia nacional implica “limpiarla” de toda encrucijada, eliminar las alternativas y las discontinuidades, retocar las pugnas y tensiones, redefinir los adversarios y aliados, de modo que la historia sea un avance continuo que como simétrica, anuncia el progreso infinito del futuro.⁶¹

Junto a la protección jurídica y técnica que alberga al patrimonio en los espacios museales, progresivamente se les va atribuyendo el valor de documento. La

⁵⁹ Actualmente el Consejo Internacional de Museos (ICOM) comprende por *Museo* a “una institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y su desarrollo, abierta al público que adquiere, conserva, estudia, expone y transmite el patrimonio material e inmaterial de la humanidad y de su medio ambiente con fines de educación y deleite”. Ver en Desvallées y Mairesse. Conceptos claves en Museología. Disponible en línea http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/Key_Concepts_of_Museology/Museologie_Espagnol_BD.pdf [Consultado 15 de Junio 2015]

⁶⁰ Choay, Françoise. *Alegoría del Patrimonio*. Barcelona, Ed. Gustavo Gili, 2007. P. 57.

⁶¹ Lechner, Norbert. *Las Sombras del mañana*. Santiago, LOM, 2002. P. 85

Museología define al patrimonio como un objeto formal de la disciplina puesto que expresa materialmente la cultura, en tanto vehículo y comunicador de un determinado y específico modo de conocimiento científico.

En tal caso, los objetos patrimoniales serán valorados tanto por su carga anticuaria y en su calidad de testimonio cultural de una época. Al margen quedará el carácter político de la operación cultural impulsada por los museos, en tanto promotor de una política de memoria, le interesa legitimar el orden social propuesto por las clases dominantes, quienes a través de diferentes instituciones dirigen y controlan los criterios de selección, puesta en valor y perpetuación de lo que es valioso y digno de ser transmitido en nombre del bien común.

La perennidad de esos bienes hace imaginar que su valor es incuestionable y los vuelve fuente de consenso colectivo, más allá de las divisiones entre clases, etnias y grupos que fracturan a la sociedad y diferencian los modos de apropiarse del patrimonio.⁶²

Finalmente, nos encontramos con el principio de **participación**, el cual, vincula de forma inalienable al patrimonio con la sociedad que lo produce y reproduce, en tanto vinculación con el pasado, resignificación de experiencia vivida o heredada, y la recreación utilitaria de los repertorios memoriales. De esta manera, los marcos identitarios son activados por las personas y no por las instituciones, por ello, su valor no está determinado por su singularidad, sino por su significado: la función social que se le otorga en el presente.

Este panorama, según Yúdice, es el resultado de los procesos de globalización, los que han acelerado el agotamiento de los expedientes culturales nacionales, permitiendo pensar la cultura por otros actores distintos al Estado, por ello, surge una legitimidad basada en la utilidad, la cultura como recurso para la cohesión social, la justicia basada en los Derechos Culturales y/o la inversión económica.

⁶² Canclini García Nestor, *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México, Debolsillo, 2015. P. 152.

Podemos encontrar esta estrategia en muchos sectores diferentes de la vida contemporánea: el uso de la alta cultura (p. ej., los museos u otros centros culturalmente prestigiosos) para beneficio del desarrollo urbano; la promoción de culturas nativas y patrimonio nacionales para el consumo turístico; lugares históricos convertidos en parques temáticos del tipo Disneylandia; creación de industrias culturales transnacionales, sea en la Unión Europea o en el Mercado Común del Sur (MERCOSUR)⁶³.

En el transcurso de la segunda mitad del Siglo XX, se asume el protagonismo de la comunidad en la construcción del patrimonio a través de acciones civiles e institucionales para recrear los marcos identitarios. Se posiciona la participación como el eje clave en la relación cultura y desarrollo,

La cultura constituye una dimensión fundamental del proceso de desarrollo y contribuye a fortalecer la independencia, la soberanía y la identidad de las naciones. El crecimiento se ha concebido frecuentemente en términos cuantitativos, sin tomar en cuenta su necesaria dimensión cualitativa, es decir, la satisfacción de las aspiraciones espirituales y culturales del hombre. El desarrollo auténtico persigue el bienestar y la satisfacción constante de cada uno y de todos.⁶⁴

2.2.1- Diversidad de enfoques interpretativos

En lo mencionado anteriormente, la noción de Patrimonio ha tenido aplicabilidad en diferentes escenarios históricos, respondiendo a los requerimientos socioculturales de cada época en que ha sido utilizado. El ordenamiento dado a esta lectura, cumple con incorporar la referencia conceptual promocionada actualmente por UNESCO a través de sus convenciones y conferencias, convirtiéndola en una medida conceptual general utilizada por sus países miembros, a través de políticas públicas y programas de promoción.

⁶³ Yudece George, El recurso de la Cultural. Barcelona, Gedisa, 2002. Pág. 56

⁶⁴ UNESCO. Declaración de México sobre las políticas culturales. Conferencia mundial sobre políticas culturales (1982).

Sentado esto, cabe hacer revisión de las aportaciones dadas por las disciplinas de las Ciencias Sociales en esta área del conocimiento, en pleno reconocimiento de las matrices antes descritas: *herencia, significado y participación*.

2.2.1.- Herencia como vehículo de significado.

Las disciplinas que han abordado los dispositivos de la Memoria Social como un vehículo de significado histórico corresponden a la Museología e Historia. El Patrimonio Cultural representa una fuente histórica, lo cual sugiere una reflexión en torno a los problemas de observación del pasado.

Siguiendo este orden, la disciplina que inaugura los marcos de científicidad del Patrimonio Cultural, será la **Museología**. Inicialmente, comprende a la ciencia que estudiaba el funcionamiento interno del museo, en tanto, almacén de conservación, protección y exposición de la memoria dominante, permitiendo el origen de la representación del patrimonio como *documento universal excepcional*, que requería profesionales para conservarlos, analizarlos y comunicarlos.

Naturalmente, en este orden de cosas, el rol de los asistentes se encuentra detrás de las vitrinas, quienes en su condición de “inexpertos” serán invitados sólo a observar, valorar y difundir el canon de verdad exhibida. Junto a lo anterior, la gestión y toma de decisiones se encuentra inscrito a un modelo verticalista del quehacer museal, el binomio saber/ignorancia dará a los expertos el lugar privilegiado de hablar por, para y desde los objetos patrimoniales, lo cual genera una percepción del público desvinculada de las pertenencias y pertinencias sociales.

La museología tradicional ha centrado sus máximas energías en dos cometidos para ella esenciales, de los que se derivan los demás, y que son la conservación de los objetos del museo, y paradójicamente, la utilización (explotación) de estos en beneficio del público, ya que todo lo que implica esta función museística (presentación, exposición y difusión) resultan en principio contrario y puede ir en detrimento de la función

conservadora, considerada el componente sagrado para el museo.⁶⁵

En una posición crítica, se encuentra en la Mesa Redonda de Santiago, fiel antecedente de la Nueva Museología, que se lleva a cabo en Chile durante la 16ª asamblea de conferencia UNESCO en 1972. A primeras luces, se sugiere poner a disposición de la sociedad los espacios museales a fin de favorecer un desarrollo cultural y económico dinámico y específico de los territorios, lo cual requiere en una visión interpretativa amplia de las sociedades locales. Se solicita en consecuencia, el trabajo interdisciplinario en torno al museo para construir muestras patrimoniales renovadas y planes de gestión integrales. Lo anterior queda explicitado en la primera resolución de la mesa,

La apertura del museo hacia las otras ramas que no le son específicas para crear una conciencia del desarrollo antropológico, socioeconómico y tecnológico de las naciones de América Latina, mediante la incorporación de asesores en la orientación general de museos.⁶⁶

Respecto a la gestión y desarrollo museográfico, se propone construir instrumentos de evaluación a ser aplicados permanentemente entre los museos a fin de mejorar la relación sociedad e institución, de lo anterior, la quinta resolución establece *“que los museos establezcan sistemas de evaluación, para comprobar su eficiencia en relación con la comunidad”*⁶⁷.

A nuestro juicio, la mesa redonda de Santiago constituye un antecedente del enfoque *Nueva museología*, la cual postula, una regeneración epistemológica en la relación patrimonio-museo⁶⁸. Para Mac Maure⁶⁹ este enfoque museológico se

⁶⁵ Fernández, Luis Alonso. *Introducción a la Nueva Museología*. Madrid, Alianza, 1999. P. 44.

⁶⁶ Mesa redonda sobre la importancia y el desarrollo de los museos en el mundo contemporáneo. Resoluciones. En Noticiario Mensual Nº 190- 191, año XVI: 5- 7. Museo Nacional de Historia Natural, Santiago, Chile. P. 6.

⁶⁷ Op.cit.

⁶⁸ Comprende en la actualidad, por Museología a la disciplina que *“examina la relación específica del hombre con la realidad y consiste en la colección y conservación consciente y sistemática y en la utilización científica, cultural y educativa de objetos inanimados, materiales, muebles (sobre todo tridimensionales) que documentan el desarrollo de la naturaleza y de la sociedad”*. Ver trayectoria

fundamenta en 6 ejes claves: i) *La democracia cultural*, el museo es un cruce de culturas, no debe presentarse una posición singular de “La cultura” puesto que omite otras expresiones culturales que favorecen en su visibilidad al quehacer democrático actual; ii) *Un nuevo paradigma*, refiere a un triple cambio: en el ejercicio monodisciplinar al interdisciplinario, del público a la comunidad y del edificio al territorio, ello significa que el museo se construyen con discursos académicos interdisciplinarios, en pertinencia a las memorias de los territorios y reconocimiento de la acción colectiva y no individual de las comunidades en el que se encuentra situado; iii) *La concientización*, facilitar el ejercicio de autoconocimiento cultural de las comunidades desde las muestras museográficas; iv) *Un sistema abierto e interactivo*, refiere a promover procesos de patrimonización dinámicos entre las comunidades acentuando acciones de transformación del propio patrimonio (de-sacralizar los objetos); v) *El diálogo entre sujetos*, el museo abierto al diálogo con la comunidad, no permite el lugar privilegiado del experto, sino que el museólogo se convierte en un mediador; vi) *Un método: la exposición*, corresponde al lugar de concientización con que cuenta el museo para relacionarse con la comunidad y la memoria territorial.

En relación a la **Historia**, la herencia ha sido conceptualizada como testimonio del paso del tiempo. Las fuentes históricas se caracterizan por contener información ilimitada del pasado, sólo posible de observar a través de instrumentos de indagación, análisis e interpretación. La observación del pasado, es un acto indirecto, lo cual, convierte a las fuentes en la materia prima de la elaboración científica del tiempo.

Ahora bien, la historiografía positivista, sacralizó los documentos escritos como único testimonio válido para fundamentar el estudio de la historia, a través de la crítica heurística, lo cual significó la transmisión fija de los registros según el

histórica del concepto en Desvallées y Mairesse, *Conceptos claves de Museología*. Singapur, ICOFM, 2009, P.58.

⁶⁹ Op.Cit. *Introducción a la Nueva Museología* (...) P. 85

criterio testigo/verdad al pasado—cercanía al acontecimiento histórico-, vale decir, *las fuentes primarias y secundarias*.

En esta jerarquía, las primeras corresponden a los testigos presenciales o propios de la época histórica en revisión, tales como son: los documentos escritos, públicos y de connotación política-administrativa. Mientras que los de carácter secundario, se inscriben los registros elaborados a través de métodos explicativos que portan datos relevantes de los fenómenos históricos, pero no cumplen con el carácter de testigo, tales como son: ensayos, enciclopedias, monografías, biografías e investigaciones.

Complementario a lo anterior, nos encontramos con la postura hermenéutica de la escuela de los Annales, quienes amplían la noción de fuente, los ámbitos de crítica interna e interpretación externa de los testimonios del pasado.

La diversidad de los testimonios históricos es casi infinita. Todo cuanto el hombre dice o escribe, todo cuanto fabrica, cuanto toca puede y debe informarnos sobre él.⁷⁰

La información que se dispone en la crítica de las fuentes dependerá siempre de las preguntas que utilice el historiador, las que necesariamente, parten de una interrogación interna del documento y se movilizan a posterior al campo de la interpretación. En el tratamiento de las fuentes, logramos distinguir los criterios de intencionalidad, posicionamiento y tipología. En los primeros se encuentran el carácter voluntario e involuntario de los testimonios, los primeros corresponden a los rastros intencionales que pretenden perpetuar la memoria histórica -voluntad de recuerdo-, tales como son las crónicas, cartas diplomáticas, monumentos, etc. Asimismo, encontramos los testimonios de carácter involuntario, como aquellos testigos que no tuvieron la intención de representar los acontecimientos del pasado, entre ellos están: huellas arqueológicas, documentos judiciales, inscripciones, etc.

⁷⁰. Bloch, Marc. *Introducción a la Historia*. México, FCE, 2012. P. 68.

Un segundo criterio de tratamiento a las fuentes, se encuentra el lugar posicional del testimonio frente al acontecimiento histórico, diferenciadas en directas e indirectas en relación a la utilidad de la información entregada a la investigación.

En ambos casos, el lugar del historiador resulta vital, puesto que su labor consiste en buscar, seleccionar, interrogar e interpretar los testimonios para dar forma a la narrativa histórica:

Los exploradores del pasado no son hombres totalmente libres. El pasado es su tirano, y les prohíbe que se sepa de él lo que él mismo no les entrega, científicamente o no (...) A causa de esta laguna toda parte de nuestra adquiere necesariamente el aliento, un poco exangüe, de un mundo despoblado.⁷¹

De esta manera, la interpretación de la información contenida en los testimonios cobrará relevancia en el ejercicio crítico de trabajo, pudiendo dividir en dos momentos claves el tratamiento de las fuentes: críticas externa e interna. La primera guarda relación con la validez y autenticidad del testimonio, en el taller del historiador se construyen fichas descriptivas de la fuente: registra autoría, fecha y lugar de origen, etc. En un segundo paso, se aplica la crítica interna de la fuente, la cual corresponde a verificar la autenticidad de la información contenida en el vestigio, a través de la constatación de datos.

El descubrimiento de las fuentes es, por tanto, el primer trabajo de observación. Pero las fuentes no pueden descubrirse sino desde hipótesis previas (...) una fuente histórica es fuente "para" alguna historia: pero una misma fuente, indudablemente, puede contener informaciones para varios problemas o puede interpretársela de distintas formas.⁷²

Ahora bien, otro aporte de la historia en la proximidad de herencia, se encuentra en la reflexión que vincula pasado y presente. El tiempo, como una construcción social, organiza la percepción de lo temporal de distintas maneras.

⁷¹ Op.Cit. P. 62

⁷² Op. Cit. Teoría y método (...) P. 372.

El paradigma más difundido por la historiografía y la historia escolar, ha sido el Newtoniano, el cual, comprende la dimensión temporal como un ambiente único y homogéneo. En su interior, suceden las cosas de forma evolutiva, esto produce una línea sucesiva de hechos que constituyen la experiencia del presente. El legado cultural, interpretado bajo esta óptica, posiciona verticalmente a los antepasados sobre las nuevas generaciones, en razón que las obras elaboradas en el pasado, tienen que ser valoradas en el presente como parte de la evolución constante de la sociedad, esto, en suma, minimizaría el principio de reconocimiento y pertenencia con lo que se heredaría,

Todo el mundo es libre de aceptar o de rechazar, toda o en parte, la herencia. Por lo tanto, no es suficiente con transmitir, es necesario que quien lo hereda lo acepte. Debe haber la voluntad de querer heredar⁷³

En contraposición a lo anterior, encontramos una concepción relativa de los fenómenos temporales, en ella, se postula que el tiempo no es absoluto ni externo, sino que depende del *“estado del observador (movimiento o reposo) y de la velocidad en la que se encuentre el objeto observable, cuyo movimiento temporal se quiere medir.^{74”}* Cobrará valor la percepción del tiempo, los cambios y las permanencias sociales. El legado cultural, estará entonces, abierto al reconocimiento de los significados que otorga el presente sobre el pasado, dotando a las nuevas generaciones una entrada crítica sobre los monumentos elaborados por los antepasados.

Como hemos descrito, la noción de fuente y su tratamiento ha cambiado en el transcurso del desarrollo histórico de la historiografía, siendo parte los problemas internos de la disciplina de la historia, puesto que, se remite a la etapa intermedia

⁷³ González, Neus. *El valor educativo y el uso didáctico del Patrimonio Cultural*. Disponible en http://pagines.uab.cat/neus.gonzalez/sites/pagines.uab.cat/neus.gonzalez/files/praxis_neusgonzalez.pdf . [Consultado 13 de Junio de 2015]

⁷⁴ Muñoz y Osandon. *La didáctica de la historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual*. Santiago. Centro de Estudios Barros Arana, 2013. P. 226

de la observación y al tratamiento del tiempo histórico. En este sentido, la investigación histórica consta de distintas dimensiones para abordar el problema de trabajo: elaboración de una problemática central, hipótesis inicial, observación de las fuentes, confrontación de la hipótesis con los datos, sistematización de los resultados y exposición narrativa de los hechos.

Los aportes dados por la museología y la historia en el campo del patrimonio, comprenden al estudio material e inmaterial de la *herencia*, que como tal, apunta a vincular recíprocamente a las generaciones pasadas que traspasan un entramado seleccionado de significados culturales a las generaciones futuras a través de distintos soportes de memoria.

Luego de reconocer los dispositivos patrimoniales el carácter de vehículos portador de significados temporales (pasado-presente), se requiere dar un segundo paso, traducir el significado del tiempo en clave identitaria, para que las comunidades se reconozcan en ellos y logren activarlos.

La voluntad de heredar el patrimonio, leer significativamente el documento del pasado, ha sido tema de estudio de otras disciplinas sociales, las que aluden a los principios de la pluralidad y de la alteridad histórica como puntos críticos para *aceptar compartir* los conocimientos culturales comunes disponibles.

2.2.2.- Significación de los documentos de identidad

En el ámbito de la significación de los artefactos de memoria social, se incorpora la facultad de las comunidades en recrear sus relaciones culturales y de generar sus lazos simbólicos y significativos a través de ciertos objetos y lugares, vale decir, se conceptualiza la utilidad identitaria que posee la memoria y sus dispositivos. Los documentos de identidad para ser considerados como legítimos por las comunidades recordantes, requieren de la aplicación concreta de

estrategias de activación, las que responden a los contextos específicos donde se desarrollan las conmemoraciones, iluminando para este cometido la dimensión espacial que posee el patrimonio. En este sentido, destacamos los aportes de la Antropología Cultural y la Geografía Humanista en materia de resignificación de las herencias recibidas del pasado. (Prats:1997; Santos: 2013; Neus: 2015)

La **Antropología cultural** ha sugerido que el Patrimonio responde a la construcción social de la identidad, puesto que busca reforzar y legitimar los sistemas culturales en los que son producidos, apropiados y consumidos. Las sociedades necesitan de las referencias patrimoniales para prolongar su existencia, es decir, requieren de un marco de conocimiento cultural común para fortalecer la idea de comunidad. Los bienes culturales son reconocidos como patrimoniales desde el momento en que alcanzan el grado de *saber cultural objetivado*, ya sea, por las estrategias de comprensión y/o de exposición a los que son sometidos –investigación y educación. Comprende entonces, a un conocimiento específico de la cultura, puesto que

Existe solo un patrimonio cultural humano, constituido por todas las creaciones de la especie, desde un sistema de adaptación tecnoecológica hasta uno de creencias y rituales, pasando por un itinerario de exploración artística de la existencia o por un sistema científico de estudio de las partículas subatómicas, e incluso por los “errores” y “horrores” cometidos a lo largo de la historia y por el conocimiento que de ellos hemos podido alcanzar.⁷⁵

Ahora bien, el patrimonio para situarse como un saber cultural objetivado requiere de estrategias de activación, lo cual significa, llenar de contenido identitario a los dispositivos de memoria. Para ser activados requieren de la articulación de estrategias discursivas que reconozcan en primer lugar, a los grupos sociales receptores de los mensajes culturales, que orienten la selección y destaquen los contenidos en virtud del grupo beneficiario del discurso y del contexto en el que

⁷⁵ Op.Cit. *Antropología y patrimonio...*P. 61.

son producidos y anunciados. Se entienden, entonces, que las activaciones patrimoniales no son neutras,

La sociedad puede adherirse y/u otorgar (u oponerse y denegar), consensuar una representación, una imagen, un discurso...y siempre en grado y forma variable según los individuos; pero esta representación, esta imagen, este discurso, han sido elaborados por alguien concreto, con nombres y apellidos, y al servicio, más o menos consciente, de ideas, valores e intereses concretos, tan legítimos o tan espurios como se quiera, pero reales. No querer reconocerlo, recurrir aunque sea por dejadez, a la imagen del "sujeto colectivo", es ocultar la realidad.⁷⁶

Para acceder al diseño de los repertorios de identidad, los agentes sociales requieren cierta legitimidad dentro del campo, por ello, no es la sociedad en su conjunto la que los definen, sino más bien, quienes posean el poder para hacerlo.

El poder político será el agente más interesado en determinar versiones de la identidad colectiva, puesto que en base a estas referencias, sustentan las estructuras de dominación y obediencia que regulan la cohesión de las comunidades. Cabe destacar, en este sentido, que entendemos este poder, más allá del Estado, gobiernos nacionales y/o locales, forman parte de él, las agencias alternativas, los que en oposición a los repertorios de identidad oficiales, promueven otras referencias patrimoniales, usando en suma, los marcos discursivos preexistentes pero con otros contenidos.

Los aportes de la **Geografía** en la materia, se sitúan en una reflexión socioespacial del patrimonio. Los repertorios de identidad son caracterizados por la dimensión territorial de la memoria, reconociendo la representación de los dispositivos identitarios que han sido producidos y activados en un espacio geográfico delimitado, por lo tanto, corresponden a la expresión material e inmaterial de la producción del espacio. El territorio es comprendido junto a una

⁷⁶ Op.Cit. Antropología y patrimonio...P. 33

noción de tiempo, de forma que la temporalidad es un hecho social y el espacio, expresión de los cambios y continuidades de una sociedad en el tiempo.

El patrimonio, de esta manera, facilita la interpretación del espacio geográfico en su condición sistémica, en su capacidad de movilización intertemporal nos permite ver el espacio como un proceso histórico, y de constante expansión, sujeto a decisiones humanas y no por las determinaciones geomorfológicas.

Ahora bien, no es posible recordar todo lo acontecido en el espacio, accedemos a un pasado localizado en búsqueda de sus hitos relevantes para contribuir en la regeneración de las pertenencias de las personas con sus territorios. Se hace explícito el carácter selectivo de los repertorios patrimoniales en contextos espaciales específicos, las decisiones políticas ejercidas desde el presente sobre el pasado contienen, de esta manera, el problema fundamental en geografía, vale decir, el vínculo entre sociedad y naturaleza.

Distintos enfoques de la Geografía, han explicado el vínculo entre sociedad y naturaleza, moldeando de una forma u otra, el análisis actual del patrimonio. La versión tradicional, ha comprendido el espacio geográfico como resultado de las influencias de la naturaleza sobre la sociedad, generando una lectura determinista del espacio e identidad, lo cual, fundamenta una idea monumental del patrimonio natural, en su calidad de valor universal excepcional:

En oposición a lo anterior, la Geografía Humanista destaca la interdependencia entre las acciones humanas y el ambiente natural en la producción del espacio. Los tipos de hábitat que se han registrado en los territorios responden precisamente a esta relación dialéctica: la sociedad humaniza el espacio, el espacio humaniza a la sociedad. Los vínculos sociedad-naturaleza han cambiado en el tiempo, en razón que el acervo cultural se recrea permanentemente, como todo mensaje comunicativo.

Las sociedades han organizado históricamente el espacio de distintas maneras, cada caso responde a sus propios contextos y utilidades. Para Gurevich (2013), la valoración patrimonial se produce precisamente en el vínculo entre sociedad y naturaleza, a través de los siguientes momentos: apropiación de los recursos naturales, elaboración de un relato artificial de la naturaleza, y en la creación y significación identitaria del espacio.

Las formas espaciales resultan entonces como correlatos de las relaciones de producción vigentes en la época en que fueron creadas y, a la vez, tienen funciones propias del presente.⁷⁷

Los aportes de la antropología y la geografía en el campo del patrimonio, se inscriben en la fundamentación teórica dada a las significaciones identitarias y a los componentes territoriales que permiten recrear la memoria a través de los dispositivos patrimoniales.

2.2.3.-Participación como recurso social, cultural y económico.

La dimensión de participación social en la gestión del recuerdo colectivo la encontramos en los aportes dados por los estudios culturales, los que han propuesto reconceptualizar las prácticas patrimoniales desde los procesos de producción, resignificación y comunicación de significados culturales depositados en la memoria social. El patrimonio se caracteriza como un recurso, y que en

El contexto que nos ocupa, es una metáfora que debe leerse en toda su complejidad expresiva. Son recursos que, en principio, se heredan, y de los que se vive. Ello quiere decir que, a lo largo de esa vida, se modifican necesariamente: en algunos apartados se incrementan sin más; en otros evolucionan hacia nuevas formas; algunos aspectos de ese patrimonio desaparecen. Además entra dentro del sistema de responsabilidades admitidas prever su legación a los

⁷⁷ Gurevich, Raquel. Un desafío para la geografía: explicar el mundo real. En Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones. Buenos Aires, Paidós, 2013. P. 72.

descendientes, etc. En este contexto los aspectos tradicionales del patrimonio coexisten con los innovados y no tiene sentido darles un trato distinto por este motivo.⁷⁸

Se desprende de lo anterior, que la cultura cambia permanentemente, y que por tanto, el patrimonio no significa mantener la experiencia cultural del pasado intacta en el presente, sino más bien, conservar su conocimiento para mejorar la convivencia en los contextos democráticos que nos asisten. Por lo cual, el patrimonio no sería del Estado, ni un grupo determinado de personas, porque la memoria no es homogénea ni abstracta.

Este es el verdadero patrimonio cultural de la humanidad puede conservar y transmitir: el conocimiento, tanto de los logros científicos y artísticos más singulares, como el de los sistemas y dispositivos culturales que han permitido los hombres en situaciones ecológicas muy diversas y en situaciones sociohistóricas muy cambiantes adaptarse a la vida en el planeta y la convivencia con sus semejantes.⁷⁹

Sin embargo, la comunidad no accede completamente a estos recursos. Para García Canclini, existe una negación del principio de la participación de la comunidad en los actos de selección, valoración y conservación patrimonial, puesto que estos bienes circulan en marcos específicos de la reproducción estructural de las desigualdades sociales,

El patrimonio como recurso para reproducir las diferencias entre los grupos sociales y la hegemonía de quienes logran un acceso preferente a la producción y distribución de los bienes. Los sectores dominantes no sólo definen cuales bienes son superiores y merecen ser conservados; también disponen de medios económicos e intelectuales, tiempo de trabajo y de ocio, para imprimir a esos bienes mayor calidad y refinamiento.⁸⁰

⁷⁸ Prats Llorenç, *Antropología y Patrimonio*. Barcelona, Ed.Ariel, 1997. P. 60.

⁷⁹ Op.Cit. P. 62

⁸⁰García Canclini, Nestor, *Los usos sociales del Patrimonio Cultural*. En Aguilar Criado, Encarnación (1999) *Patrimonio etnológico. Nuevas Perspectivas de estudio*. Consejería de Cultura. Junta de Andalucía. P.16-33

Asimismo, en esta referencia teórica de la reproducción cultural, se destaca una disputa social, política y económica por el patrimonio, en la cual participan tres agentes y miradas distintas: Estado, Mercado y Sociedad. Los enfoques e intereses resultan dispares o comunes, dispuestos a oponerse los unos a los otros o a realizar alianzas estratégicas para sostener fines socioculturales comunes.

En el ámbito estatal, destacan el rescate, exposición y sacralización de algunas referencias patrimoniales orientadas por el paradigma político-cultural “*Conservacionista y Monumentalista*”. La atención se centra en exaltar la grandeza de la nación a través del tiempo, explicando la capacidad de unidad y dinamismo de esta “*comunidad política imaginada*”⁸¹, la cual requiere para su subsistencia, recrear permanentemente elementos simbólicos que aluden al sentido de unificación, consensos e identidades compartidas.

A veces, el Estado se interesa por el patrimonio para frenar el saqueo especulativo; en otros casos, porque el alto prestigio de los monumentos es un recurso para legitimarse y obtener consenso, y en otros, simplemente por autocomplacencia escenográfica.⁸²

El mercado cubre las dinámicas patrimoniales con los criterios de funcionamiento utilizados por la actividad mercantil, vale decir, la oferta y la demanda, la especulación, acumulación de riquezas y la generación de nuevas especializaciones laborales que permitan la competencia y la flexibilidad. En este sentido, los capitales privados no actuarán de la misma forma, algunos verán beneficioso el incremento del valor del suelo gracias a inmuebles patrimoniales, mientras que otros lo evaluarán como un impedimento para el desarrollo de iniciativas “modernas”.

Finalmente, nos encontramos con los movimientos sociales, que si bien en un principio se inscriben en una oposición reaccionaria ante la depredación de sus

⁸¹ Anderson Benedict, *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del Nacionalismo*. México, FCE, 2007. P. 23.

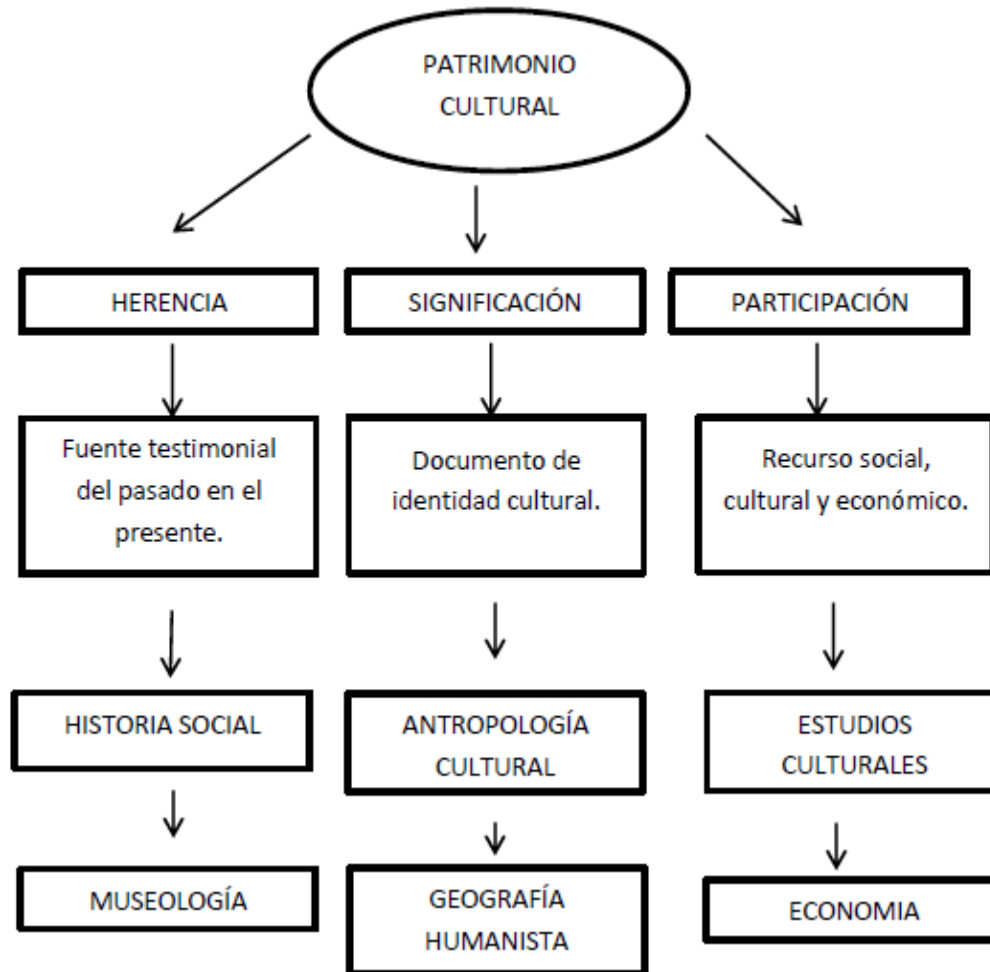
⁸² Op. Cit. Los Usos Sociales del Patrimonio...P. 21.

territorios y prácticas tradicionales, en la actualidad, promueven referencias teóricas y metodológicas basadas en la participación democrática y corresponsabilidad social de los procesos de patrimonización.

La escuela es un aliado potenciador del enfoque participativo del patrimonio, en razón, que el uso del patrimonio se ha posicionado en una herramienta para aprender a distinguir críticamente los valores que le asignamos a los artefactos que ordenan la identidad cultural (cuanto los valoramos y de qué forma lo hacemos). La participación, se han conceptualizado el ámbito de la salvaguardia del patrimonio, basada en el protagonismo de las comunidades en la gestión de la memoria. En el espacio escolar es posible incursionar en discusiones patrimonialista sobre lo que se desean conservar del pasado, tomando atención a los requerimientos de la comunidad educativa: *una ciudadanía sensible a sus propios objetos tendrá las herramientas para distinguir los valores que priman en sus demandas*⁸³.

En expresión de lo anterior, podemos mencionar iniciativas valiosas en materia de participación y escuela, tales como son los archivos y museos escolares. La pertinencia de estas acciones se encuentra en el rescate de la memoria local y la formación de la ciudadanía activa en el reconocimiento del Patrimonio Cultural como bien colectivo. La selección, organización, preservación y comunicación pública del acervo cultural de las escuelas, posibilita el acercamiento al aula de las fuentes primarias institucionales y locales al aula (saber-hacer) para situar los sucesos escolares con procesos territoriales amplios (escuela-ciudad); recrea nuevos sentidos de pertenencia e identidad educativa y/o comunidad y fomenta una cultura patrimonial (saber-ser), incorporando no solo saberes sino también herramientas investigativas, hábitos de trabajo y conciencia en el trabajo colectivo de la construcción de la memoria.

⁸³Sanfuentes Olaya, entrevista EducarChile Disponible en línea <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=225292> [consultado el 13 de Agosto de 2016]



Esquema 1. Síntesis aproximaciones al Patrimonio cultural y la memoria social

CAPITULO III

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: APORTES PARA LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO CULTURAL.

El siguiente capítulo tiene por propósito caracterizar las principales orientaciones teóricas y metodológicas propuestas por la Didáctica de las Ciencias Sociales para el tratamiento educativo del Patrimonio Cultural.

3.1.- Didáctica. Un campo teórico de la enseñanza.

Hablar de una didáctica específica de las Ciencias Sociales, constituye una discusión de amplia trayectoria, cruzada por una serie de problemáticas que coexisten en este cuerpo de conocimiento, vale decir, en su estatus epistemológico, la definición de su objeto de estudio y la pertinencia científica en el quehacer social.

Para comprender las orientaciones particulares de esta área del saber y las oportunidades de vinculación con el Patrimonio Cultural que favorezcan su enseñanza en las escuelas, es necesario en primer lugar, reconocer su posicionamiento en el campo de la educación, identificar el carácter de integración con otras disciplinas sociales, y establecer los aportes de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la enseñanza del Patrimonio Cultural.

3.1.1.- Didáctica y Educación.

Una primera referencia para abordar la disciplina Didáctica se encuentra en el campo de la Educación, en razón que, las reflexiones teóricas y metodológicas en torno a la enseñanza y aprendizaje construidas por ésta, se sitúan como una corriente práctica del conocimiento. Su particularidad se inscribe en un problema

epistemológico que atraviesa al campo educativo: la relación entre teoría y práctica. En lo señalado por Camilloni (2013) se han presentado dos lecturas interpretativas para el tratamiento del conocimiento pedagógico y el status científico de la didáctica.

La primera postura, cercana a las concepciones tradicionales de la ciencia, la consideran como una teoría práctica no científica, puesto que al desarrollarse en el ejercicio docente, bajo supuestos normativos y de validación corriente, tienen como propósito, alcanzar los objetivos prácticos de los fines educativos – comprensivos-, y no sostener referencias de verdad –explicativos-. La idea positivista del saber, separa abiertamente los elementos de razón, interés y acción, para promover el principio de *objetividad* en el desarrollo mecánico de la práctica en búsqueda de construir conocimiento–desinteresado-.

Para validar el conocimiento pedagógico, es necesario demostrar que las conclusiones valen la pena de ser puestas en práctica, que la acción es factible, que tiene coherencia interna, que sus supuestos no son contrarios a las leyes científicas y que son moralmente aceptables los métodos pedagógicos recomendados.⁸⁴

En segundo término, paralelamente a lo anterior, nos encontramos con una mirada flexible del carácter del conocimiento pedagógico y el status de la didáctica en el campo de la educación. Comprende el ejercicio pedagógico no sólo desde el propósito de fundamentar explicaciones objetivas, sino más bien, para alcanzar determinados cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por ello, la validación de supuestos didácticos se comprueban en relación al éxito de las acciones empleadas.

El reconocimiento del origen práctico del saber didáctico, sitúa la teoría al servicio de la práctica,

⁸⁴Aisenberg Beatriz y Alderoqui Silvia (Comps). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Paidós, 2013. P. 27.

Las didácticas específicas debiesen constituirse en disciplinas científicas con investigación empírica sobre su propio objeto –la enseñanza-, entendida como una relación triádica entre docente, alumnos y contenidos (...) relación atravesada y marcada por propósitos sociales determinados⁸⁵

El sentido del ejercicio didáctico –formulación teórica y estrategias concretas de enseñanza- se encuentra cruzado implícita o explícitamente por alguna de estas formas de entender el conocimiento pedagógico. Es de vital importancia, por lo tanto, tomar una postura clara al momento de plantear nuestro trabajo docente.

3.1.2.- Didáctica de las Ciencias Sociales

Los marcos de análisis que comprenden la Didáctica dentro del campo de las Ciencias Sociales, la inscriben en la organización de saberes construidos a través de procedimientos teóricos y expectativas metodológicas han tratado de explicar la realidad humana -individual y colectiva- como un espacio específico de trabajo.

La realidad social es un todo observable, “(...) *capaz de ser analizado y explicado unitariamente desde la diversa contribución de varias disciplinas (puntos de vista o sensibilidades), según el tema particular objeto de estudio*⁸⁶”. La experiencia humana al poseer distintas dimensiones, requiere para su observación, delimitar ámbitos de interés a través de problemáticas específicas, vale decir, no es posible establecer leyes generales y abstracciones venideras de las Ciencias Naturales.

⁸⁵Aisenberg, Beatriz. *Didáctica de las Ciencias Sociales: ¿Desde qué teorías estudiamos la enseñanza?*. Seminario Internacional sobre "Constructivismo y Educación en relación a las Didácticas Especiales", Disponible en línea http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/23916/1/bol3_beatriz_aisenberg.pdf [Consultado 20 de Noviembre de 2016]

⁸⁶ Prats, Joaquín. *Líneas de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. En: *História & Ensino Revista do Laboratório de Ensino de História/UEL*. Vol 9. Universidade Estadual de Londrina. Brasil. 2003. Disponible en línea http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/lineas_investigacion_didactica_ciencias_sociales.pdf [Consultado 20 de Noviembre 2016]

Por el contrario, se requiere delimitar ámbitos de la experiencia social e interpretarlos con instrumentos idóneos a la problemática trazada. La organización de las investigaciones en Ciencias Sociales se produce en la integración de los diversos aportes disciplinarios que nos permiten establecer relaciones para explicar, interpretar y comprender los fenómenos sociales, en ello,

Parece lógico pensar que el proceso de enseñanza/aprendizaje, en determinado contexto socio-institucional y en un marco cultural y de representación social puede ser entendido como una realización social susceptible de ser conocida y analizada desde lo que podemos denominar ciencias sociales, de las que su didáctica, formará parte integrante.⁸⁷

La didáctica comparte principios constitutivos con los saberes científicos que estudian la realidad social, y posee, además, una identidad propia de carácter tecnológica, vale decir, utiliza el conocimiento científico para ciertos fines evaluativos –aprendizajes-,

Como saber científico recibe aportaciones de otras ciencias sociales, elabora conceptos e, incluso, teorías descriptivas o explicativas a partir de los resultados de la investigación. Como saber tecnológico se apoya en modelos y diseños progresivamente rigurosos, con evaluación de resultados, cuya aplicabilidad lo sitúan en una relación dialéctica con la práctica.

Ahora bien, si situamos una didáctica específica de las Ciencias Sociales surge de inmediato una tensión entre una teoría General de la enseñanza de las Ciencias, y las que fundamentan las particularidades de este campo de conocimiento, lo cual requiere una reflexión didáctica específica. En este sentido, el mundo de la enseñanza ha acumulado en el paso del tiempo una serie de didácticas, diferenciadas unas de otras, a través de marcos amplios de clasificación, como pueden ser: la reflexión metodológica según el nivel del sistema educativo, el nivel

⁸⁷ Op. Cit. Prats ... P.45.

de edad, tipo de institución, características de los grupos beneficiados, y una didáctica según las disciplinas.

Los campos disciplinarios requieren una organización específica según los objetivos de trabajo que los caracterizan, lo cual reconoce, los marcos conceptuales, las metodologías empleadas y los instrumentos de validación del conocimiento. El saber disciplinario necesita puentes de diálogo para ser instalado en el escenario escolar, una máxima que justifica su existencia normativa.

3.2.- Didáctica de las Ciencias Sociales y Patrimonio Cultural.

En lo anunciado, anteriormente, la Didáctica de las Ciencias Sociales corresponde a una disciplina teórica que busca analizar las prácticas de enseñanza en el campo específico de las Ciencias Sociales, con el propósito de observar, describir, explicar y fundamentar orientaciones para favorecer la resolución de problemas. El saber didáctico es producto de una posición teórica y metodológica ante los problemas esenciales de la pedagogía.

El patrimonio se ha instalado en los discursos públicos de la historia como una nueva entrada de acceso al conocimiento del pasado. La finalidad educativa, se inscribe en dar a conocer la importancia de las relaciones culturales del pasado para comprender la realidad social presente, vale decir, formar a los y las estudiantes con plena conciencia de su responsabilidad: selección, reafirmación y transmisión de repertorios identitarios a las generaciones venideras (transmisión y trascendencia). Asimismo, desarrollar progresivamente una conciencia histórica, basada en la autonomía personal, el trabajo colaborativo, la participación e implicación activa en los asuntos públicos.

La formulación de una teoría de la enseñanza para el campo del patrimonio considera una revisión y selección de los aportes teóricos y metodológicos desarrollados por las Ciencias Sociales, definiendo las capacidades ciudadanas

básicas a potenciar, estableciendo un enfoque pedagógico que logre abarcar todos los componentes. Para fundamentar una didáctica específica del patrimonio, se requieren estructurar sus orientaciones en la problematización de 3 ejes pedagógicos específicos: para qué enseñar patrimonio, qué patrimonio enseñar y cómo enseñar patrimonio.

La idea que orienta el trabajo pedagógico con uso de Patrimonio Cultural se inscribe en la justificación contextual del ejercicio de enseñanza y aprendizaje de la ciudadanía contemporánea. Preguntarse hoy, ¿para qué enseñar Patrimonio?, representa una revisión de los problemas inscritos en la relación dialéctica de educación y ciudadanía, dando una pincelada a los requerimientos que nacen al calor de las transformaciones actuales en las formas de sociabilidad, intercambio cultural y el surgimiento de identidades inspiradas en el valor de las pertenencias múltiples y heterogéneas (raciales, étnicas y culturales).

En lo señalado por Bolívar (2008) nos encontramos frente a la ruptura del pacto histórico que permitió el desarrollo de los sistemas educativos, vale decir, la incorporación masiva de niños y niñas a las escuelas para transmitir una ciudadanía nacional homogénea. La génesis de la escuela se encuentra precisamente, en la formación de una ciudadanía de carácter binaria (inclusión/exclusión), caracterizada en la transmisión de recuerdos y valores comunes capaces de organizar la experiencia temporal, dejando fuera otras pautas culturales específicas.

Desde el comienzo, la historia es parte de “forma” de la escuela, y también una asignatura, “un contenido”. Es el punto de articulación clave entre Estado y sociedad, entre razón y nación, que valida la función formadora y legitimadora de la escuela en un nuevo sistema social y político⁸⁸.

La historia escolar ocupa un lugar privilegiado en la formación de ciudadanías en la escuela al estructurar lógicamente (narrativas) y transmitir los valores comunes

⁸⁸ Op. Cit. Carretero. P. 42.

(imágenes) ajustados a la construcción de identidades. Todo esto sucede, gracias a la relevancia que adquiere el tiempo pasado en nuestras representaciones sociales, los grupos humanos seleccionan elementos que les generan sinergias en el presente para pensar el futuro, *la presencia del pasado permite que las personas y las instituciones puedan estabilizarse en el tiempo, manteniéndose internamente cohesionadas*⁸⁹.

En un momento, como el actual, la relación entre educación y ciudadanía se presenta abierta a distintas posibilidades de articulación, las que cobran sentido en nuestra propuesta de incorporar al eje la Memoria Histórica y el Patrimonio Cultural en el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Acceder al pasado desde otras entradas, amplía las voces que participan en el horizonte de historicidad del presente, son un agente valioso y útil para enseñar ciudadanía en un sentido activo y heterogéneo, respetuoso de las diferencias identitarias y dialogantes entre las generaciones que producen y recrean los recuerdos colectivos.

La enseñanza del patrimonio, por lo tanto, no tiene como finalidad directa el conocimiento de los elementos patrimoniales, ni constituir una nueva asignatura en el curriculum, tampoco

Un motivo para llevar a cabo salidas extraescolares que puedan hacer más atractivas estas asignaturas para los alumnos, sino que debe integrarse en el currículum, y en particular en la enseñanza de las ciencias sociales, para permitir una mejor comprensión de la realidad social⁹⁰.

Las propuestas pedagógicas de vinculación entre patrimonio y formación ciudadana marcan el propósito de socialización de este conocimiento, como referente de identidad colectiva, y desde él, proyectar el desarrollo de habilidades

⁸⁹ Op. Cit Muñoz y Osandon. P. 32

⁹⁰ Cuenca, José. El papel del patrimonio cultural en los centros educativos. Revista Tejuelo. Universidad de Extremadura nº 19. Pág. 76-96. Disponible en <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/7927>. [Consultado 23 de Agosto de 2016]

patrimoniales y el ejercicio de procedimientos conmemorativos que acentúan la puesta en valor de la memoria por medio de la acción ciudadana.

3.3.- Enfoque pedagógico de la ciudad educadora

Entendiendo los cambios de escala en la observación de las vivencias, las acciones y los intercambios sociales, acontecidos en los procesos de globalización, la ciudad se ha posicionado como un laboratorio de experiencias para analizar y proponer orientaciones ciudadanas pertinentes al Siglo XXI.

La ciudad comprende un complejo espacial, un lugar de segmentación de roles y pertenencias múltiples. Las Ciencias Sociales, la han definido más allá del fenómeno económico del asentamiento humano, remitiéndola a la manifestación material-espacial de producción social: interacciones, representaciones y experiencias del habitar. De esta forma, comprendemos la ciudad sin la distinción decimonónica que separa los centros urbanos y las zonas rurales, bajo el velo de la “civilización” y la “barbarie”, por el contrario, ambas experiencias de construcción del espacio geográfico pueden ser abordadas con una categoría común –ciudad-, en razón que se apunta al registro espacial de significados y símbolos acumulados por las sociedades que las habitan.

Habitar la ciudad, es manifestación de vivir la ciudadanía. Cobra sentido la *territorialidad*, entendida en la relación histórica entre las formas de habitar y el habitante, de modo que la ciudad se transforma física e imaginariamente en condición de la apropiación del tejido social. Habitar la ciudad, supone una relación dialéctica entre el habitante y el lugar vivencial: los seres humanos humanizan la ciudad y la ciudad ciudadaniza a los seres humanos.

El enfoque pedagógico de la ciudad educadora, considera la ciudad como un recurso para fomentar aprendizajes que promuevan el fortalecimiento de capitales sociales, la convivencia y la sustentabilidad de las formas de habitar. La referencia

surge en el marco de la *carta de las ciudades educadoras*⁹¹ (1990) con el propósito de promover ejercicios educativos que revitalicen la relación entre “*escuela ciudadana y ciudad educadora*”. La ciudad es un contexto en el que suceden acontecimientos educativos, un contenedor de estímulos que pueden generar aprendizajes, pero que dependerán de la dirección e intencionalidad de los agentes para promoverlos y alcanzarlos.

La carta expone que las ciudades por principio son educativas, porque en ella se han establecido históricamente un tipo de habitat, lo cual evidencia un acto de transmisión de uso del espacio, en la medida que las personas aprehenden a habitarla por medio de señales aprehendidas en los tránsitos vivenciales.

El paso decidor entre una ciudad educativa y una ciudad educadora, corresponde al grado de compromiso que tomen las políticas públicas con el acto educativo que en la ciudad se desarrolla, este compromiso subyace en decisiones políticas, pedagógicas e historiográficas, sistematizadas en lo que respecta al currículum nacional y la formación docente.

La ciudad será educadora, cuando reconozca, ejercite y desarrolle, además de sus funciones tradicionales (económica, social, política, y de prestación de servicios) una función educadora. Cuando asuma la intencionalidad y responsabilidad cuyo objetivo sea la formación, promoción y desarrollo de todos sus habitantes. La ciudad será educadora si ofrece con generosidad todo su potencial, si se deja aprehender por todos sus habitantes y si se les enseña a hacerlo.⁹²

En lo que refiere a una propuesta didáctica, las decisiones deberían de contemplar al menos 3 perspectivas para el trabajo con patrimonio cultural: la ciudad es un

⁹¹ Carta de las ciudades educadoras (1998) Disponible en línea <http://www.edcities.org/carta-de-ciudades-educadoras/> [consultado el 24 de Agosto de 2015]

⁹² Mondaca Ramón. *Ciudad Educadora. Un concepto y una propuesta*. Corporación Región, Medellín, 1997, p. 8

contexto de educación (aprender en la ciudad), un medio o vehículo (aprender de la ciudad) y la ciudad como educadora de ciudadanía (aprender la ciudad)⁹³.

En el ámbito de la escuela, la primera referencia se materializa en la organización de los contenidos orientados al aprendizaje significativo en la ciudad. Comprende el espacio y sus funciones como un sistema interrelacionado, el cual, contiene una serie de agentes educativos, recursos y estímulos formativos, y una malla de vivencias educativas. Para producir la sinergia educadora, la escuela requiere inventariar los recursos pedagógicos disponibles y formar redes de apoyo para acceder a ellos –cartografía de la ciudad-.

En un segundo nivel, la ciudad puede ser tratada por la escuela como un medio de aprendizaje. Las múltiples formas de habitar la ciudad, nos permiten acceder a una variedad de paisajes culturales y naturales, los cuales contienen una fuente inagotable de información. Facilitar los aprendizajes en esta materia, se trata de aprender a leer la ciudad, en su condición dinámica y diversa: descubrir el conocimiento, las técnicas y los proyectos de ciudad visibles y/o subterráneos que coexisten en el espacio vivido.

Finalmente, la escuela puede comprender la ciudad para formar la ciudadanía, es decir, aprender la ciudad para participar en su construcción. Involucrar tempranamente a los estudiantes en espacios de discusión y reflexión en torno a las imágenes que coexisten sobre la ciudad, es una tarea transversal a los otros objetivos. Para Aroca (2008) la ciudad se enseña a si misma de forma *espontánea, global e ideal*, en este orden, comprende la imagen subjetiva que cada persona desarrolla en su relación cotidiana con el espacio urbano, en segundo orden, encontramos la representación institucional del territorio que buscan configurar la imagen subjetiva de los habitantes, y la tercera, corresponde a la formación de expectativas de la ciudadanía y las instituciones en torno a una

⁹³ Trilla, Joume. Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educadora. Anthropos Editorial del Hombre. Universidad Pedagógica Nacional, México 1993. Pág. 183.

ciudad ideal. Sobre esta última imagen, se inscribe la formación de una ciudadanía activa para participar en la construcción de la ciudad del futuro.

3.4.- ¿Qué dimensiones conceptuales enseñar del Patrimonio Cultural?

En la pregunta pedagógica que abordaremos a continuación, la didáctica específica del patrimonio cultural utiliza marcos referenciales, conceptos y metodologías asociadas a las disciplinas de las Ciencias Sociales que han tratado el patrimonio como punto de reflexión. Entre los conceptos posibles de ser abordados, hemos seleccionado aquellos que nos permiten abordar los principios que operan en el reconocimiento del conocimiento patrimonial, vale decir, *herencia* y *significación*, y en la pregunta de articulación ¿cómo enseñar patrimonio cultural?, será planteada a través del eje de la *participación*.

3.4.1- Componentes conceptuales para reconocer la herencia.

Los estudios críticos del patrimonio han revertido las estrategias verticalistas de éste –recibir y reproducir- al posicionar los artefactos de memorias en el marco de las *construcciones sociales*. Esta máxima, nos entrega pautas de trabajo sobre el patrimonio, sobre cómo leer la información identitaria contenida, reconocer el vínculo temporal (pasado-presente), analizar las resignificaciones (opuestas, dialógicas y complementarias) y, manifestar las posibilidades de participación en los procesos patrimonialistas.

En materia pedagógica, resulta clave abordar el patrimonio cultural de forma progresiva, para Matozzi⁹⁴ (2003) las propuestas deben considerar la ascensión gradual de fases centradas en el desarrollo de habilidades cognitivas, procedimentales y capacidades ciudadanas. Cada fase prepara el camino para trabajar la siguiente. Las capas que cubren el conocimiento patrimonial pueden ser

⁹⁴ Mattozi Ivan. La didáctica de los bienes culturales: a la búsqueda de una definición. En Museo y patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales. España. Universidad de Huelva. Pág. 57-95.

tratados de la siguiente forma: i) Descubrir que el conocimiento histórico se construye mediante fuentes que constituyen el patrimonio cultural; ii) Descubrir las funciones y posibilidades de uso del patrimonio cultural más próximo; iii) Experimentar el uso y el valor del patrimonio más próximo; y iv) Descubrir el patrimonio cultural como referencia general.

Considerando lo anterior, la primera fase se inscribe en el análisis de las *fuentes históricas para la comprensión del patrimonio*. Bajo este propósito, nos acercaremos a la caja de herramientas teóricas y metodológicas disponibles en la disciplina historiográfica, tanto para tratarlas en calidad de documento del pasado y también como vehículo de herencia.

El enfoque de la Historia Social permite pensar las fuentes históricas, como *“todo producto humano que haya dejado huella en el tiempo y que pueda responder como evidencia a los problemas formulados desde el presente para la comprensión del pasado”⁹⁵*, siendo coherente con la incorporación de los registros de la memoria histórica, es decir, el patrimonio cultural. Los artefactos de memoria comprenden a un fragmento de pasado activo en el presente, y por ello, es factible de ser interrogado en su condición de documento.

El análisis sobre el pasado es una tarea realizable por medio de preguntas que se construyen en torno a los registros materiales desde el presente, por ello, será siempre una observación indirecta. Las preguntas aplicadas a los testimonios, muestra el carácter de la observación histórica. La imposibilidad material de mirar y reproducir los acontecimientos tal cual fueron, requiere la presencia de un intermediario -las huellas- para hacer las preguntas pertinentes a los episodios que nos interesa conocer. El paso de un testimonio a una fuente histórica, se encuentra en la aplicación del análisis crítico en sus formas internas y externas (autenticación).

⁹⁵ Op. Cit. Muñoz y Osandon P. 332

Los testimonios históricos son “observables”, son recopilables, acumulables y tratables sistemática desde una definición previa y estricta de una tipología de los “hechos” que estamos buscando. La pregunta sobre la “observabilidad” de los testimonios no se refiere a las fuentes en sí mismas, sino a las informaciones concretas que buscamos en ellas⁹⁶.

Leer los acontecimientos del pasado vistos por otros, guiados por una carta de ruta confeccionada en el presente (cuestionario de interrogantes), permite a los y las estudiantes reconocer la oportunidad de descubrir y construir conocimiento histórico, un espacio abierto a la interpretación de los hechos, en el cual, es posible registrar e interpretar *lo no visto*, incorporando su propia memoria. Logrando desarrollar una capacidad ciudadana de comprensión empática de los modos socioculturales de los sujetos que vivieron en épocas históricas diferentes a la propia, flexibilizando en suma, el carácter epistemológico del conocimiento de la historia.

Por supuesto, esta selección racional de preguntas tiene que ser sumamente flexible, susceptible de recoger a lo largo del camino una multitud de elementos nuevos y abrirse a todas las sorpresas, tal como un imán que desde el comienzo atrae las limaduras del documento. El explorador sabe de antemano que no seguirá punto por punto el itinerario que se había fijado. Sin embargo, de no tenerlo, correrá el riesgo de errar eternamente a la aventura⁹⁷.

Un segundo aspecto a considerar en el tratamiento didáctico de la herencia, corresponde a la crítica interna de las fuentes históricas. El análisis frontal de los documentos ha sido el procedimiento más utilizado en las aulas, basado en el origen de la fuente. La taxonomía distingue entre fuentes primarias y secundarias, las primeras basadas en los testimonios propios de la época en estudio y las segundas referidas a las interpretaciones elaboradas por los científicos sociales.

La clasificación tradicional de los testimonios, difícilmente permite ver el catálogo de dispositivos patrimoniales disponibles en el espacio público, en razón que se

⁹⁶ Op. Cit. Muñoz y Osandon P. 332

⁹⁷ Bloch, Marc, Apología para la historia o el oficio de historiador. México. FCE. 2002. P. 87.

encuentra sujeta a la producción escrita de la memoria histórica, y como hemos visto, otros soportes (entre ellos la oralidad), manifiestan de igual modo, un vínculo entre pasado y presente. Necesitamos, en tal caso, complementar la referencia taxonómica anterior, con el *criterio de cercanía o lejanía de la fuente*. Las fuentes directas corresponden a los vestigios presenciales de una época, y las indirectas, contienen información valiosa no testimonial para el estudio del pasado.

Resulta valioso, abordar esta última clasificación para el análisis del patrimonio, de modo que resulte provechosa la reflexión en torno a los marcos sociohistóricos que dieron forma a los artefactos, los cuales tienen un significado diferenciado al lugar que ocupan en el presente.

La referencia *taxonómica de intencionalidad*, resulta central para reforzar el vínculo entre pasado y presente a través del patrimonio cultural. En lo señalado por Aróstegui (2001) las fuentes pueden distinguirse según el grado de voluntariedad con la que fueron generadas, vale decir, fuentes testimoniales y no testimoniales.

Es radicalmente diferente que una creación humana haya sido concebida como “testimonio histórico” o que, por el contrario haya sido producida en el curso de una actividad y finalidad social que en absoluto tiene como horizonte la testimonialidad⁹⁸.

De esta forma, se evidencian las diferencias en el uso de fuentes que proceden de un acto intencionado y las que se producen involuntariamente. Resulta vital, en el ejercicio patrimonial, reconocer las formas de producción de un testimonio: considerando la materialidad del documento, la calidad del mensaje expuesto y el grado intencional de participación en los usos públicos de la historia. De esta manera, es posible releer muchas de las experiencias patrimonialistas que se encuentran activas en el imaginario colectivo, las que basadas en una entrada anticuaria al pasado (valioso por ser antiguo) obvian la pregunta por la

⁹⁸ Op.Cit. Arosteguí P. 335

intencionalidad con la que fueron creadas, y porque no decir, la justificación del presente para posicionarlas como fuentes de autoridad.

Finalmente, en el ámbito de las fuentes y los aprendizajes procedimentales de reconocimiento de los vínculos entre pasado y presente, nos encontramos con el *criterio cualitativo*.

Las fuentes materiales e inmateriales, se inscriben en esta taxonomía, como aquellas que se diferencian según la lectura que se pueda hacer sobre ellas. “*Una fuente puede importar dos cosas: su propia y aparente materialidad o el mensaje que, a través de su materialidad se expresa*⁹⁹”. Resulta prudente tratar esta clasificación, considerando el tratamiento dado por UNESCO al patrimonio cultural, diferenciándolo entre el patrimonio tangible e intangible. Una fuente puede contener ambos criterios, dependerá, por lo tanto, de la lectura que se aplique sobre ella para definir su carácter.

Establecer educativamente el vínculo entre pasado y presente a través de la materialidad de la memoria, constituye un primer paso para pensar históricamente los catálogos patrimoniales disponibles en el espacio público, tal como es la visita pedagógica al museo.

El museo contemporáneo ocupa un lugar de mediación entre los actores que buscan dirigir los procesos de significación, internalización y comunicación del patrimonio, en razón de contener las tensiones entre los discursos de identidad nacional, la mercantilización de la cultura y las reivindicaciones socio-territoriales.

Cabe insistir en la construcción de puntos dialógicos mínimos para la convivencia democrática en las sociedades del conocimiento proporcionados desde la experiencia museológica–formación de la ciudadanía-, es decir, el reconocimiento,

⁹⁹ Op. Cit. Arostegui 387

valoración, protección y difusión de las garantías vigentes en materia de Derechos Humanos en materia cultural.

Visitar el museo en el contexto del estudio del patrimonio como fuente, permite vivir la experiencia del aprender-haciendo, observar los documentos y analizar su posicionamiento temporal, el grado de intencionalidad del registro y las lecturas que son posibles de desarrollar sobre ellos, acercan al estudiante a una dimensión procedimental, reconociendo la condición dinámica de los objetos de memoria (significados temporales: significó en el pasado, significa para nosotros y lo que podría significar en el devenir), por lo cual, se requiere construir estrategias didácticas centradas en la significación de los objetos y no sólo en registro material.

Los museos, pueden contener y visibilizar integralmente los objetos patrimoniales (sin separaciones estrictas entre lo tangible e intangible), facilitando la circulación abierta de los sentidos identitarios y justificando el valor de la diversidad, principio base de los Derechos Humanos Culturales amenazados actualmente por las dinámicas globales (desplazamientos forzados, hegemonía cultural del mercado, tolerancia vacía hacia el otro, etc.) puesto que sitúa el valor del patrimonio en las personas que portan la significación de los bienes.

El valor del patrimonio cultural como expresión del vínculo pasado-presente permite a los estudiantes reconocer en el pasado una referencia histórica para orientar su posición en el presente, un lugar para hacer preguntas y construir respuestas que favorecen a la toma decisiones ciudadanas. El pasado deja de ser una figura estática, y pasa a convertirse, en un texto abierto a la crítica.

3.4.2- Componentes conceptuales para potenciar la significación identitaria.

Nos acercamos a la Antropología para hablar de patrimonio, cuando los documentos materiales e inmateriales contienen una eficacia simbólica dirigida a

condensar la identidad cultural. La herencia recibida de las generaciones antecesoras busca reforzar los rasgos de la cultura dominante, vale decir, el entramado de significados e interpretaciones construidas socialmente para entender y mantener una visión de mundo. El patrimonio se inscribe en la producción y reproducción de los sistemas culturales, siendo el resultado final de una operación mayor, el patrimonialismo.

El posicionamiento conceptual y metodológico que consideramos pertinente con nuestra propuesta pedagógica, se encuentra en el estudio de las funciones y posibilidades del uso del patrimonio cultural más próximo, para ello, nos acercaremos al enfoque de la Antropología Social para tratar la noción de identidad cultural desde una mirada inductiva y cualitativa. Sus principales herramientas de observación han sido fundamentadas por la etnografía, asumiendo la observación participante como herramienta central en el análisis de los contextos culturales, vale decir, se describe al otro cultural, con plena conciencia del espejo subjetivo del observador.

La interrelación de ambos niveles, permiten leer la herencia como un documento de identidad, y que como tal, posiciona la significación ejercida desde el presente para dar curso a la adhesión simbólica de los artefactos patrimoniales. Reconocer las operaciones que se desarrollan en este acto, requieren de ciertas herramientas de observación etnográfica: contextualización espacial y temporal, registro e interpretación de los escenarios culturales en los que se producen, circulan y valoran el patrimonio, en suma, abordar el mensaje identitario contenido en la memorias que circulan en el territorio.

En primer lugar, la *identidad cultural* puede ser entendida en una variedad de contextos y por tanto, representa diversos significados. Para efectos de nuestra propuesta pedagógica, nos centraremos en el sentido colectivo del auto-reconocimiento en un espacio y tiempo compartido. La identidad cultural, de esta forma, comprende la idea que tenemos acerca de quiénes somos y quienes son

los otros, es decir, la representación que tenemos de nosotros mismos en relación con los demás. La identidad es la expresión material e inmaterial de las pertenencias, las formas en que las personas y las comunidades se definen a sí mismos y a los otros. La relación de pertenecer, requiere adherir y otorgar validez a ciertas características, las que naturalmente, han sido seleccionadas, articuladas y difundidas a través de los soportes discursivos. (Prats: 1997; Neus: 2005; Alegria: 2012)

Siendo, así las cosas, existe una interrelación entre la identidad individual y las identidades colectivas, puesto que ambas se desarrollan en un marco cultural común,

Las identidades colectivas son continuamente recreadas por los individuos a través de los mismos medios por los cuales ellos se expresan a sí mismos como actores con una identidad nacional, pero al mismo tiempo, las identidades colectivas hacen esas acciones posibles. De allí que una identidad colectiva sea el medio y el resultado de las identidades individuales a los que sucesivamente organiza¹⁰⁰.

El marco cultural en que se desarrollan las relaciones de pertenencia, pueden producir varias identidades a la vez, puesto que se generan en los intercambios sociales vividos en las diferentes capas de la existencia, las que se van complementando y/o excluyendo en el transcurso del proceso de definición identitaria, esto obliga, a los grupos recordantes a organizarlas según criterios de importancia impuestos por el marco cultural en el que se desenvuelven. Las distintas versiones de la identidad depositadas en el espacio público, serán activadas, decíamos, por medio de discursos que legitiman los sistemas políticos, las cosmovisiones religiosas, la continuidad y cambio de las lógicas económicas, las posibilidades de acción de la ciudadanía, etc.

El proceso consiste en la legitimación de unos referentes simbólicos a partir de unas fuentes de autoridad (de sacralidad si se prefiere) extraculturales, esenciales y, por tanto,

¹⁰⁰ Larraín Jorge. Identidad Chilena. LOM. Santiago. 2001. Pág. 35.

inmutables. Al confluír estas fuentes de sacralidad en elementos culturales (materiales e inmateriales) asociados a una identidad dada y unas determinadas ideas y valores, dicha identidad y las ideas y valores asociados a los elementos culturales que la representan, así como el discurso que la yuxtaposición de un conjunto de elementos de esta naturaleza genera (o refuerza), adquiere asimismo un carácter sacralizado y, aparentemente, esencial e inmutable¹⁰¹.

Ahora bien, la sacralización de los dispositivos de identidad para legitimar la realidad social pueden ser clasificados en tres principios globales: historia (pasado-futuro), arte (genio creativo) y naturaleza (ideal-pureza). Los que serán parte, en expresión del autor, de un triángulo “*dentro del cual se integran todos los elementos potencialmente patrimonializables en el contexto de una dinámica de inclusión y exclusión considerablemente rígida*”¹⁰².

Siendo, así las cosas, cualquier documento procedente de la historia, arte o la naturaleza podría ser patrimonio, pero para que lo sea, requiere de una estrategia de activación. Los repertorios son activados al promover una versión de identidad y generar adhesión al *ethos cultural*. No es de extrañar, entonces, que la catalogación promovida por UNESCO, entienda el patrimonio cultural dividido del natural, y en el caso del primero, subdivido en un patrimonio cultural material y otro inmaterial para las referencias artísticas y/o históricas.

Posicionar un versión de la identidad cultural por sobre otras, requiere de una medida material para su conservación y contemplación, el patrimonio en este sentido, cumple junto a otras manifestaciones, la labor de expresar una proyección identitaria moldeada desde las preguntas ¿Qué fuimos?, ¿Qué somos? Y ¿Qué queremos ser?,

Desde el punto de vista de la eficacia simbólica, es decir, de la cantidad y la calidad de las adhesiones, los símbolos políticos ocuparían el lugar principal. Me refiero, claro está, a himnos, banderas, monarcas..., aunque, en ocasiones, otros símbolos culturales, es decir, no expresamente políticos, pueden alcanzar aún mayores niveles de eficacia, ya sea por su

¹⁰¹ Prats, Op. Cit. 22.

¹⁰² OP. Cit. Prat .P.27.

polisemia, por su capacidad de generar un consenso o por la eficiencia suplementaria del contexto ritual en que se representan¹⁰³.

En suma, se ha planteado una idea del patrimonio sujeta a las representaciones identitarias, y que como tal, constituyen un campo de confrontación simbólica entre los grupos sociales que adhieren a ellas. Los conflictos pueden desarrollarse entre versiones de una misma identidad o en los niveles de integración, siendo en ambos casos, resueltos por acciones materiales bien concretas, tales como son: silenciamiento, destrucción, reconstrucción y sustitución, apropiación y recalificación, etc.

Continuando con el tratamiento de las funciones y las posibilidades del uso del patrimonio más próximo, nos encontramos con el factor espacial que produce la legitimidad del patrimonio. El enfoque disciplinar pertinente para situar espacialmente la memoria social, corresponde a la Geografía Humanista (Bailey: 2010) en razón que logra complementar el plano epistemológico de la disciplina al potenciar el carácter particular y extraordinario de cada lugar en la conformación total del espacio geográfico, y al revitalizar la importancia de la acción social en la producción espacial. La intensidad simbólica del patrimonio cultural resulta ilustrativa: la construcción social del espacio es coherente al tiempo en que fueron creadas y a los procesos de recreación impulsados por la organización del espacio en el presente. La geografía utiliza marcos conceptuales, metodológicos y técnicos para analizar el vínculo entre sociedad y naturaleza. En tal caso, creemos necesario definir dos nociones claves para el estudio de los fenómenos geográficos locales con uso de Patrimonio Cultural, tales como son: Territorio y Paisaje.

La primera noción, representa el espacio geográfico apropiado, resignificado y valorado de forma material y simbólica por los grupos humanos que lo habitan, vale decir, desde el estudio del territorio se facilita la comprensión de las

¹⁰³ Op. Cit. Prat. P.37

continuidades y transformaciones históricas visibles o sumergidas en el espacio cercano. Las ciudades constituyen un tipo específico de territorio y territorialidad, desde las cuales se explican los cambios en la percepciones sociales sobre el espacio –distancias, fronteras, lugares- y se interpretan los factores socioterritoriales que han operado en su construcción (culturales, tecnológicos, económicos, políticos, etc.). El Patrimonio y el Territorio se encuentran unidos por los símbolos representativos de la cultura local, siendo elementos distintivos y característicos a la vez, diferenciadores de otros espacios y de semejanzas identitarias en lo intrínseco del territorio. En efecto, territorializar el patrimonio,

Significa destacar que éste es expresión de una comunidad particular, en el sentido que se encuentra siempre arraigado a un espacio propio, al "suelo natal o patrio", por lo cual se constituye en un patrimonio fuertemente territorializado"¹⁰⁴.

Finalmente abordamos el concepto de *paisaje*, como aquel conjunto de formas que, en un momento dado, expresa las herencias que representan las sucesivas relaciones localizadas entre sociedad y naturaleza, de esta forma se revelan la tramas sociohistóricas en que fueron creados los elementos característicos del paisaje y las condiciones del presente que lo sitúan como un lugar particular – valioso- en el mundo. A su vez, el paisaje puede ser caracterizado, entre paisaje natural como aquel segmento del espacio geográfico que ha sufrido modificaciones de baja intensidad por la acción social y cultural. Los elementos que nos ayudan a identificarlo son los siguientes: clima, agua superficial, relieve, vegetación y fauna. El factor clima es el más importante puesto que contempla el conjunto de las temperaturas, humedad y viento que logran influir sobre los otros elementos de la naturaleza. Y el paisaje cultural comprende la transformación del

¹⁰⁴ Guerrero Rosa Maria. Identidades territoriales y Patrimonio Cultural: La apropiación del patrimonio mundial en los espacios urbanos locales". Disponible en línea: http://web.upla.cl/revistafaro/n2/02_querrero.htm [Consultado 12 de Junio de 2016].

paisaje natural por las acciones del hombre. Los elementos que lo identifican son los siguientes: población, vivienda, actividad económica, transporte y comunicación. La dimensión económica resulta más importante, desde el cual se han diferenciado dos grandes unidades paisajísticas: paisaje cultural urbano y los de tipo rural.

Resulta de vital importancia para nuestros propósitos, repensar el paisaje en su totalidad, como una combinación de atributos naturales y culturales que perfilan los horizontes identitarios entre sus habitantes, siendo el patrimonio cultural el producto material e inmaterial de esta combinación sistemática.

En un nivel metodológico pertinente para leer y analizar los documentos de identidad, se recomienda considerar las herramientas de observación etnográfica. Comprenden, en este sentido, al conjunto de acciones que permiten la descripción detallada de los contextos culturales en los que se produce, circulan y se valoran los artefactos patrimoniales. La perspectiva etnográfica, acerca a los y las estudiantes a la comprensión del tiempo histórico (herencia) en el análisis de los escenarios históricos donde se produce y transita el patrimonio, incorpora el valor de la subjetividad en las situaciones de análisis (significación); promueve el desarrollo de habilidades procedimentales, cognitivas y capacidades ciudadanas en torno a la investigación científica (participación).

De manera resumida, se propone un procedimiento de observación etnográfica, que puede ser modificado o combinado según las características del bien patrimonial que se estudie. La observación requiere estar orientada por objetivos de aprendizaje (saber-hacer), por una dimensión de la memoria y un atributo ciudadano a reforzar. En su conjunto, las actividades de trabajo permitirán al estudiante aplicar conceptos y desarrollar capacidades ciudadanas favorables a la valoración positiva de la diversidad cultural.

El cuadro que presentamos a continuación, se fundamenta en las tres aproximaciones al patrimonio cultural vistas, considerando la función de la memoria.

Aproximación al patrimonio	Eje memoria	Objetivo de la observación	Eje ciudadanía	Herramientas etnográficas.
Herencia	Memoria como vínculo con el pasado.	Contextualización histórica y de los marcos identitarios del pasado que lo produce y del presente que lo valora.	Se reconoce parte de una comunidad de sentido (histórico).	Análisis de fuentes de información. Diseño de entrevistas. Biografías. Diseño de mapas de parentesco.
Significación	Memoria como referencia de identidad.	Descripción material e inmaterial del discurso de identidad presente en los bienes patrimoniales.	Valora los cambios y continuidades en el marco de su identidad colectiva.	Registro de cartografías espaciales. Análisis ecológico del espacio. Descripción de la función social de los bienes.
Participación	Memoria como dialogo de experiencias.	Interpretación del escenario cultural actual que potencia una versión de identidad por sobre otras, para recrearlas a través de instrumentos de difusión.	Comprende el valor del dialogo intergeneracional para mejorar la convivencia democrática.	Análisis material del estilo, decoración y función de los bienes. Descripción de la función social de los bienes. Registro fotográfico y audiovisual.

Tabla 1. Matriz descriptiva de aproximación etnográfica al patrimonio

3.5.- ¿Cómo enseñar Patrimonio Cultural?

Como hemos advertido antes, el principio de participación tendrá el rol de articulador de los ejes de *herencia y significación*, en razón que nos interesa contribuir a las líneas de trabajo patrimonial en torno a la recreación de la memoria en las escuelas. El acceso al conocimiento del pasado, en clave patrimonial, requiere esfuerzos metodológicos para salir de la zona de contemplación y conservación, para llevarnos a comprender el horizonte de acción que disponemos en el tiempo presente.

Con todo, en su conjunto, consideramos una posibilidad concreta de reunir los ámbitos mencionados, en la *estrategia de aprendizajes basados en proyectos (ABP)*. Una metodología caracterizada bajo los ideales pedagógicos constructivistas, en el cual, los y las estudiantes tienen una posición activa y central, tanto en el diseño de los objetivos de intervención, los propósitos y actividades, como asimismo, en la elaboración, seguimiento y aplicación de instrumentos de evaluación, y en la materialización de los resultados a través de los productos finales.

La estrategia pedagógica supone un giro metodológico en la producción y uso del saber en situaciones escolares. En un primer nivel, se reconoce un *diseño intencionado*, el docente crea situaciones de aprendizajes basados en la ejecución de acciones que buscan alcanzar ciertos objetivos (saber-hacer) para lograr propósitos comunes en donde se requiere de un *trabajo colaborativo* de todos los integrantes del equipo escolar (saber-ser. Por último, los aprendizajes desarrollados en la experiencia del proyecto, resultan significativos para los estudiantes ya que incorporan sus conocimientos previos, el nivel de potencialidad (roles) y la colaboración activa de sus pares,

“la distancia entre el nivel evolutivo real, determinado por la resolución independiente de problemas, y el nivel potencial de desarrollo, determinado mediante la resolución de problemas

bajo la orientación adulta o en colaboración con compañeros más capaces¹⁰⁵”

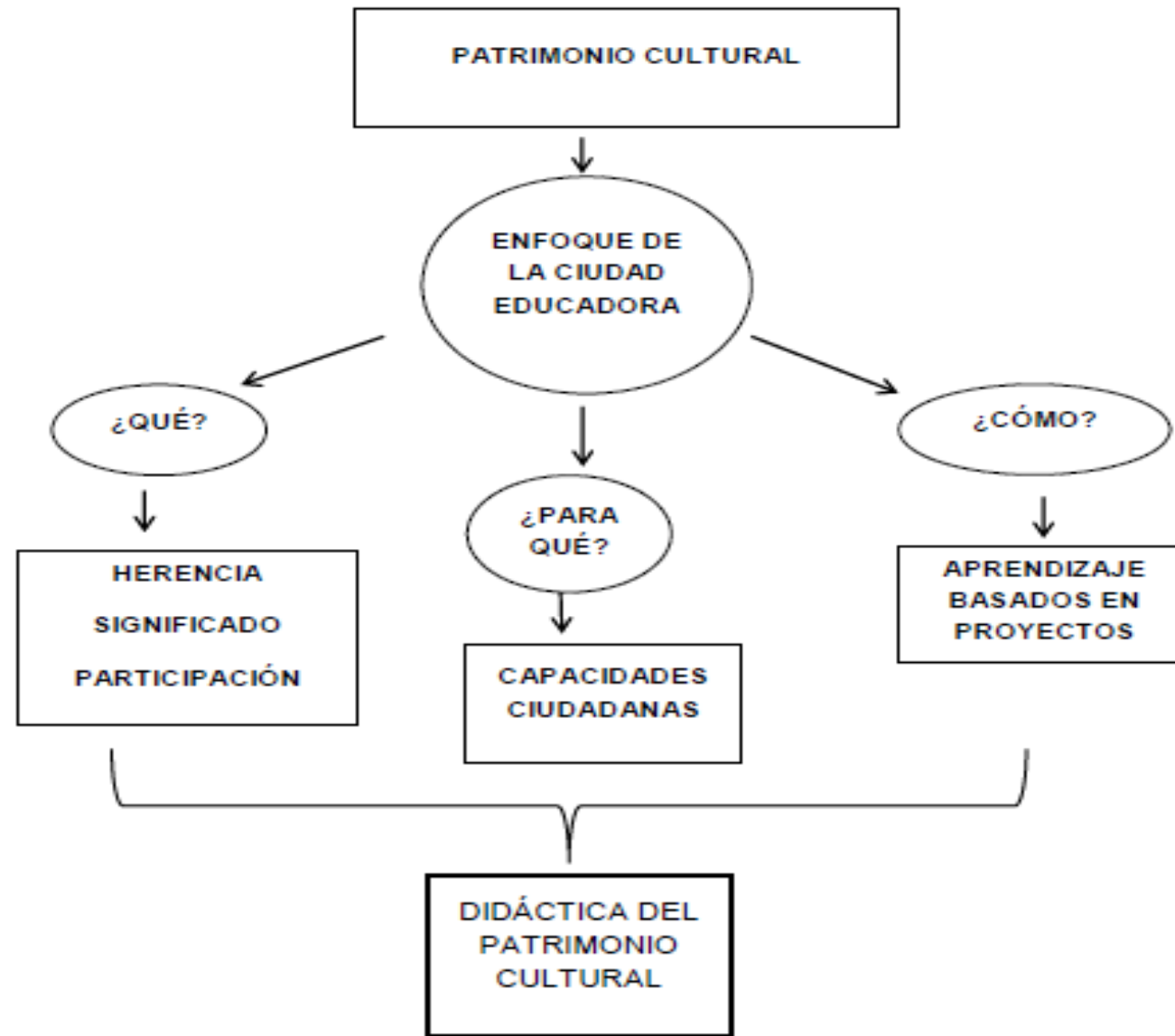
Los ABP, al crear situaciones de aprendizaje en torno a la memoria permiten i) la integración de asignaturas, fomentando una visión epistemológica renovada del conocimiento patrimonial, más holístico e integral; ii) fomentan la creatividad, la capacidad crítica y la responsabilidad grupal; iii) acerca a los estudiantes a interactuar con la comunidad; iv) combina los aprendizajes de contenidos y los procedimentales, aumentando en suma, la autonomía en el aprendizaje; v) desarrolla habilidades sociales relacionadas con el trabajo colaborativo y la planeación, conducción, monitoreo y la evaluación de las propias capacidades.

De esta forma el proceso de enseñanza-aprendizaje se centra en el sujeto que aprende, el cual logrará resolver problemáticas situadas de relevancia social y cultural de sus propios territorios a través de una metodología que lo involucra e interpela en calidad de ejecutor y evaluador de las acciones que la componen. Los ABP permiten, en suma, posicionar a los estudiantes como protagonistas de la construcción de conocimiento patrimonial.

Recorrer las ideas que sobre la educación patrimonial han dejado profesores en los espacios escolares, es una referencia vital para nuestros propósitos. No pretendemos entregar un recetario sobre cómo se debe enseñar memoria y patrimonio, sino más bien, articular los argumentos teóricos y pedagógicos de experiencias concretas vividas en las escuelas que favorezcan el uso de patrimonio en el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

¹⁰⁵ Vygotsky. Pensamiento y Lenguaje. México. Edición Quinto Sol. 2008. P. 54.

En el siguiente apartado, se realizará una sistematización de experiencias educativas que nos permitan abordar la pregunta metodológica de esta tesis, de modo que a través del conocimiento práctico se sugieran orientaciones pertinentes para el campo de enseñanza del patrimonio cultural.



Esquema 2. Síntesis Aproximación a la Didáctica del Patrimonio Cultural

CAPITULO IV

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA CON USO DE PATRIMONIO CULTURAL.

El siguiente apartado tiene por propósito diseñar orientaciones pedagógicas para el trabajo escolar con Patrimonio Cultural a través de la sistematización de experiencias de enseñanza del Patrimonio Cultural recogidas en el espacio escolar local. Las experiencias tratadas corresponden a los proyectos escolares de *Etnógrafos escolares* y *Tu Memorial*.

4.1.- Metodología del Estudio

En el avance de esta investigación, nos hemos ido aproximando paulatinamente a las características del escenario sociohistórico que produce, acumula y distribuye el saber patrimonial y los desafíos que representa su llegada a las escuelas.

Las Sociedades del Conocimiento, al convivir con la intensificación de los intercambios económicos y culturales, el debilitamiento de las agencias políticas tradicionales y el cuestionamiento a los regímenes de verdad sostenidos por la primera modernidad, abren paso a una nueva relación entre ciudadanía e identidad.

Los actores sociales, si bien, han apelado históricamente por el reconocimiento de derechos políticos y civiles, en la actualidad, agitan la agenda pública para incorporar garantías de otro tipo, principios sociales (educación), económicos (dignidad) y culturales (diversidad). Los Derechos humanos, por primera vez en nuestra historia, constituyen un marco de referencia para sostener la convivencia y proyectar instancias de futuro.

El principio de diferencia se ha instalado sobre las viejas aspiraciones de homogenización cultural y lingüística, elaboradas por los Estados Nacionales y difundidas por sus agencias promotoras de ciudadanía, las escuelas.

La herencia moderna e ilustrada es que la vida en sociedad no es posible a menos que exista un conjunto de conocimientos, destrezas y valores compartidos por los ciudadanos.¹⁰⁶

La nueva agenda social, requiere promover una nueva articulación entre identidad y ciudadanía, basada en el principio de diversidad cultural, de forma que no se niegue la expresión pública de las identidades que conviven en el espacio común, ni tampoco se impida la existencia de una cultura compartida. La misión de la escuela se encuentra hoy, en formar a los estudiantes para la convivencia democrática, desde la comprensión y la empatía con los otros, para darle sentido a la participación activa en los asuntos públicos.

La ciudadanía comprende también el dominio de unos acontecimientos de base y una formulación cultural amplia que permita al ciudadano analizar, pensar y criticar las propuestas sociales y políticas. Aprender a vivir juntos supone, entre otras cosas, capacidad de intercambiar ideas, razonar, comparar, que una escuela inclusiva debe activamente promover¹⁰⁷.

Los aportes de la enseñanza de la memoria social y el patrimonio cultural en el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, se inscriben entonces, en la democratización de los saberes disciplinarios, vale decir, las ciudadanía de las sociedades del conocimiento, requieren aprehender herramientas de comprensión histórica para acercarse al pasado y dudar de él, en tanto categoría de análisis historiográfica, y no cómo un circular canónico de hechos encadenados que explican la existencia de este presente.

¹⁰⁶ Op.Cit. Bolívar...Pág. 110.

¹⁰⁷ Op. Cit. Bolivar ...Pág. 111.

El pasado se abre a horizontes de posibilidad para cuestionar el presente. El trabajo de la memoria en este plano se proyecta claramente desde y sobre el presente y se orientaría desde el sentido de la historia y desde una mirada crítica al poder establecido. Ello no lo hará el historicismo, tampoco lo ha hecho en nuestro país en relación al pasado reciente, por lo que queda a la memoria hacerlo¹⁰⁸.

Si incorporamos memoria al relato público de la historia, el escenario del pasado cambia, se rompe la cadena explicativa que sostiene el presente y las imágenes del pasado que nos asisten, hablan de futuros posibles. Es de relevancia pública, entonces, *abordar los caminos de la enseñanza de la memoria y el patrimonio en el área de la Historia, Geografía y las Ciencias Sociales para potenciar la formación de ciudadanías activas.*

En correspondencia a la pregunta eje de investigación, nos acercamos a las perspectivas interpretativas y críticas disponibles en la metodología cualitativa, por encontrar en ella, la posibilidad abierta de interpretación de las prácticas pedagógicas considerando la dimensión subjetiva de los actores que producen dicho conocimiento. No busca medir el valor de éxito o fracaso de un proceso de enseñanza-aprendizaje en torno a la memoria y el patrimonio cultural, sino, potenciar las dimensiones pedagógicas presentes en experiencias situadas que favorezcan los aprendizajes en esta materia.

La metodología cualitativa reúne un conjunto de estrategias de análisis que buscan conocer, comprender e interpretar las imágenes sociales, significados culturales y los marcos históricos que definen y orientan el quehacer de los actores sociales. Se desprende, de lo anterior, un diseño metodológico abierto y flexible de los instrumentos de observación, la realidad social resulta impredecible cuando tiene que expresarse, y por tanto, requiere flexibilidad para modificar los marcos iniciales con el propósito de conocimiento.

¹⁰⁸ Rubio Graciela. Memoria, Política y Pedagogía. LOM, Santiago. 2013. Pág 24.

La sociedad se construye en un contexto histórico-social determinado. La realidad social producto de la acción de los hombres y, por lo tanto, su transformación es también tarea de los hombres. Por eso podemos decir que la realidad es inacabada, inconclusa; se va construyendo¹⁰⁹.

Buscando utilizar una modalidad investigativa inscrita en el marco cualitativo, a fin de producir las orientaciones pertinentes en la enseñanza del patrimonio, hemos optado por sistematización de experiencias educativas, en razón que, i) constituye una forma de construir conocimiento sobre las experiencias vividas con el propósito de transformar las problemáticas escolares; ii) el conocimiento es elaborado colectivamente, los problemas nacen a la observación colectiva, en ello, la experiencias previas y las habilidades del equipo ejecutante ponen en diálogo los distintos saberes que cada uno trae; iii) la sistematización reconoce la complejidad del quehacer pedagógico al relativizar los marcos metodológicos y su aplicabilidad en la realidad escolar; y finalmente, iv) es un aporte a la teorización de las prácticas pedagógicas, en razón que tensiona los nudos críticos del ejercicio educativo (relaciones, significaciones y conflictos), para promover la mejora de las propias prácticas y la cualificación de los actores.

4.1.2.- Sistematización de experiencias

La referencia de *Sistematización de Experiencias* se registra inicialmente en la escena pública Latinoamérica de la mano de los Movimientos de Educación Popular de los años 60, los que tuvieron por propósito redefinir los marcos de interpretación y de intervención social, desde la particularidad de la experiencia regional.

La sistematización de experiencias, toma distancia de la sistematización de información, en razón que su motivación no es jerarquizar datos, sino, analizar e interpretar las acciones de intervención ejecutadas en la realidad social, para

¹⁰⁹ Op. Cit. Torres...pág. 34.

producir conocimiento sobre la práctica y mejorar las orientaciones para lograr buenos resultados. De este modo, comprenderemos como experiencia, a lo que sucede efectivamente en la ejecución de un proyecto.

Las experiencias son procesos vitales en permanente movimiento, que combinan dimensiones objetivas y subjetivas: las condiciones de un contexto, las acciones de las personas que ellas intervienen, las percepciones, las sensaciones, emociones e interpretaciones de cada actor/a, las relaciones personales y sociales entre ellos y ellas¹¹⁰.

Los proyectos de intervención comienzan con una hipótesis de acción, construida gracias al conjunto de supuestos teóricos y metodológicos disponibles en la literatura especializada y/o en la revisión de otros proyectos similares. Los *cambios* que se van realizando al marco teórico en la ejecución de los objetivos, representan los descubrimientos que sólo pueden darse en el ámbito práctico, ya sean conocimientos nuevos o en la profundización del campo conocido.

El encuentro intencional entre las ideas teóricas y la realidad práctica produce un conocimiento situacional diferenciado al saber hipotético-deductivo. La finalidad de este no es explicativa, sino de alcanzar las transformaciones para resolver el problema detectado (práctica-reflexión-práctica); quién observa la experiencia es además un promotor de la acción (quien saber-quien actúa); e integra distintos tipos de saberes que operan en la ejecución de una experiencia (objetividad-subjetividad y afectividad).

Con todo, en su conjunto, la sistematización tiene por objeto de análisis aquellas *experiencias* que revelan el cambio de dirección de las acciones diseñadas para intervenir la realidad social, de esta manera, se construyen preguntas sobre una práctica, con la clara intención de potenciar nuevos caminos que apunten a la transformación de la realidad observada. Este tipo de quehacer metodológico, se encuentran al servicio de la acumulación de conocimiento dirigido a transformar la

¹¹⁰ Barnechea y Morgan. El conocimiento desde la práctica y una propuesta de método de sistematización de experiencias. Universidad Católica de Perú. Tesis de licenciatura.

realidad, y no a estimular la reflexión teórica aislada de las problemáticas que aquejan a las sociedades actuales.

La sistematización de experiencias representa un aporte significativo en distintas dimensiones del quehacer escolar, porque interpela los supuestos que han estandarizado los procesos de enseñanza-aprendizaje, y a su vez, propone desde la práctica, planes flexibles y pertinentes para resolver las problemáticas educativas contextualizadas.

Con lo expuesto, queda en evidencia, una concepción técnica de la enseñanza, en la cual, los docentes para lograr aprendizajes requieren seguir un método sistemático, ordenado y replicable. La enseñanza queda expuesta a las siguientes premisas: la homogeneidad de los estudiantes, la verdad del contenido de enseñanza, los pasos del método, y el éxito/fracaso de la enseñanza¹¹¹.

“Su lógica es bien sencilla, y se ha aplicado con éxito en otros campos de intervención sobre la realidad física y sobre la realidad social. Si se produce conocimiento científico que establezca relaciones de causalidad entre variables de la realidad, de estas leyes que nos dicen cómo se comportan los elementos de la realidad pueden derivarse directamente normas de intervención tecnológica que nos garanticen la eficacia en la actuación. Si A produce B en las condiciones C, para conseguir B sólo tenemos que preparar las condiciones C y activar A.”¹¹²

En un nivel propositivo, consideramos pertinente abordar el ejercicio pedagógico como un proceso indeterminado, porque requiere de la acción permanente de interpretación realizada a través del conocimiento y la experiencia de los protagonistas de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este enfoque el principio de heterogeneidad del grupo es irrenunciable, reconoce las diferencias sociales y culturales en el aula, para abrir el diálogo intercultural que favorezca la convivencia democrática. Esto conlleva, en lo central, a un cambio en el eje del

¹¹¹ Op. Cit. Gvirtz y Palamidessi. P. 147.

¹¹² Pérez Gómez, Ángel. *Enseñanza para la comprensión*, en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1997. Pág. 97.

ejercicio de transmisión: del saber disciplinario a un conocimiento para la vida. El aprendizaje situado reconoce las dimensiones implícitas del contenido de enseñanza, vale decir, el conjunto de aspectos procedimentales y actitudinales que son parte de la organización cultural del saber escolar.

El contenido a enseñar encuentra su concreción en la interpretación que realiza el docente en el momento de planificar su tarea y de presentar sus clases. El contenido enseñado deriva de las influencias del currículum, de los materiales didácticos y los textos y de la cultura pedagógica de los docentes¹¹³.

Asumir una posición flexible sobre la enseñanza (lejos de los éxitos y fracasos de un método o receta), facilita al docente tomar un posicionamiento teórico-metodológico problematizado, es decir, reflexiona sobre sus elecciones pedagógicas en los escenarios en los que se encuentra inserto, convirtiéndose en suma, en un intelectual del proceso formativo, un sujeto capaz de transformar el contenido de enseñanza (saber curricular) en un contenido enseñado (saber contextualizado).

4.1.3.- Propuesta de Sistematización de Experiencias Pedagógicas.

La propuesta de sistematización que presentaremos a continuación tiene por propósito producir conocimientos relevantes en el campo de la didáctica del patrimonio cultural a través de dos *experiencias pedagógicas con uso de memoria social y patrimonio cultural desarrolladas en escuelas locales*. Nos interesa analizar las estrategias de enseñanza diseñadas por los equipos ejecutantes, los cambios de dirección que toma la planificación inicial en el curso de la intervención y los resultados en el plano de los aprendizajes en esta área de conocimiento.

La entrada a los saberes de enseñanza de la memoria y el patrimonio desarrollados por proyectos de intervención en escuelas se justifica a través de las orientaciones metodológicas proporcionadas por una corriente conceptual y

¹¹³ Op. Cit. Gvirtz y PalamidessiPág. 39.

epistemológica denominada “*investigación-acción*”. En este marco, los proyectos comprenden hipótesis de trabajo, que junto a la realidad social en la que son desarrolladas, generan nuevos conocimientos o profundizan otros aspectos a lo conocido.

Los problemas de intervención formulados en las acciones de las experiencias pedagógicas proponen transformaciones concretas a través de objetivos y trazan metodologías para alcanzarlos. La sistematización de experiencias no es describir detalladamente lo anterior, sino más bien, comunicar los descubrimientos que van surgiendo en el quehacer la intervención: “*los conocimientos nuevos sobre el contexto o una profundización de lo que ya se sabía sobre los problemas*”¹¹⁴.

Los objetivos generales que orientaran la sistematización de las prácticas de enseñanza de la memoria y el patrimonio cultural, buscan i) reconocer el posicionamiento teórico y conceptual inicial de las estrategias de enseñanza de la memoria social y el patrimonio cultural; ii) caracterizar el contexto sociocultural de las comunidades educativas participantes de las estrategias de enseñanza; iii) comprender las resignificaciones pedagógicas definidas por los equipos en relación al contexto educativo y formular recomendaciones que favorezcan los aprendizajes en los contenidos de Memoria Social y Patrimonio Cultural en el área de HGCS.

4.1.4.- Fuentes y técnicas de recolección de información

Definidos los propósitos de la sistematización de las experiencias, centraremos nuestra atención en dos fuentes de información escritas: la documentación producida por cada proyecto para la enseñanza de la memoria y el patrimonio (material pedagógico) y los saberes docentes de los actores protagonistas de la gestión de los proyectos (entrevistas semiestructuradas).

¹¹⁴ Op.Cit. Barnechea y Morgan...Pág. 45.

Las fuentes documentales consultadas, en un primer momento, permitieron reconstruir una visión global de los proyectos desde las preguntas ¿dónde y cuándo se ejecutó el proyecto?, ¿qué objetivos posee?, ¿quiénes participaron?, ¿qué sucedió realmente?, y luego facilitan la observación de los puntos de sinergia entre la teoría y la práctica educativa, y en esa constatación, se delimita la experiencia que interesa analizar. Finalmente, junto a las fuentes, se diseñaron las dimensiones del análisis y se afinan las categorías que nos acercarán a ellas.

4.1.5.- Dimensiones del análisis

La investigación cualitativa propone la elaboración de instrumentos de análisis que aborden la realidad social, considerando el principio de complejidad. Reconoce que el investigador no busca observar el mundo de los objetos, sino las representaciones culturales que nacen de las prácticas sociales que le interesan resignificar. Se condiciona, notoriamente el diseño de la investigación, el método de trabajo se adapta a las características particulares de la realidad en estudio, generando una propuesta de investigación provisoria o estratégica, que puede sufrir modificaciones en relación a los contextos en los que sea implementada (hacer en el andar). Además, se debe considerar en el análisis de experiencias, la imposibilidad de acercarnos a la totalidad de la práctica social, por ello necesitamos delimitar aspectos de la realidad, a través de fragmentos o dimensiones. Los componentes que influyen en el diseño y ejecución de las prácticas educativas resultan variados, estudiar sus diferencias, similitudes y combinaciones, facilita el diseño de estrategias situadas con objetivos pedagógicos claros y evaluables.

En lo específico de nuestra investigación, abordaremos las experiencias de enseñanza del patrimonio desde las dimensiones: *los usos y recepción del pasado, y aproximación al patrimonio cultural*. La vinculación pasado-presente,

manifiesta implícitamente en esta dimensión, será abordada a través de los caminos intempestivos señalados por Nietzsche¹¹⁵ (2002) respecto a los usos de la historia: monumental, anticuario y crítico. Por razones de extensión, centraremos la lectura de los enfoques considerando los ejes de función del pasado y relación historia-memoria.

En el *esquema monumental*, el uso del pasado ha sido caracterizado por seleccionar y destacar elementos del pasado desde la memoria política, permitiendo en el presente una continuidad del proyecto dominante: produce un efecto cultural homogeneizador. Para Cuesta¹¹⁶ (2003) en esta entrada, la relación memoria-historia comprende a un ejercicio vertical entre el saber disciplinario y el conocimiento social, de manera que, las memorias son incorporadas al relato historiográfico en condición de fuentes de información, sometidas a los procedimientos de objetividad y veracidad. A su vez, los objetos patrimoniales, buscan ser recepcionados, conservados y utilizados por una institución esencialmente disciplinar, parte de la expresión material e ideológica del positivismo decimonónico que recreaba a través de las colecciones museográficas la arquitectura discursiva de la identidad nacional.

El enfoque anticuario, comprende a una preservación y veneración del pasado en su condición de registro de antigüedad, se manifiesta en el culto a un pasado coleccionable y momificado. Si la preocupación, se concentra en el pasado, las acciones del presente quedan limitadas. La vinculación de historia-memoria, comprende a la superioridad de la primera sobre la segunda, gracias al núcleo epistemológico de la verdad científica. Los registros de memoria son incorporados como testigos directos del pasado, lo cual reafirma, los discursos dominantes de la disciplina.

¹¹⁵ Nietzsche, Federico. Consideraciones Intempestivas. Buenos Aires Alianza. 2002.

¹¹⁶ Raimundo, Cuesta. Genealogía y cambio conceptual. Educación, historia y memoria. 2014.

Finalmente, nos encontramos con un esquema crítico para acceder a la vinculación pasado-presente, el cuál se caracteriza, por reconocer el pasado como categoría de análisis historiográfico, abierto a su revisión: construcción otros pasados y nuevos presentes. La relación historia-memoria, se flexibiliza al reconocer a ambas como conocimientos válidos sobre el pasado, la primera, producto del conjunto de procedimientos científicos aplicados a la experiencia social en el tiempo, y la segunda, como resultado de la transmisión y acumulación de experiencias sociales en torno al tiempo vivido. En tal caso, la memoria es incorporada a los relatos sobre el pasado en calidad de testimonio, tomando distancia con los cánones de verdad, del hecho histórico y las narrativas historicistas, etc.

En las aproximaciones al patrimonio, retomaremos la reflexión dada en los capítulos anteriores, en los principios de herencia, significación y participación. En este orden, el principio de herencia comprende al reconocimiento del patrimonio como un vehículo comunicativo que transita a través el tiempo histórico (pasado-presente), será esencial en este apartado, el tratamiento dado a los testimonios históricos y a la vinculación pasado-presente.

Un segundo acercamiento, corresponde al ámbito identitario del patrimonio cultural, revisaremos las estrategias de contextualización territorial (espacial y temporal) y el análisis discursivo de los mensajes patrimoniales, diseñados y ejecutados por los proyectos, a fin de favorecer el reconocimiento de las comunidades educativas con el discurso de pertenencia contenido en el patrimonio.

Finalmente, nos encontramos con el principio de participación. Las acciones conmemorativas que se desarrollan en torno al patrimonio, exigen un desarrollo formativo para orientan las prácticas de continuidad o cambio en el proyecto cultural del presente, por ello, revisaremos las innovaciones prácticas en materia de memoria e identidad, denominadas como Aprendizajes Basados en Proyectos.

DIMENSIÓN	EJE			
Usos y recepción del pasado	Uso del pasado	Monumental	Anticuario	Critico
	Relación historia-memoria	Vertical-disciplinaria	Vertical-binaria	Horizontal-metodológica
Aproximación al patrimonio	Herencia	Análisis crítico de fuentes y vinculación pasado-presente.		
	Significación	Estrategias de contextualización espacial y temporal.		
	Participación	Tipos de Aprendizajes Basados en Proyectos.		

Tabla 2. Descripción dimensiones de análisis de la experiencia.

Cada dimensión será analizada en la documentación antes declarada, y para favorecer su lectura, se elaborarán categorías de análisis, en relación a los formatos de las fuentes documentales disponibles, vale decir, la revisión de material pedagógico, las entrevistas semi-estructuradas y la bibliografía especializada en el tema.

4.2.- Plan de sistematización de experiencias pedagógicas.

El plan de sistematización diseñado considera las particularidades de las experiencias pedagógicas, en tal caso, abordaremos el trabajo desde los siguientes pasos: i) Descripción General de los proyectos, se dará cuenta del contexto socioeducativo en que se desarrolla la propuesta, las características del proyecto original (referencias pedagógicas y motivaciones); ii) Análisis categorial de las experiencias, se interpretara las fuentes documentales disponibles y las entrevistas realizadas en relación a las dimensiones delimitadas para esta sistematización; iii) Análisis en profundidad, comprende el trabajo minucioso de análisis en relación a los propósitos de la sistematización, las fuentes documentales y las dimensiones pedagógicas observadas; y iv) Conclusiones del análisis de Experiencias Pedagógicas, se presentará un conjunto de orientaciones

pedagógicas para incorporar la enseñanza del memoria social y el patrimonio cultural en el área de la Historia, Geografía y las Ciencias Sociales.

4.2.1 Descripción General de los proyectos

4.2.1.1 Caso 1: Proyecto Etnógrafos escolares. Descubriendo el Patrimonio Cultural del Gran Valparaíso.

El proyecto Etnógrafos escolares. Descubriendo el Patrimonio Cultural del Gran Valparaíso tiene como objetivo desarrollar el conocimiento, puesta en valor, empoderamiento y difusión del Patrimonio cultural del conurbano Gran Valparaíso, a través de un modelo de enseñanza experimental del patrimonio cultural dirigido a una muestra representativa de estudiantes y profesores de las ciudades de Quilpué, Valparaíso y Viña del Mar, entre los meses de Abril y Noviembre de 2015.

La formulación inicial del proyecto considera el diseño de un modelo de enseñanza del patrimonio compuesto por los ejes disciplinarios de Geografía, Historia y Patrimonio, en pleno reconocimiento de los objetivos de aprendizajes propuestos por las bases curriculares para los 5° y 6° del segundo ciclo de enseñanza básica en el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Los contenidos de enseñanza fueron seleccionados bajo la óptica teórica y metodológica del equipo creativo, tres estudiantes tesistas de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Valparaíso: Danilo Jara Cavieres, Carolina Maturana Ibáñez y Ángelo Villagrán Olivares.

La propuesta pedagógica, en un primer nivel, reconoce la contextualización curricular para abordar los objetivos de aprendizajes e incorporar armónicamente las experiencias históricas y espaciales locales; adhieren al enfoque de la ciudad educadora en los lineamientos que favorecen y dirigen los aprendizajes en, desde y para la ciudad. En términos disciplinarios los ejes de trabajo son progresivamente incorporados en la trayectoria de los aprendizajes en la unión de

habilidades conceptuales y procedimentales, vale decir, geografía-localización, historia-comprensión, patrimonio-recreación. El enfoque humanista de la geografía se considera pertinente para el modelo, por incorporar la dimensión social, cultural y emocional en la construcción del espacio geográfico. Desde la Historia social, abordamos las experiencias de memoria locales en su carácter particular (fenómenos, intensidades y conexiones) y relacional con los procesos históricos nacionales y globales. El marco patrimonial, finalmente, es diseñado a través de los aportes de los estudios culturales, dando énfasis a las acciones que potencian la participación social en los discursos patrimoniales.

Eje disciplinar	Enfoque	Aspectos teóricos y metodológicos claves
Curriculum	Contextualización	Contenido de enseñanza situado Estudiantes contextuales Profesores contextuales
Geografía	Humanista	Espacio geográfico, Territorio, herramientas etnográficas
Historia	Historia Social	Memoria local, identidad cultural, fuentes, capas históricas.
Patrimonio	Estudios culturales	Testimonios, paisaje cultural, patrimoustros,

Tabla 3. Caracterización propuesta pedagógica

La modalidad de aplicación del modelo con estudiantes es desarrolla a través de sesiones de aula y terreno, considerando el uso de un cuaderno de etnografía escolar diseñado específicamente para esta experiencia. Al finalizar la propuesta la puesta en valor del patrimonio del Gran Valparaíso se manifiesta con una muestra fotográfica elaborada desde la óptica de los niños y niñas participantes.

Al finalizar el trabajo con estudiantes, la propuesta es presentada al conjunto de profesores de los establecimientos participantes en formato de taller de

perfeccionamiento docente. La jornada de intercambio de saberes pedagógicos fue desarrollada a través de 3 módulos: Presentación de la propuesta (marco teórico-metodológico), análisis y desconstrucción de las secuencias y propuestas interdisciplinarias para la enseñanza del patrimonio.

Dicho lo anterior, pasaremos a describir las características socioculturales de cada establecimiento y las ciudades en las que están insertos. En la ciudad de Valparaíso la propuesta de enseñanza es aplicada en el Liceo Coeducacional La Igualdad, de dependencia subvencionada particular entrega educación de carácter laico a niños y niñas de sectores medios bajos (copago hasta 25.000 pesos) en el Sector el Almendral de la ciudad-puerto. Este territorio no está incluido en las zonas de protección patrimonial (zonas típicas, casco histórico y/o monumentos nacionales), demás, la ciudad no cuenta con un plan formal de educación patrimonial dirigido a estudiantes de este nivel educativo.

Inicialmente se planificó trabajar con 37 estudiantes de 6to año básico, pero en las primeras reuniones de coordinación con la dirección se solicita ampliarlo a los dos grupos-curso por considerarse un beneficio que todos los sextos básicos debían recibir. De esta manera, aumenta el número de beneficiados a 75. Asimismo, el proyecto será aplicado en el “Taller de Formación Ciudadana” con 2 horas pedagógicas a la semana. La profesora de la asignatura apoyara el desarrollo del taller de etnografía sesión a sesión, enriqueciendo desde su saber docente el ejercicio didáctico propuesto.

Para el caso de Viña del Mar, el establecimiento participante es el Colegio Winterhill, ubicado en el centro de la ciudad jardín. Se imparte educación subvencionada particular para grupos sociales medios (copago entre 25.000 y 75.000 pesos). El territorio se encuentra inserto en zonas residenciales de transición urbana, vale decir, sometidas a la construcción de edificios de altura en desmedro de formas tradicionales de habitabilidad –barrios-. La ciudad cuenta con

el programa de educación patrimonial “Pasos”, el que realiza recorridos y actividades dirigidos a estudiantes de este nivel educativo.

El taller se inicia con un total de 30 estudiantes. La dirección del establecimiento considera crucial incorporar la metodología propuesta al área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para complementar la visión global planificada curricularmente. En este sentido, se distribuye la clase de Historia entre los contenidos formales del curso y los propuestos por el taller de Etnografía, designándose al proyecto un total de 6 horas mensuales (distribuidas en semanas con 2 horas y otras con una hora). La profesora de la asignatura contribuye a la ejecución del proyecto en labores de mediación dentro de las sesiones.

Finalmente, el Liceo Juan XXIII inmerso en el corazón del sector el Belloto de la ciudad de Quilpué entrega educación subvencionada a niños y niñas de sectores sociales medios bajos (copago entre 0 y 25.000). El territorio es caracterizado como lugar residencial cercano a centros comerciales –retail- y a la frontera interna con la comuna de Villa Alemana. La ciudad no cuenta con un programa de educación patrimonial dirigido a estudiantes de este nivel educativo.

El taller de etnografía es iniciado con 20 estudiantes en el marco de las Actividades Curriculares de Libre Elección que ofrece el establecimiento. No se cuenta con docente-mediador en aula.

Colegio	Ciudad	Total Horas en aula	Número de estudiantes	Niños	Niñas	Tipo de establecimiento	Carácter de la aplicación
Liceo Coeducacional La Igualdad	Valparaíso	42	75	38	37	Subvencionado particular	Taller de Formación Ciudadana
Colegio Winterhill	Viña del Mar	42	30	15	15	Subvencionado particular	Asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales
Liceo Juan XXIII	Quilpué	34	19	10	9	Subvencionado particular	Actividades Curriculares de Libre Elección (ACLE)

Tabla 4. Caracterización establecimientos participantes Proyecto Etnógrafos

4.2.1.2.- Análisis categorial de la experiencia pedagógica

En este contexto de innovación pedagógica, se generaron nudos problemáticos que modifican la planificación inicial de la propuesta. Si bien, se presentan márgenes semi-flexibles de adaptación al contexto socioeducativo, los indicadores iniciales de evaluación logran evidenciar dos aspectos imperceptibles como problemática en la formulación inicial del proyecto: i) los desarrollos diferenciados de pensamiento histórico y geográfico entre los niños según sus ciudades. Respecto a este punto, considerando el marco curricular y la teoría constructivista del aprendizaje, se decide potenciar un eje disciplinario por sobre otros, para acercarnos al descubrimiento efectivo, de los artefactos patrimoniales locales; ii) la preexistencia anticuaria del pasado en la que descansa el patrimonio. El proyecto se justificaba pedagógicamente, en la ausencia curricular de la enseñanza del patrimonio en el nivel escolar planificado, cuestión que fue reconsiderada, al observar que las comunidades, posee una valoración sinónima entre historia y patrimonio. La idea del patrimonio, se encuentra anclada en el uso anticuario del pasado. Un residuo de los discursos patrimonialistas instalados a nivel de los gobiernos locales y en las lógicas del mercado.

Los aspectos de la sistematización que consultamos a los documentos de información, corresponden a las dimensiones de *usos y recepción del pasado*, y los criterios de *aproximación al patrimonio*. Se hace lectura del material pedagógico elaborado por el proyecto en su cuaderno de etnografía escolar (2015) dirigido a estudiantes y el cuaderno de apoyo docente, publicado bajo el título de “Etnógrafos escolares del Gran Valparaíso. Una propuesta para la enseñanza del patrimonio local a partir del enfoque de la Ciudad Educadora” (2016).

Dimensión	Categorías
Uso y recepción del pasado	Función del pasado
	Relación historia-memoria
	Herencia

Aproximación al patrimonio cultural	Significado
	Participación

Tabla 5 Matriz de descripción fuente material pedagógico Proyecto Etnógrafos.

Asimismo, se analizará una entrevista semi-estructurada a un actor docente relevante del equipo ejecutante, Sr. Ángel Villagrán Olivares realizada en el mes de diciembre del año 2016.

Dimensión	Categoría	Categorías emergentes
Uso y recepción del pasado	Función del pasado	La ciudad como hito central
	Relación historia-memoria	Descubrir a través de herramientas cognitivas
Aproximación al patrimonio cultural	Herencia	La moda del patrimonio
	Significado	El patrimonio desde las necesidades del presente
	Participación	Exposición como producto-hito

Tabla 6 Matriz descriptiva Entrevista Proyecto Etnógrafos escolares

4.2.2.- Caso 2: Proyecto Tu Memorial: Memoria, lucha e identidad, el legado político de Carmen Gloria Larenas

El proyecto *Tu Memorial* tiene por objetivo fomentar en las nuevas generaciones la comprensión de las múltiples marcas existentes en el territorio local vinculadas a la última dictadura cívico-militar (1973-1989) desde la perspectiva de la historia reciente y la memoria entendida como un proceso de construcción social.

La propuesta se inscribe en la lista de acciones educativas iniciales del Plan Nacional de Formación Ciudadana¹¹⁷(2015), el cual considera, la formación

¹¹⁷ La Ley n° 20.911. Diario oficial de la república de Chile, Santiago, Chile, 02 de Abril de 2016. Busca que “Los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado (estatales, subvencionados y privados) deberán incluir en los **niveles de enseñanza parvularia, básica y media** un Plan de Formación Ciudadana, que integre las definiciones curriculares nacionales en esta materia. Su objetivo es que niños, niñas y jóvenes sean capaces de **construir una sociedad basada en el respeto, la tolerancia, la transparencia, la cooperación y la libertad.** ” MINEDUC: 2016. Disponible en línea <http://www.gob.cl/sabes-consiste-plan-formacion-ciudadana-colegios/> [consultado el 23 de Agosto de 2016]

docente en materia de ciudadanía y derechos humanos, el diseño de un plan de formación ciudadana por establecimiento y la vinculación de la escuela con la comunidad para profundizar y sensibilizar en estas materias. En el marco de estos propósitos, se firma el convenio entre el Ministerio de Educación (MINEDUC) y el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos (MMDH).

Los aportes del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos a la materialización del plan, se inscriben en la implementación y resultados del programa *Tu Memorial* desarrollado junto a organizaciones civiles desde el año 2010. La labor del museo, cumple con orientar y financiar proyectos patrimoniales que busquen visibilizar, promover y difundir la recuperación de experiencias de violación y/o defensa de DD.HH del periodo de dictadura cívico-militar en espacios locales.

En la valoración de esta experiencia, el museo propone fomentar la reflexión en temas de ciudadanía y derechos humanos en los establecimientos públicos del país a través de las siguientes acciones: realiza seminarios teóricos-prácticos dirigidos a funcionarios ministeriales regionales y a profesores del sector público, Muestras itinerantes (Fragmentos y Nunca más), y desde el programa *Tu Memorial*, se busca fomentar los Aprendizajes Basados en Proyectos (ABP).

El Programa *Tu Memorial*, en su versión escolar, tiene por propósito el impulsar proyectos de investigación histórica local que permitan la recreación de la memoria en establecimientos de enseñanza media en las ciudades de La Serena, Valparaíso, Rancagua y Concepción. La planificación considera dos momentos claves: i) desarrollar habilidades de investigación en los estudiantes para construir narrativas documentadas sobre el pasado reciente; ii) estrategias de activación de memorias a través de procesos de recreación traducidos en diferentes acciones y/o formatos (rutas, placas, documentales, murales, obras de teatro, etc.)

En la ciudad de Valparaíso, se desarrollaron tres proyectos escolares de recreación de memorias del pasado reciente, a cargo de los liceos: Eduardo de la Barra, Liceo n°1 de Niñas y el Liceo Técnico de Valparaíso.

Para efectos de nuestra investigación, hemos decidido sistematizar la experiencia del Liceo Técnico de Valparaíso, en razón de elaborar una estrategia de activación de la memoria de carácter patrimonial, la cual, considera la intervención del espacio público y la narrativa de una memoria emblemática ligada a la consistencia ética y de defensa de los DDHH.

El Liceo Técnico de Valparaíso elabora el proyecto *Memoria, lucha e identidad, el legado político de Carmen Gloria Larenas* con el propósito de reconstruir la memoria histórica del pasado reciente del liceo en relación a la experiencia de vida de la estudiante Carmen Gloria Larenas. El diseño original, contempla el desarrollo de un taller formativo dirigido a estudiantes de segundo y tercero medio entre los meses de Abril y Septiembre del 2016, para que al finalizar la experiencia en aula y terreno, se active la memoria de los actores sociales secundarios que participan en la recuperación de la democracia del país, a través de una placa conmemorativa.

El liceo técnico de Valparaíso Liceo fundado como resultado de Políticas Educativas puestas en práctica durante el gobierno de Manuel Bulnes, en 1897. Institución con 119 años de historia. Durante el año 2013 la institución se atreve a abrir cursos piloto de carácter mixto, rompiendo con la centenaria tradición femenina que caracterizó su historia. Tras el éxito de la experiencia, el Liceo Técnico Femenino sufre un cambio histórico y cambia a régimen mixto a partir del 2014. Así nace el Liceo Técnico de Valparaíso, proyecto que logra incrementar la matrícula de estudiantes de manera exponencial y que inaugura su Jornada Vespertina con mención Humanista y Técnico Profesional.

Colegio	Ciudad	Total Horas en aula	Número de estudiantes	Niños	Niñas	Tipo de establecimiento	Carácter de la aplicación
Liceo técnico de Valparaíso	Valparaíso	48	25	7	18	Subvencionado particular	Taller de memoria y DD.HH

Tabla 7. Caracterización de establecimiento Proyecto Tu Memorial

Las estrategias pedagógicas elaboradas por los docentes del establecimiento, considera la referencia didáctica sugerida por el área de educación del Museo de la Memoria¹¹⁸. La secuencia de trabajo considera la sucesión progresiva de herramientas conceptuales, habilidades de indagación, caracterización y de formulación de acciones de memoria situadas según los territorios, de esta forma los momentos serían los siguientes:

Momentos del proyecto	Aspectos teórico y metodológico claves
1.- Marco teórico y metodológico	Historia reciente, memoria, relación historia-memoria, territorio-territorialidad, técnicas de investigación en pasado reciente.
2.- Prospección territorial	Territorio y acercamiento a las capas históricas, exploración e investigación en el territorio.
3.- Cartografía de información	Poblar el mapa de información, sociabilizar los hallazgos y construir el mapa general.
4.- Análisis y trabajo creativo	Proponer actos de memoria en relación al territorio
5.- Creación del memorial	Elaborar y ejecutar una acción de memoria

Tabla 8. Secuencia pedagógica Programa Tu Memorial

¹¹⁸ Programa Tu Memoria del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos: materiales y experiencias. Disponibles en línea www.tumemorial.cl. [Consultado el 24 de Agosto de 2016]

4.2.2.1 Análisis categorial de la experiencia pedagógica

La experiencia indica, una planificación semiflexible de la secuencia pedagógica por parte del proyecto de memoria. El acercamiento al territorio en vinculación al pasado reciente despierta tensiones en las dimensiones i) Marco conceptual, en lo específico de la relación Historia-Memoria (usos y recepción del pasado); ii) prospección territorial, en lo que refiere, el análisis de testimonios (aproximación al patrimonio como herencia y significación). El proyecto se justifica pedagógicamente, en la idea de descentralizar y fortalecer la investigación en historia reciente y la activación de memoria a través de procesos locales de memorialización, por las nuevas generaciones a través de proyectos creativos y/o artísticos. Siendo de interés para esta sistematización, analizar la función declarativa e implícita del pasado, la relación entre memoria e historia, y los rasgos de aproximación al patrimonio, daremos paso a la descripción categorial de las dimensiones.

Sobre las dimensiones de esta sistematización, se han construido una serie de categorías de análisis para dar paso a la interpretación de las fuentes de información disponibles. Las dimensiones fueron aplicadas a los documentos que consideramos relevantes para responder a los propósitos del ejercicio. En el nivel de materiales pedagógicos, se hace revisión de la cartilla de apoyo didáctico diseñada por el Museo de la Memoria y la formulación del proyecto Tu memorial del liceo técnico de Valparaíso.

Dimensión	Categorías
Uso y recepción del pasado	Función del pasado
	Relación Historia-Memoria
Aproximación al patrimonio cultural	Herencia
	Significado
	Participación

Tabla 9. Matriz descriptiva de los materiales pedagógicos

Asimismo, se realiza una entrevista semi-estructurada a un miembro del equipo docentes del proyecto *Memoria, lucha e identidad, el legado político de Carmen Gloria Larenas*, profesor titular del Liceo Técnico de Valparaíso, Sr. Rodrigo Fuentes Astudillo. El registro de la experiencia desde la mirada de sus protagonistas, nos permitió recoger los significados de la práctica expectativas dimensiones previamente definidas para esta sistematización.

Dimensión	Categorías	Categorías emergentes
Uso y recepción del pasado	Función del pasado	Revivir escenas del pasado para explicar el presente
	Relación Historia-Memoria	Una historia más propia
Aproximación al Patrimonio Cultural	Herencia	Capacidad de escucha
	Significado	Luchadora social
	Participación	Placa conmemoratoria

Tabla 10. Matriz de dimensiones de entrevista al equipo ejecutante

4.3.- Análisis en profundidad de las experiencias pedagógicas

En este apartado indagaremos en profundidad las experiencias educativas seleccionadas, reuniendo en el análisis, las fuentes de información previamente categorizadas y las referencias bibliográficas especializadas en el campo de la

memoria y el patrimonio cultural. Las reflexiones que surjan de este ejercicio, nos permitirán presentar al finalizar este capítulo, un conjunto de orientaciones pedagógicas para trabajar los temas de memoria y el patrimonio cultural en el aula.

4.3.1.- Caso 1. Experiencia Etnógrafos Escolares

La propuesta *Etnógrafos Escolares, Descubriendo el Patrimonio Cultural del Gran Valparaíso*, representa una propuesta innovadora en el campo de la enseñanza de la memoria y el patrimonio cultural, por varias razones. En primer lugar, declara una posición conceptual y metodológica de carácter interdisciplinaria para el estudio de las memorias sociales situadas en las ciudades. Los enfoques disciplinarios son seleccionados con el propósito de instalar en el espacio escolar una visión crítica de los artefactos patrimoniales, de modo que, el debate con la ideas anticuarias difundidas por las políticas de memoria locales, fuera un ejercicio de ciudadanía para los estudiantes.

En lo señalado por el profesor Villagrán, el verbo que acompaña el título del proyecto –*descubriendo*– muestra una distancia con las lógicas anticuarias del patrimonio, es decir, tienen una fijación por los aspectos materiales-arquitectónicos de los bienes, lo cual, ha clausurado el debate a las comunidades recordantes,

Entonces nosotros hicimos una distinción, como dice el título, que sean los mismos estudiantes quienes descubran a través de herramientas metodológicas su propio patrimonio, aquello que es valioso para los territorios en los que habitan. ¹¹⁹

Otro elemento innovador, se encuentra en el lugar protagónico del saber-hacer en la propuesta de enseñanza. El plan formativo se inscribe en una visión humanista de la pedagogía, tiene por objetivo el desarrollo de la personalidad y potencialidad del ser humano. Concibe la práctica educativa centrada en el estudiante, en

¹¹⁹ Entrevista Angelo Villagrán Olivares,

abierto respeto y aceptación de sus trayectorias de vida y capacidades de desarrollo. El taller de etnografía escolar, sesión a sesión, incorpora a los estudiantes como científicos sociales: acceden al conocimiento etnográfico y sus diferentes técnicas de observación, reciben material específico para realizar su labor etnográfica (credenciales, cuaderno de trabajo, bolsos con el logos, etc) y recrean el oficio de observador en los rituales que se viven en el trabajo de campo insertos en la ciudad (recreaciones históricas, entrevistas de prensa, etc). Los etnógrafos escolares, se convierte en un taller para la vida, abriendo la escuela a la vida en la ciudad y llevando las experiencias de habitar el terruño a la escuela.

- **La relación histórica entre identidad-ciudadanía**

En tercer lugar, el proyecto etnógrafos escolares propone dinamizar la relación histórica entre identidad-ciudadanía, al incorporar la diversidad de sentidos territoriales que se construyen el espacio local. El enfoque de la *Ciudad Educadora*, logra ordenar el ejercicio educativo a través del patrimonio, dirige la mirada en el espacio urbano y generará un contexto educativo integrado: aprender en, de y para la ciudad. Esto nos lleva a afirmar que toda ciudad es educativa, en razón de la relación dialógica que se produce entre el espacio habitado y la sociedad que vive en él. El paso decidor entre una ciudad educativa y una ciudad educadora, corresponde al grado de compromiso que tomen las políticas públicas con el acto educativo que en la ciudad se desarrolla, este contrato tácito subyace en la intensidad de las decisiones pedagógicas.

Una ciudad para ser educadora requiere de políticas públicas que asuman una visión integrada y holística del mundo, bajo una visión de sustentabilidad, generando un equilibrio entre el medio ambiente y los intereses sociales¹²⁰.

Se comprende, por lo tanto, la planificación del proyecto etnógrafos escolares considerando el patrimonio como un *artefacto de memoria complejo*,

¹²⁰ Op. Cit Aroca.... pág 43.

fundamentado por distintas disciplinas y agencias culturales, y que al entrar en las escuelas, no pueden sólo cumplir con un deber ser curricular, sino aprovechados para renovar una visión del conocimiento construido social e interdisciplinariamente, tanto entre estudiantes y el profesorado. Las estrategias didácticas se encuentran orientadas a proporcionar herramientas conceptuales, actitudinales y procedimentales favorables para la interpretación de los artefactos patrimoniales de forma integral, dialogante y respetuosa de la diversidad cultural.

Dados los alcances de innovación del proyecto, pasaremos a analizar las dimensiones de la sistematización de esta experiencia pedagógica en relación a las fuentes de información consultadas.

- **La dimensión de uso y recepción del pasado,**

El pasado inicialmente es proyectado desde una perspectiva crítica. El equipo busco organizar los acontecimientos históricos desde un orden cíclico de las capas históricas de la ciudad, es decir, las capas históricas será intencionado para promover entre los estudiantes cuestionamientos al presente patrimonial. Sin embargo, buscando generar sinergia entre historia regional y local y los contenidos del curriculum nacional, en el transcurso de la aplicación, el curriculum cobra mayor protagonismo, en razón que no existen referencias historiográficas abiertas a la interpretación crítica para apoyarse,

En nuestro proceso de exploración y búsqueda de información y contenidos nos hemos encontrado con una historiografía local que privilegia lo anecdótico, monográfico y pintoresco sobre lo histórico. Sin mencionar que en algunos casos se ha falseado la historia en función de las necesidades políticas de la actual configuración territorial de la región.¹²¹

La historicidad de la ciudad, entonces, fue tratada desde el tiempo pasado más remoto hasta llegar al tiempo presente, en una perspectiva lineal, caracterizada

¹²¹ Jara, Maturana y Villagrán. Etnógrafos escolares del Gran Valparaíso: Una propuesta para la enseñanza del Patrimonio local a partir del enfoque de la Ciudad Educadora. Ed. Independiente, Valparaíso. 2016, Pág. 59.

por el uso monumental del pasado que justifica las condiciones del presente desde los tiempos precederos. Las capas se posicionaron una sobre otra, de forma acumulativa, asimilando los procesos de construcción geológica del relieve.

Se configuran objetivos de aprendizajes contextualizados en torno a 4 capas históricas: precolombina, colonial, republicana y global. En cada una de ellas, se busca dinamizar elementos de continuidad y cambio, situar la simultaneidad entre los procesos históricos nacionales y los locales y caracterizar el paisaje natural y cultural. La ciudad se convierte en el hito central para el estudio del pasado.

La justificación del ordenamiento de los acontecimientos del pasado local, se inscribe en la necesidad de desmantelar las referencias patrimoniales que operan en el presente, así, podrían reconocer la utilidad de estos artefactos en el tiempo en que fueron creados,

Fue vital trabajar las capas de las ciudades porque los chicos veían la génesis de lo que hoy denominan oficialmente como patrimonio, veían que tienen una contextualización histórica distinta, o sea, valorar cierta memoria de la ciudad hoy, no es accidental. Un ejemplo fue materializado a través de la figura de los *patrimoustros*. Ellos vieron con sus propios ojos, que la excesiva valoración de un aspecto del pasado, puede causar en el presente verdaderos moustros, como el hospital ferroviario de Valparaíso que fue demolido para construir habitaciones lujosas en desmedro de una ciudad que necesita espacios de salud¹²².

En este sentido, la función del pasado no es mantener una explicación cerrada sobre el presente, sino más bien, potenciar la apertura otros pasados, desde el vehículo patrimonial. La mirada crítica del paisaje cultural actual potencia capacidades ciudadanas de participación en las narrativas urbanas de futuro, siempre y cuando, podamos ver en la ciudad las ideas visibles y subterráneas que le han dado forma,

Una posición distanciada de estas operaciones de preservación y difusión de la arquitectura, se cuestiona la mirada casi

¹²² Entrevista n° 1 Ángelo Villagrán. Ver en Anexo.

exclusiva en las edificaciones monumentales, en la huella material y las concepciones geométricas y formales del espacio urbano. La ciudad vista como un espacio físico, limita y reduce las ópticas de análisis que pueden ser aprehendidas¹²³.

La observación de los monumentos, en el trabajo de campo, promueve la incorporación de la memoria de los estudiantes en la construcción de narrativas sobre el pasado, para ello, se formula una estrategia pedagógica desarrollada en terreno en tres momentos: reconocer en la ciudad los contenidos conceptuales y procedimentales vistos en aula, interpretar los hitos patrimoniales en contexto sociohistórico en que fueron elaborados y los mensajes que contiene el uso contemporáneo, y diseño de una representación espacial que incorpora todo lo anterior,

En las salidas se trabajaba con el cuaderno etnográfico, en la sección de bitácoras de registro. En este apartado los estudiantes, reforzaban los contenidos vistos en aula en la visita y registro de una ruta patrimonial específica de sus ciudades. En estas hojas, los chicos trabajaban la observación directamente, describen su percepción desde un punto específico de la ciudad, la temperatura, la hora de inicio y cierre del recorrido. Además, responden preguntas directrices, que relacionan los hitos con los contenidos vistos en las sesiones en aula. La actividad es finalizada con el diseño de una cartografía de cada ruta, para que al terminar el proyecto, pudieran comparar sus representaciones del espacio con los mapas de sus ciudades, para ver la evolución urbana y las formas actuales del espacio habitado¹²⁴.

La recepción del pasado, es parte de una tarea mayor, la materialización del pensamiento histórico. En lo señalado por Santisteban, la comprensión histórica no posee las mismas características del pensamiento lógico-matemático, las especificidades de esta red de conceptos, habilidades y capacidades, se inscriben en el *aprehender a pensar en el tiempo*.

Los estudiantes reconocen el pasado en el presente dentro de margen patrimonial. Se reciben fragmentos de pasado que alimentan nuestras

¹²³ Aravena, Pablo (editor), *Miseria de lo cotidiano (en torno al Barrio Puerto de Valparaíso)*, Ed. Universidad de Valparaíso, Valparaíso, 2002, Pág. 92.

¹²⁴ Entrevista n° 1 Angelo Villagrán. Ver en Anexo.

posibilidades de desplazarnos en el tiempo y las decisiones de resignificar los mensajes en clave simbólica. Las narrativas que dialogan en los artefactos de memoria, requieren ser interpretadas para relevar la función dialéctica de la relación pasado y presente,

La conciencia histórica relaciona pasado, presente y futuro, desde una serie de procedimientos mentales básicos, como la percepción de otro tiempo como diferente, la interpretación de los cambios y continuidades, la orientación y la motivación para la acción en la práctica. Así el estudio del pasado se dirige a la acción política, la producción cultural, la vida cotidiana o a otras dimensiones de las relaciones humanas¹²⁵.

En un segundo eje de esta dimensión, se encuentra la *relación historia y memoria*. La experiencia Etnógrafos escolares, ha sido fundamentada historiográficamente por el enfoque de Historia Social, con el posicionamiento de incorporar otras memorias territoriales en las narrativas del pasado de las ciudades,

La memoria social es incorporada a través de las capas, insistimos en que cada época tenía una interpretación oficial y las otras voces que no entraban en ese rango, podían ser entendidas como una memoria subalterna, o sea, un rango de recuerdos y olvidos que seguían operando, pero sin relato. La posibilidad de acercarnos a ellas, era a través de sus vestigios, y si las encontrábamos podíamos hacer preguntas para que nos comunicaran información relevante¹²⁶.

Se observa en un primer nivel, una reflexión crítica de las formas de elaboración la historia de las ciudades: los modos en que el pasado es recordado por las sociedades y las influencias que ejercen estas entradas temporales en las relaciones políticas del presente. Comenzando por relativizar la definición de ciudad en búsqueda de las memorias ausentes. Se reconocen, así, los asentamientos desde el periodo precolombino, como base y fundamento sobre los cuales se estructuraron las ciudades actuales, de modo que, cada proyecto-ciudad

¹²⁵ Santisteban, Antoni, *La formación de competencias de pensamiento histórico*, Clío & Asociados (14), 34-56. En Memoria Académica. Disponible en línea : http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf [Consultado el 24 de Agosto de 2016]

¹²⁶ Entrevista n° 1 Ángelo Villagrán. Ver en Anexo.

es una capa que ha incluido y/o excluido a los miembros de la comunidad que la habita, a través de las narrativas de la historia. Toma distancia de la interpretación binaria que descansó en la noción de ciudad: entre lo rural y lo urbano. El ideal de progreso difundido desde el Siglo XIX materializó el discurso de civilización-barbarie mostrando las ciudades como espacios evolucionados y el campo, en el espejo del retraso económico y cultural.

Las políticas de la memoria constituyen acciones realizadas por actores públicos o privados tendientes a abrir espacios, para recoger, legitimar y valorar las memorias colectivas de una sociedad. Ellas realizan una determinada elaboración del pasado con vistas a un futuro. Sitúan a la sociedad en torno a la significación y temporalización común de la experiencia y se relacionan con la construcción política (en el presente) y la elaboración del orden social¹²⁷.

En un segundo nivel, la memoria es abordada a través de las técnicas de investigación, como un testimonio que contiene recuerdos y olvidos relevantes para la disciplina de la historia. En este aspecto, se espera ampliar el registro de memorias frente al discurso historiográfico dominante: incorpora el sentido subjetivo de las experiencias en el campo de la objetividad del conocimiento del pasado, revitaliza el rol de la memoria en la construcción de las identidades colectivas e, intenciona la función orientadora de las narrativas del pasado en las decisiones ciudadanas.

También buscamos que ellos -etnógrafos escolares-se reconocieran parte de una comunidad recordante, para eso, los chicos hacían entrevistas, buscaban recuerdos materiales en sus territorios sobre temas generales, vinculaban sus experiencias familiares, barriales y personales con acontecimientos de la ciudad¹²⁸.

La disciplina de la historia, por definición, se ha relacionado con la elaboración del conocimiento del pasado de la sociedad y en consecuencia representa un modo

¹²⁷ Op. Cit. Graciela Rubio...Pág.27

¹²⁸ Entrevista n° 1 Ángelo Villagrán. Ver en Anexo.

de registrar e interpretar el tiempo. La historia, constituye entonces, una forma de memoria legítima en el cumplimiento de los requisitos de aplicabilidad del método científico. Las memorias que circulan en el espacio público, tienen una dinámica propia, la producción de sentidos en torno a las experiencias sociales en el tiempo no responden a las lógicas impuestas por la historiografía. El camino, para abordar la pluralidad de memorias, y que éstas dialoguen con la disciplina, ha sido metodológico, a través de la apertura del sentido de testimonio,

La memoria, crecientemente, está siendo reconocida por los historiadores como una nueva “fuente” para sus estudios y elaboraciones sobre el pasado, es decir, una vía que hace posible acceder al pasado de un modo nuevo –con sus propias aportaciones y límites- en especial para conocer del pasado de grupos sociales populares o subordinados que dejan pocos o no dejan testimonios escritos (documentos) de su experiencia histórica¹²⁹.

Al ampliar la disponibilidad de testimonios, los etnógrafos escolares trabajan la memoria para potenciar el estudio de otros acontecimientos dentro de la investigación histórica. La historia social, se ha caracterizado por interpretar la realidad social en la ciudad desde las distintas dimensiones que la constituyen, alejándose de las *grandes narrativas de los hechos políticos* contados por las clases dominantes.

Ya era un gran trabajo contextualizar los contenidos enseñados curricularmente, encontrar fuentes escritas, fue aún más difícil. Tuvimos que buscar, identificar, analizar fuentes que no estaban disponibles, entendiendo el gasto de tiempo y dinero. En especial en estas ciudades, no es mucha la información disponible, y por lo poco que hay, no es muy riguroso y poco contextualizado. Nos generó dificultades trabajar con relatos de memoria¹³⁰.

¹²⁹ Garcés, Mario *Guía metodológica* pág 12. Disponible en línea http://www.ongeco.cl/wp-content/uploads/2015/04/Guia_metodologica_Recreando_el_pasado.pdf [Consultado el 24 de Agosto de 2016]

¹³⁰ Entrevista n° 1 Ángelo Villagrán. Ver en Anexo.

Las estrategias pedagógicas analizadas contienen actividades que buscan recoger la memoria local sin considerar un tratamiento específico para este registro de experiencias, el análisis metodológico de las fuentes condicionó los registros orales, es decir, los estudiantes reconocen entre las diversas fuentes históricas las de soporte oral, reflexionan sobre el rol del entrevistador en la construcción de estas fuentes, pero no, se observa un reconocimiento abierto al problema epistemológico del recuerdo: en su función reconstructiva de los acontecimientos y capacidad interpretativa de sentidos (pasado-presente).

Se espera que los y las estudiantes apliquen un modelo de entrevista basada en la percepción cultural de su territorio frente a los desastres naturales vividos. El instrumento etnográfico utilizado permite registrar los elementos identitarios del territorio basados sobre las percepciones del espacio geográfico y su relación con el grupo social, en tanto que, los desastres naturales en su mayoría, pueden ser explicados desde el factor humano (...) la entrevista en mi territorio despertó mucho entusiasmo en los y las estudiantes de Valparaíso, quienes en su mayoría registraron la catástrofe vivida en la ciudad durante el terremoto del año 2010 y el Mega Incendio del año 2014¹³¹.

La siguiente dimensión de sistematización en la experiencia etnógrafos escolares, corresponde a las *aproximaciones al patrimonio cultural*. En este marco, se reconstruyen tres ejes de análisis para abordarla: herencia, significación y participación.

- **Principio de herencia**

El principio de *herencia* entiende al acto de reconocimiento del pasado como referencia temporal para orientar las decisiones del presente, en tal caso, el patrimonio se convierte en un vehículo que nos acerca al tiempo, y para ser puesto en movimiento requiere de preguntas directrices para el transitar entre el tiempo pasado y el presente.

¹³¹ Op. Cit. Jara, Maturana y Villagrán. P. 43-50.

En lo señalado por el profesor entrevistado, la herencia fue tratada a través del estudio de las capas de la ciudad, apoyado en el análisis crítico de las fuentes. Acercando una valoración del pasado en un sentido referencial y no monumental. Las herramientas conceptuales y metodológicas trabajadas en las secuencias, buscan promover una visión del patrimonio como agente del pasado activo en el presente. Intencionado entre los estudiantes las interrogantes que los invitan a buscar en el pasado posibles respuestas: ¿por qué fueron seleccionados estos artefactos y no otros?, ¿quiénes los seleccionaron?, y ¿para qué activar estos patrimonios?.

La moda del patrimonio, se sustenta en la *idea que todo es patrimonio para que nada sea patrimonio*, las acciones asociadas son la contemplación de las nuevas generaciones, a las escuelas llegan catálogos de lo que tenemos que considerar patrimonio y lo que no. Por el contrario a esta reflexión, nosotros creemos que el patrimonio es un artefacto material de memoria, sin un marco de referencia – conocimiento- o sea, sin una experiencia compartida, no habría patrimonio, sino un adorno lejano, un culto a la memoria de otro¹³².

En el material pedagógico, encontramos una interesante señal sobre el tratamiento de los testimonios para acercar la noción de pasado. La última capa histórica de la ciudad, titulada “la ciudad global”, presenta una secuencia de trabajo de análisis de fuentes que parte con la presentación de los requerimientos de las sociedades actuales en la construcción de conocimiento,

En la ciudad global existen muchas formas de construir conocimiento. Una de ellas puede ser el patrimonio, el cual a través de un análisis a partir de los métodos desarrollados por las Ciencias Sociales permite entregar conocimiento respecto de nuestro pasado. Para comprender cómo un objeto o bien patrimonial se transforma en fuente de información histórica debemos considerar en primer lugar la composición material de la fuente (soporte, tipo y forma), para luego revisar el contenido inmaterial de la misma (lo que representó según el grupo social que le dio uso) y finalmente pensar en la proyección histórica

¹³² Entrevista n° 1 Ángelo Villagrán. Ver en Anexo.

que desde el presente le damos a estos objetos o bienes patrimoniales¹³³.

De esta manera, se invita a los estudiantes a ser protagonistas del quehacer patrimonialista, científicos que observan y describen la materialidad de los artefactos y luego, caracterizan las representaciones de los elementos según su contexto espacial y temporal en que fueron creadas, considerando las características de los espacios en que actualmente circulan.

En efecto, la secuencia de trabajo, comienza con una noción de testimonio histórico y una tipología básica de clasificación: fuentes orales, escritas, audiovisuales y materiales. En un segundo momento, realizan una entrevista en el territorio basado en los recuerdos que evoca una canción en su entrevistado. El ejercicio busca que luego de la clasificación, sea los propios etnógrafos, los que construyan una fuente histórica. Finalmente, trabajan las cualidades de las fuentes, por posicionamiento y voluntariedad.

A partir del análisis y estudio de las secuencias didácticas aplicadas en los cursos, los profesores del Liceo La Igualdad señalan que esta secuencia en particular propicia la observación del entorno, al trabajar por medio del método etnográfico el patrimonio y las distintas fuentes históricas presentes en la ciudad. Aun así, ellos plantean como una debilidad de estas actividades su rigidez, un trabajo muy guiado que entrega poco espacio para el desarrollo de la creatividad de los estudiantes¹³⁴.

En lo señalado por los profesores que asisten al seminario de perfeccionamiento docente, la secuencia fomenta el análisis y uso de fuentes locales, pero su formato es rígido, lo cual refiere, creemos, al uso de un lenguaje y estructura disciplinaria. Ciertamente, esta fue una dificultad, muchos de los estudiantes de 6to año básico no habían desarrollado trabajo de análisis con fuentes, un hecho bastante preocupante.

¹³³ Jara, Maturana y Villagrán, Cuaderno de trabajo etnográfico. 2016. Disponible en línea: https://www.academia.edu/32814474/Etn%C3%B3grafos_Escolares_del_Gran_Valpara%C3%ADs_o_Una_propuesta_para_la_ense%C3%B1anza_del_Patrimonio_Local_a_partir_del_enfoque_de_la_Ciudad_Educadora [Consultado 20 de Diciembre 2016]

¹³⁴ Op. Cit. Jara, Maturana y Villagrán...P. 65.

El modelo si bien, se justificó en el principio participación, en términos concretos, sólo observamos la participación al finalizar del proyecto en la exposición fotográfica. Creo que el principio de herencia peso más. Nos alargamos mucho en eso, tanto en su dimensión histórica y espacial, llegar a esclarecer que el patrimonio es vehículo que nos comunica con el pasado fue una gran tarea, enseñar la crítica interna y externa de una fuente por ejemplo, los chicos no habían trabajado con fuentes en la clase de historia, es decir, solo recibían narraciones¹³⁵.

Las rutas patrimoniales a recorrer en el marco del trabajo de campo, llevan implícitas la selección de hitos referenciales, algunos parte del discurso patrimonialista oficial –poseen una narrativa histórica- y otras, del ámbito de las memorias subterráneas- (Pollak: 1989). En ambos casos, el análisis busca contrarrestar la información disponible sobre los contextos históricos en que fueron creadas y las razones del presente para incorporarlas u omitirlas. El reconocimiento del valor referencial del pasado, permitió flexibilizar la naturalización de las herencias promovidas por una lógica verticalista, es decir, los actores de aprendizaje logran preguntarse, al final de la reflexión, si están disponibles a recibir la herencia y si la respuesta es afirmativa, justificar las razones que nacen desde el presente para abrirse la recepción de los mensajes.

La primera y más importante acción que ha de emprenderse es la de dar a los niños el papel de protagonistas, darles la palabra, permitirles expresar opiniones y los adultos ponernos en actitud de escucharlos, de desear comprenderlos y con voluntad de tomar en cuenta aquello que dicen. Naturalmente, lo que se propone para los niños vale para todos los ciudadanos, para los minusválidos, para los de otras comunidades. De nuevo el niño abre el camino, es la garantía para todos¹³⁶.

- **El principio de *significación***

El tratamiento pedagógico se muestra de forma ascendente, luego del trabajo de análisis material de los testimonios, los estudiantes reconocen el pasado como un

¹³⁵ Entrevista n° 1 Ángelo Villagrán. Ver en Anexo.

¹³⁶Tonucci, Francesco *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Editorial Losada, Buenos Aires, 2006, pág. 64.

contenedor de mensajes, por cierto, abiertos a la interpretación que se realiza desde el presente. El patrimonio es analizado, como un documento de identidad, una narrativa que aborda los sentidos colectivos de auto-reconocimiento en un tiempo y espacio compartido. La significación que se produce en el análisis de las fuentes gira un el proceso de la comunicación, vale decir, el mensaje que se recibe de los antepasados es apropiado según las necesidades de identificación del presente. El patrimonio situado, manifiesta la significación. La decisión de reconocer la herencia e incorporarla en los códigos identitarios actuales,

Con los estudiantes podemos observar al finalizar el proyecto, que la mayoría logro entender, adquirir o aprehender a pensar el patrimonio local desde las particularidades de su historia y conformación del espacio local. Esto quedó plasmado en el diseño y exposición de las fotografías registradas por los cursos participantes en cada salida a terreno. A través de este acto de puesta en valor de su trabajo etnográfico, se pudo observar que los estudiantes comprendieron los conceptos, aplicaron las habilidades y procedimientos que contenía el modelo, una suma progresiva de saberes en torno al patrimonio de sus ciudades¹³⁷.

Los documentos de identidad, fueron tratados desde los ejes de tiempo y espacio local, manifestando en esta posición, una mirada humanista en la construcción de las ciudades. Se aborda el territorio, en la relación creativa entre las acciones humanas y el ambiente natural, de esta manera, el patrimonio no contiene únicamente las referencias formales definidas por la administración-política de turno, sino que, expresa las distintas experiencias sociales acumuladas en el espacio geográfico –territorialidad-.

Las sociedades han organizado históricamente el espacio de distintas maneras, cada caso responde a sus propios contextos: qué sociedad y qué espacio se relacionaron en este tiempo. En efecto, el acento metodológico se encuentra en la observación descriptiva y analítica del espacio geográfico local y regional (paisaje natural y cultural) para posibilitar la toma de decisiones que faciliten la transformación y/o continuidad de las formas espaciales dominantes¹³⁸.

¹³⁷ Entrevista n° 1 Ángelo Villagrán. Ver en Anexo.

¹³⁸ Op. Cit... Etnógrafos. Pág 37.

En el principio de significación, se destaca en los propósitos generales del proyecto, es decir, que los estudiantes desarrollen conocimiento teórico y práctico para empoderarse y recrear el patrimonio de sus ciudades. Acceder, en suma, a un lenguaje común que les permita participar de la selección de narrativas sobre el pasado que serán heredadas a las futuras generaciones.

En los caminos trazados inicialmente por el proyecto, el modelo de trabajo iba a ser aplicado de forma homogénea a los tres grupos de escolares, pero luego del ejercicio de diagnóstico, se detectan aprendizajes previos diferenciados en materia de pensamiento histórico (análisis crítico de fuentes e interpretación del pasado) y pensamiento geográfico (localización y significación del espacio) entre los estudiantes. Se decide, en ese caso, aprovechar el potencial formativo previo de los participantes para seleccionar las secuencias trabajadas y favorecer la significación. Los estudiantes de Quilpué y Valparaíso poseían avanzadas herramientas geográficas y el grupo de Viña del mar fue caracterizado por un manejo favorable en el estudio de la historia. La perspectiva constructivista, le permite al equipo, llegar a la conclusión, que el objetivo de enseñanza, sobrepasaba la forma de organización de los contenidos, el punto de llegada sería el mismo, acercarse al patrimonio local, por un camino u otro.

Las secuencias fueron seleccionadas según los grupos de beneficiarios, no se trabajaron todas ni con todos, las que fueron desarrolladas, tienen una intencionalidad que nace como reflexión del ejercicio práctico. (...) luego de aplicar el ejercicio de diagnóstico, uno de cartografía cotidiana y el otro, de laboratorio de los sentidos aplicados sobre los elementos que componen el paisaje natural y el paisaje cultural, logramos interpretar que los estudiantes poseían diferencias en los conocimientos previos, logramos clasificarlos en grupos de desarrollo avanzado en pensamiento geográfico y otro, en pensamiento histórico. Esta modificación, cambió nuestra planificación, dejamos de lado la estandarización que nos habíamos autoimpuesto, para dar paso efectivamente, a una enseñanza centrada en el estudiante, más que en el instrumento¹³⁹.

¹³⁹ Entrevista n° 1 Ángelo Villagrán. Ver en Anexo.

En la presentación inicial del modelo de trabajo, se insistía en una lógica de desarrollos progresivos de conocimientos, lo que, en la práctica, es modificado para potenciar los objetivos de aprendizaje considerando los conocimientos previos de los estudiantes en torno a sus ciudades. Luego de esta reflexión, el equipo considera fundamental, la organización de los principios de manera coincidente al estadio formativo del grupo de estudiantes para potenciar una contextualización curricular que incorpore el patrimonio local.

- **Principio de *participación*.**

En lo mencionado en los capítulos anteriores, la recreación de la memoria necesita de la aplicabilidad de estrategias de acción que permitan a las nuevas generaciones, reconocer el mensaje del pasado, resignificarlo según las necesidades identitarias de su presente y proyectarse como un elaborador de patrimonio, vale decir, que construye bienes culturales pensando en las generaciones que vendrán.

Se trabaja, la idea de la cápsula del patrimonio, un lugar común en el que almacenamos aquello que tiene valor para todos. La captura fotográfica, cumple con recoger los elementos del paisaje cultural y natural disponibles en la ciudad, que nos gustaría conservar y recrear en el futuro, ya sea, por razones de sustentabilidad, para promover la diversidad cultural y las pluralidad de identidades culturales. Los estudiantes, conocen desde un principio, los objetivos y los resultados esperados, saben que la observación etnográfica quedaría plasmada en una exposición fotográfica y se comprometen a mostrar la *ciudad de los niños*.

Un elemento patrimonial, puede haber sido venerado, admirado y conservado por decenas de generaciones humanas, pero si la generación actual no lo comprende ni lo conoce, corre el riesgo de perderse. Por ello es importante el concepto de “difusión del patrimonio”, que no es otra cosa que el propio proceso de propagación del mismo, de transmisión o difusión.

Mediante la difusión damos a conocer una cosa. El patrimonio hay que difundirlo, darlo a conocer y tan solo cuando se conoce se puede iniciar un proceso de educación patrimonial. Las sociedades humanas que pierden su propia cultura, antes han perdido el valor de su propio patrimonio¹⁴⁰.

Se considera la propuesta parcialmente vinculada a las referenciales de los Aprendizajes Basados en Proyectos, por las siguientes razones: los estudiantes reciben a un equipo externo al establecimiento para recibir una planificación pedagógica definida; participan en la ejecución como actores de aprendizajes; y sólo al finalizar, se posicionan de forma directa como actores en la confección de una muestra fotográfica. El equipo reconoce esta problemática y lo relaciona con una limitación metodológica para abordar la cantidad de estudiantes,

Bueno, es que, a medida que fuimos aplicando el proyecto fuimos conociendo a los estudiantes, quienes era, sus intereses, como iban incorporando lo que estábamos enseñando (...) participan un total de 110 niños: 30 de Viña del Mar, 60 de Valparaíso y 20 en Quilpué. Por eso yo creo, era difícil involucrarlos explícitamente, más bien, se hizo una retroalimentación con ellos. Íbamos aplicando el modelo, y preguntábamos *¿qué esperaban del taller o de qué forma quieren trabajar?*

La participación directa de los estudiantes se realiza al finalizar el proyecto, serán los encargados de capturar las imágenes de las ciudades en el trabajo de campo, luego con una matriz de análisis, trabajan sentido patrimonial de la captura. Los estudiantes reunidos en grupos escogieron 4 fotografías que representan las capas de la ciudad, para luego clasificarla según la tipología del patrimonio (Cultural material e inmaterial y natural). El objetivo de esta actividad, responde al sentido de trascendencia del ejercicio patrimonialista. Las fotografías representan la mirada a heredar a las nuevas generaciones.

¹⁴⁰ Santacana Joan, *La didáctica del patrimonio o el valor educativo del pasado*. Disponible en línea <https://didctiadelpatrimonicultural.blogspot.cl/2012/06/la-didactica-del-patrimonio-o-el-valor.html> [Consultado el 20 de Diciembre de 2016]

4.3.2.- Caso 2. Experiencia Tu Memorial

El proyecto escolar “Tu Memorial” considera una serie de aportes al campo de la enseñanza de la memoria social y el patrimonio cultural considerando la referencia historiográfica de historia *reciente*. Comprende, en un primer nivel, una propuesta integral que reúne los componentes de Memoria, Derechos Humanos y Patrimonio Cultural, con el propósito de favorecer la enseñabilidad de una ciudadanía memorial (Rubio:2015) a través de sitios de memoria. Para el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, estos espacios corresponden a los lugares vinculados a la última dictadura cívico-militar, en los que sucedieron acontecimientos de violencia política, trasgresión y defensa de los Derechos Humanos. El Instituto de Derechos Humanos del Mercosur (IPPDH), los define como espacios que buscan transformar las marcas represivas en lugares de conciencia, las estrategias de trabajo que se realizan en ellos, tienen por objetivo recuperar, repensar y transmitir los hechos traumáticos del pasado para convertirse en soportes de la memoria colectiva bajo el compromiso del *nunca más*. Los sitios de memoria, por lo demás, no serían una sumatoria de puntos en el mapa, sino, *“lugares de enunciación y forma siempre parte de las infinitas batallas por la memoria de una sociedad donde estas transitan de modo permanente”*¹⁴¹. El proyecto Tu Memoria, promueve la interacción entre el territorio y la memoria local, para resignificar el pasado reciente situado. Un lugar para convertirse en un sitio de memoria, requiere del diseño de estrategias de activación tales como son las prácticas patrimoniales.

Junto a lo anterior, destaca otro elemento de innovación, en su apuesta metodológica de Aprendizajes Basados en Proyectos. El plan de trabajo pedagógico, se enmarca, en el desarrollo de una investigación histórica con uso de memoria local, para acercar el territorio en vinculación a la historia reciente a partir de los informes de verdad, entrevistas exploratorias a los habitantes de las

¹⁴¹ Ortiz y Benitez, Sitios de Memoria: Barrio Yungay. Una ruta por la historia para la enseñanza en el aula, Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, Santiago, 2015. Pág. 10.

ciudades u otras fuentes documentales. Los resultados de la indagación serán comunicados a través de un acto de memoria que los estudiantes consideren pertinente –identitarias- para su territorio. En el tránsito de esta planificación, los estudiantes serán los protagonistas de los aprendizajes, participando activamente junto al equipo de docentes, en la delimitación del tema, elaboración de los objetivos, los resultados esperados y en la elección de un soporte de memoria.

Dados los elementos de promoción del proyecto, pasaremos a revisar las dimensiones de la sistematización de esta experiencia pedagógica en relación a las fuentes documentales analizadas.

- **La dimensión *uso y recepción de la memoria***

En el proyecto Tu Memorial, la dimensión *uso y recepción de la memoria* se registra en un primer nivel, la función crítica del pasado. Aparece como categoría de análisis historiográfico abierto a la investigación en materia de historia reciente. Facilitando interpretación de los acontecimientos por las nuevas generaciones, la escasa información que cuentan para construir sus propias lecturas del periodo.

“Al indagar acerca del diálogo que los niños, niñas y adolescentes en la actualidad mantienen con otros actores que forman parte de su entorno inmediato sobre el golpe de Estado y dictadura, en la fase cuantitativa de la investigación, salta a la vista que sólo en instancias excepcionales surgen las condiciones para hablar de estas temáticas, lo que impide la generación de una línea clara de transmisión (...) Entre los que se perfilan como interlocutores más frecuentes para abordar estos temas destaca el profesor (47%), cuya posición es señalada por la mayoría de los niños como contraria al golpe y dictadura (65,1%). A nivel familiar, la madre es relevada como interlocutora (36,3%), seguida por el padre (33,3%), sin que ninguno de ellos, según los niños y niñas consultados, tenga una posición valórica definida pro derechos humanos. Fuera del ámbito familiar, las conversaciones con los pares son muy poco frecuentes.”¹⁴²

¹⁴² Fundación Opción, *Informe Los Ruidos del Silencio*, Pág. 28. Disponible en línea http://opcion.cl/wp-content/uploads/2013/03/Publicacion_LosRuidosdelSilencio.pdf. Consultado el 20 de Diciembre de 2016)

El recuerdo de una víctima del periodo, Carmen Gloria Larenas es invocado para acercarnos a las experiencias de vida de los y las estudiantes secundarios en los años 80 en la ciudad de Valparaíso. En diálogo con el territorio del Almendral, se observan un conjunto de establecimientos educacionales emblemáticos para la época, como es el Liceo Eduardo de la Barra,

El objetivo estaba orientado en relevar la imagen de Carmen Gloria Larenas, como estudiante, luchadora social y parte de la historia de nuestro establecimiento. A partir de eso, el proyecto tu memoria, permitía reunir todos estos elementos, ya que buscábamos a través de esta memoria, revivir escenas del pasado, tales como son: atropellos y defensa de los Derechos Humanos en Valparaíso (...) quisimos rescatar su memoria o la imagen de ella, desde su experiencia como estudiante y en su participación política en la organización del descontento social en la década de los años 80¹⁴³.

El uso del pasado se caracteriza por recuperar fragmentos de la temporalidad local que no se encuentran disponibles en el espacio público de la historia, memorias que requieren de narrativas para ser activadas. La secuencia pedagógica, en este sentido, tiene por propósito fomentar en las nuevas generaciones la comprensión histórica de las múltiples marcas represivas existentes en el territorio local. Esto conlleva al desarrollo de una pedagogía de la memoria: i) reconocimiento de las fuentes documentales como configuradoras de sentido y reconstructivas de eventos temporales; ii) fijación de la información histórica, situarla según los problemas planteados; iii) reconocimiento de los acontecimientos históricos valorados por la conciencia social (orientación en la toma de decisiones).

La pedagogía de la memoria abre pasado en el presente a las generaciones actuales y les revela el olvido que la sociedad ha construido sobre sí misma. Contribuye a crear una memoria sensible, conectada al presente, indaga sobre por qué se ha producido y reflexiona sobre su dimensión moral implicada¹⁴⁴.

¹⁴³ Entrevista n° 2 Rodrigo Fuentes. Ver Anexos.

¹⁴⁴ Op. Cit. Rubio...Pág. 447.

Para Graciela Rubio, en la enseñanza formal de la historia reciente es posible reconocer tres tesis explicativas que ordenan los acontecimientos y sustentan la construcción de explicaciones sobre el pasado, lo tanto, participan en la construcción de los marcos de memorias colectivas.

La primera tesis, denominada como *Determinismo Histórico* sostiene la idea, que el caos y la violencia llevaron a la crisis política y al Golpe de Estado; la segunda corresponde a la *Decadencia republicana*, que promueve una mirada Spengleriana del acontecer histórico del Siglo XX, vale decir, el desgaste de una cultura democrática sostenida en la lógica de los acuerdos políticos), y la última tesis, corresponde a la *Guerra Fría*, se justifica el Golpe de Estado y la violencia política por el contexto internacional de conflicto entre las potencias vencedoras de la segunda guerra mundial EE.UU y URSS.

La tesis de la guerra fría vigente desde el año 2003 hasta hoy, viene a contener discursivamente estas prescripciones normativas y a dar una “explicación histórica”- la guerra en un contexto mundial- permitiendo la convivencias de estas prescripciones en un presente estable que se reproduce como discurso sobre el pasado, **que comprende las razones contextuales** –no los hechos- en que se asesinó, torturó y se eliminaron los derechos de los chilenos. El presente, por su parte, mantiene la estabilidad como normalidad del mercado como regulador de la vida privada y pública por sobre el Estado. El presente se despolitiza eficientemente mientras el pasado se aleja y algunos de sus episodios más potentes se consolidan como mitos¹⁴⁵.

El currículum nacional desde el año 2009 incorpora esta tesis para la enseñanza de la historia reciente en los niveles de 6to básico y 3ro medio. Se delimita el periodo histórico entre los años 1960-1989, dividiendo en tres procesos específicos: crisis política, quiebre de la democracia y dictadura militar, y recuperación de la democracia.

Los acontecimientos que sustentan la explicación histórica descansan en su mayoría en el escenario internacional: si la crisis es externa, los sectores políticos

¹⁴⁵ Op. Cit. Rubio P. 346.

nacionales no tendrían responsabilidad en el desarrollo de las coyunturas. Esta afirmación, promoviendo una visión débil de la ciudadanía, los Derechos Humanos como marco que funciona sólo en la defensa y una valoración negativa en la relación cambio social y violencia política.

Los estudiantes del proyecto Tu Memorial, dan luces de estos aprendizajes en el momento en que enfrentan el desarrollo de una entrevista focalizada en el territorio del liceo.

Se tiene que averiguar si estos espacios fueron usados o tuvieron algún protagonismo en la violación o defensa de Derechos Humanos (...) Les dimos la tarea de hacer entrevistas en las calles cercanas al liceo. Dividimos a los chiquillos en 3 o 4 cuadrillas, y van con un banco de preguntas construidas por ellos mismos a conversar con las personas que encuentren en el contorno. Algunos no quisieron hablar, otros que no recordaban. Previo a eso, estaba la idea de parte de ellos, que la sensibilidad de la época no debía inclinarse a un solo lado. Es decir, ellos decían, que no podían juzgar a las personas por lo que pensaban de los años 80. A todos les fue bien, todos llegaron con relatos grabados, lo fome, es que no sistematizamos todo, ni tampoco lo replicamos.¹⁴⁶

Lo anterior, representa una visión política del periodo sujeta a la contraposición de dos sectores de la sociedad que no tendrían punto de encuentro: memoria de la salvación y la memoria de la ruptura republicana. Las memorias sociales consultadas por los estudiantes, reafirmaron su posición inicial, el país estaba dividido en dos, y por ello, no *deberían inclinarse para un solo lado*.

Si en el transcurso de su formación académica, los estudiantes habían recibido una visión de memorias binarias del pasado reciente y sólo en el desarrollo del proyecto accedieron a otros marcos de memoria, al régimen de recuerdos asociados a la consistencia ética y de defensa de los Derechos Humanos.

Para Stern, las memorias que construyen en torno al pasado reciente, pueden ser denominadas como Memorias Emblemáticas. Comprende a los marcos sociales

¹⁴⁶ Entrevista n° 2 Rodrigo Fuentes. Ver Anexos.

que organizan las memorias concretas y sus sentidos en el presente. Para participar en una memoria emblemática, no requiere cumplir con el rol de testigo directo de los fenómenos destacados, sino compartir los sentidos que guardan los episodios evocados,

La memoria emblemática es un marco y no un contenido concreto. Da un sentido interpretativo y un criterio de selección a las memorias personales, vividas y medio-sueltas, pero no es una sola memoria, homogénea y sustantiva¹⁴⁷.

De esta manera, el autor, propone la coexistencia de 4 memorias emblemáticas para el marco histórico de pasado reciente: i) *Memoria de la salvación*, comprende a la lectura oficial de los acontecimientos del periodo, el Golpe de Estado logra frenar la guerra civil y lleva al país a una reconstrucción nacional exitosa; ii) *Ruptura no resuelta*, corresponde una memoria construida en oposición a la memoria de salvación, la dictadura construye un régimen totalitario, desde el cuál, promueve prácticas sistemáticas de violencia política, tortura física y psicológica, desaparición y muerte de ciudadanos; iii) *Consistencia ética y defensa de los Derechos Humanos*, comprende al marco de memoria que trata al periodo dictatorial desde la pregunta ¿hasta cuándo?, reconocen el golpe como el inicio de una historia de violencia, persecución y de limitaciones de derechos, y que el marco de los Derechos Humanos era el camino para enfrentar al régimen. La juventud de los años 80 adhiere con mayor fuerza a estos significados memoriales; iv) *Memoria como olvido*, refiere a la idea de cerrar este espacio del pasado por ser conflictivo, no toma posición por el periodo para mantener la tranquilidad que lo cobija en el presente, una amnesia voluntaria.

Las memorias emblemáticas, coexisten en el espacio público, algunas más activas que otras, dependerá del ejercicio de debate. Las memorias pueden adquirir un lugar protagónico y accionar el presente a su contra-memoria, para que eso

¹⁴⁷ Stern, De las memorias sueltas a las memorias emblemáticas. En Jelin, Elizabeth (comp.): Las conmemoraciones: Las disputas en las fechas "in-felices". 2002, S. XXI, España, . pp.11-33

ocurra, requieren de unos nudos convocantes para construir un recuerdo colectivo, los puentes que lo facilitan, pueden adoptar múltiples formas: portavoces, hechos y fechas, sitios físicos, etc.

Los nudos convocantes de la memoria son los seres humanos y las circunstancias sociales que exigen que se construyan puentes entre el imaginario personal y sus memorias sueltas por un lado, y el imaginario colectivo y sus memorias emblemáticas por otro¹⁴⁸.

Las últimas apreciaciones conceptuales, resultan útiles para nuestro estudio, en razón que nos indican que la experiencia Tu Memorial retrata las continuidades y transformaciones de una memoria emblemática de “Consistencia ética y Defensa de los Derechos Humanos” a través de la imagen de Carmen Gloria, y para promover la activación utiliza los siguientes nudos convocantes: trabajan con el testimonio de su hermano Gabriel Larenas (portavoz), investigan los hechos y las fechas relevantes para el movimiento estudiantil de los 80´(materializa la existencia y los ritos) y sitúan una placa conmemorativa para activar un lugar de memoria en el liceo.

La relación historia-memoria, es observable en el tratamiento dado al testimonio local de una memoria emblemática, en ese cometido, se prepara un conversatorio con Gabriel Larenas en el marco de una investigación histórica, los muchachos revisan material audiovisual en torno a testimonios de violencia política, los profesores les dan algunas sugerencias en torno a la empatía y respeto a los testificantes,

La visita de Gabriel Larenas, fue una de las fases más enriquecedoras. Acceder al relato cercano de un familiar de Carmen Gloria, nos permitió conocer la vida cotidiana de un estudiante en los años 80, un rol que ha cambiado en el tiempo, ellos mismos hicieron las preguntas, y fue tanto su interés que llovieron las preguntas, estas fueron espontáneas y el conversatorio se extendió de lo que habíamos estimado originalmente. Las preguntas tenían que ser respetuosas, hablamos con los chicos, de la empatía antes del

¹⁴⁸ Op. Cit. Stern...P.12

conversatorio. De alguna forma, si preparamos las preguntas, vimos algunos videos, de Villa Grimaldi, relatos en primera persona. Desde ese ejercicio, hablamos de la labor del entrevistador, de la capacidad de escucha, tan importante para ver estos temas.¹⁴⁹

Si bien, el diálogo con la memoria social –emblemática- representa un espacio positivo para la experiencia, no se observa una preparación adecuada que permita al testimonio mostrar las características de su especificidad -recuerdo en el presente-, vale decir, las preguntas del conversatorio se concentraron en declarar explicaciones episódicas ordenadas por la historia oficial.

- **Principio de herencia**

En la dimensión que involucra *las aproximaciones al patrimonio cultural*, el principio de *herencia* adquiere las particularidades de acercarnos al pasado reciente, entendiendo las experiencias traumáticas que engloban las dictaduras latinoamericanas de la segunda mitad del Siglo XX, no entrega por sí mismo puentes para salir a su encuentro. Reconocer el pasado reciente como referencia temporal para tomar decisiones en el presente, requiere buscar puentes significantes que acerquen a las nuevas generaciones a conocer y reflexionar sobre estos sucesos dolorosos y abiertos a la verdad de justicia. (Jelin: 2005)

La prospección territorial, será la estrategia inicial para acercar a los estudiantes al estudio del pasado reciente local, y en especial, reconocer su espacio educativo como una referencia territorial, en la que también ocurrieron acontecimientos ligados a la violación o defensa de los derechos humanos en el periodo dictatorial. Esta idea es reforzada en la visita de los estudiantes a la muestra museográfica itinerante “Nunca Más” presentada por el Museo de la Memoria en la ciudad de Valparaíso.

Utilizamos las estrategias de trabajo sugeridas por el MMDH, entendiendo que enseñar pasado reciente es complejo y no

¹⁴⁹Entrevista n° 2 Rodrigo Fuentes. Ver Anexos.

existen muchas referencias. De las secuencias aplicadas, reconocimos en el camino momentos altos y bajos sobre el interés de los chiquillos. La parte teórica fue difícil de instalar, por ello fue breve y uno de los puntos más débiles. Traspasar los conceptos de lo que implica investigar pasado reciente y en el territorio, es una tarea de largo aliento. Sin embargo, en la indagación en el territorio, la cosa cambia. Es un punto alto, como se vive en terreno algunas experiencias significativas que permiten un aprendizaje más propio. Por ejemplo, la visita a la muestra itinerante del museo, los chicos se apoyan en los objetos para ver los conceptos que habíamos visto en el taller, eso fue muy enriquecedor.¹⁵⁰

Las historias locales, permiten la *historización de la experiencia vivida*, en la perspectiva de la autopercepción del devenir histórico, los que son susceptible de ser interpretados por los estudiantes para construir narrativas históricas actualizadas.

Una determinada comunidad interpreta su historia de maneras distintas en función de los grupos que la componen, de sus intereses y de sus memorias, pero cada uno de ellos pretende que su interpretación es la universalmente válida, la que afecta a todos¹⁵¹.

Cabe destacar, las pocas referencias historiográficas desarrolladas en torno a pasado reciente y espacios locales. Lo que se suma, a la visión unitaria difundida por el sistema escolar, hacen aún más difícil la interpretación y entrar en una discusión por los sentidos de la memoria histórica del periodo.

- **Principio de Significación**

En materia de *Significación*, decíamos, corresponde a la lectura identitaria del rol estudiantil y los alcances de las movilizaciones sociales en torno al marco de los Derechos Humanos.

¹⁵⁰ Entrevista n° 2 Rodrigo Fuentes. Ver Anexos.

¹⁵¹ Arostegui, Julio Retos de la memoria y trabajos de la historia. P. 35. Disponible en línea <http://publicaciones.ua.es/filespubli/pdf/15793311RD3889446.pdf> [consultado el 20 de Diciembre de 2016]

La generación juvenil del periodo de los 80', ha sido caracterizada por vivir y crecer en dictadura y organizarse políticamente frente a ella, para reivindicar la necesidad de un proyecto democrático para el futuro. Para Duarte, las juventudes, no son un estadio biológico, etario o definición de roles, sino un marco cultural, en el que se construyen referencias identitarias,

Concebimos a *las juventudes* como un sector social que presenta experiencias de vida heterogéneas, con capacidades y potencialidades, como un grupo social que busca resolver una tensión existencial entre las ofertas y los requerimientos del mundo adulto para insertarse en dichos ofrecimientos, aquello que desde sus propios sueños y expectativas decide realizar y una situación socioeconómica que condiciona las posibilidades de tales proyectos¹⁵².

De este modo, las juventudes comprenden a las expresiones identitarias que los grupos sociales juveniles desarrollan en el espacio público, en complemento o abierto conflicto a las expectativas que han construido las generaciones adultas sobre ellos (ofrecido-impuesto).

En el escenario sociohistórico de Carmen Gloria, la Doctrina de Seguridad Nacional, desarticula los espacios de sociabilidad ciudadana, a fin de evitar el desarrollo de los actos subversivos, los que

Buscaban manipular al pueblo para ganarse su confianza, utilizando herramientas que excitaran emocionalmente a las masas, las desmoralizaran e infiltraran las más variadas organizaciones sociales: la Iglesia, organizaciones estudiantiles, sindicatos, organismos vecinales y profesionales, entre otros. Por ello esta era una guerra moral, en tanto el enemigo era visto como inmoral y perverso, síntesis del mal absoluto, decidido a debilitar a la población para así lograr su control total¹⁵³.

¹⁵² Duarte, Klaudio. *Mundos jóvenes, mundos adultos: lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el Liceo*. Disponible en línea: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362002000100004>. [Consultado el 20 de Diciembre de 2016]

¹⁵³ Verónica Valdivia Ortiz de Zárate, "¡Estamos en guerra, señores!". El régimen militar de Pinochet y el "pueblo", 1973-1980", *Historia* 43:I, enero-junio 2010, 163-201. Disponible en <http://revistahistoria.uc.cl/estudios/1816/> [Consultado el 20 de Diciembre de 2016]

Frente a lo anterior, se restableció un deber ser juvenil en un sentido tradicional-oligárquico, acotando los lugares y las referencias identitarias (religiosos, escolares, deportivos, etc.), lejos por supuesto, de la participación y representación política.

Sólo en la primera mitad de la década de los ochenta, con la explosión de las protestas sociales y las movilizaciones estudiantiles, muchos de estos adolescentes y jóvenes toman contacto con el clima de repudio que se había incubado años antes y que ahora hacía eclosión poniendo en la palestra pública las flagrantes violaciones a los derechos humanos perpetradas por la dictadura. Este es un punto de inflexión que implica el fin del prolongado silencio de la generación que fue testigo del golpe y el inicio de un proceso que a la larga significaría el término del gobierno de facto¹⁵⁴.

De esta manera, se busca acceder al conocimiento de la historia reciente para promocionar la defensa de los Derechos Humanos en la actualidad, con la cercanía y empatía histórica de reconstruir la experiencia de vida de par generacional. La principal motivación declarada por el profesor entrevistado, se inscribe en relacionar los movimientos estudiantiles del presente con los proyectos reivindicativos de derechos sociales de las generaciones anteriores,

Creo que tiene hartos que ver con la identidad del liceo, esta es una escuela que se caracteriza por estar en todas las batallas sociales, en la lucha de los mismos profesores, apoyo a la lucha estudiantil, y cuantas otras, cumplimos cien años de existencias, vivimos casi todos los fenómenos que se desarrollan en el siglo XX. Por ende, va en la misma línea de trabajo, de todos los que componen los estamentos del colegio, por eso a todos les cobro sentido¹⁵⁵.

Las fechas y hechos que se trabajan en torno a la vida de Carmen Gloria se caracterizaron en su rol de estudiante en la especialidad de Educación Parvularia del Liceo Técnico Femenino, se buscaron en los libros de clases su hoja de vida, el registro de calificaciones y al registro de su experiencia militante de las

¹⁵⁴ Fundación Opción, *Informe Los Ruidos del Silencio*, Pág. 21. Disponible en línea http://opcion.cl/wp-content/uploads/2013/03/Publicacion_LosRuidosdelSilencio.pdf [Consultado el 20 de Diciembre de 2016]

¹⁵⁵ Entrevista n° 2 Rodrigo Fuentes. Ver Anexos.

juventudes comunistas, todo ello, a través de fotografías de la época y entrevistas a profesores que conocieron de cerca su paso por el colegio. Se destaca, de este modo, una identidad estudiantil comprometida con las transformaciones sociales,

El mensaje es super potente, Carmen Gloria no es tratada como una víctima, sino como una luchadora, y a partir de eso, se invita a buscar la verdad como un acto de justicia y reparación, y en una labor nuestra, de tratar la memoria como un recurso vivo¹⁵⁶.

Con todo, en su conjunto, el proceso de significación, se materializa en la activación de un sitio de memoria proyectado en la imagen de la estudiante, en el propio establecimiento educacional. Para Nora (2009), los sitios de memoria poseen tres características constitutivas: simbólicas, materiales y funcionales. En este orden, comprenden a un espacio que reafirmar materialmente las unidades identitarias y genera una adhesión desde las prácticas conmemorativas intencionadas (funcionalidad).

Lo que los constituye es un juego de la memoria y de la historia, una interacción de dos factores que desembocan en una sobre determinación. Al principio, tiene que haber voluntad de memoria. Si se abandona el principio de esa prioridad, se derivara rápidamente de una definición restringida, la más rica en potencialidades, hacia una definición posible, pero blanda, que admitiría en esa categoría a cualquier objeto virtualmente digno de recuerdo¹⁵⁷.

- **Principio de participación**

En materia de *participación*, la experiencia Tu Memorial ha desarrollado una interesante estrategia de Aprendizajes Basados en Proyecto (ABP). Los estudiantes van desarrollando progresivamente las etapas del proyecto según objetivos, resultados esperados y evaluación de cada etapa. En un primer nivel, se acercan al conocimiento conceptual en el taller de Historia reciente y Memoria, para luego aplicar lo aprendido en el taller de prospección territorial. Finalmente, los estudiantes, en la panorámica histórica y espacial del territorio, eligen un acto

¹⁵⁶ Entrevista n° 2 Rodrigo Fuentes. Ver Anexos.

¹⁵⁷ Nora Pierre, *Les lieux de mémoire*. LOM, Santiago, 2009. P. 33.

conmemorativo pertinente a su investigación y al mensaje que se espera heredar a las nuevas generaciones.

Al momento de definir el tipo de memorial a construir, si se involucró directamente a los estudiantes a través de una discusión cargada de la responsabilidad de comunicar, y de heredar una imagen del pasado reciente. Ellos eligieron las palabras que iba a llevar la placa, se discutió si tenía que ser una placa y no un mural por ejemplo. Primó la idea que una placa era más duradera, no recuerdo los argumentos específicos, pero si a los muchachos, les interesó la materialidad a heredar a las nuevas generaciones del liceo, de hecho, se comentaba que las placas no hablan solas, y se necesitaba de un relato que la activará en el tiempo.

Resulta interesante la elección material definida para de la conmemoración, puesto se observa una continuidad en la cultura conmemorativa instalada en el imaginario por los movimientos históricos de defensa de DDHH en nuestro país, tales como son las placas. Esta elección, creemos, se encuentra profundamente relacionada con la idea de monumento, como aquella marca intencionada en el territorio a fin de interpelar simbólicamente al ciudadano, y llamarlo a reflexionar y aprehender un mensaje de interés colectivo. Hacemos la distinción, frente a las otras posibilidades disponibles para materializar la memoria, más cercanas incluso a los estereotipos de la cultura juvenil actual, tales como son: graffitis, murales, cortos audiovisuales, pasquines, etc.

Un segundo elemento a destacar en el ámbito de la participación, fue el contenido de la placa. Los estudiantes diseñan un mensaje que expresa las aproximaciones de herencia y significación aprehendidas en el taller: se reconocen como protagonistas de la elaboración del contenido y la forma de conmemoración, y como responsables de heredar una demanda por justicia, verdad y reparación en materia de DD.HH. Expresan, además, la necesidad de articular un mensaje que pueda ser transmitido por ellos mismos, después de todo, la placa fue puesta en la entrada del liceo y se sería punto de transito obligado de la comunidad escolar.

Recordamos fraternalmente a Carmen Gloria Larenas, ex estudiante de nuestro establecimiento quien fue asesinada

mientras se manifestaba en contra de la dictadura militar, tu recuerdo nos alienta en la búsqueda de la verdad y la lucha por los DDHH¹⁵⁸.

La experiencia Tu Memorial, representa una contribución interesante al campo de la Pedagogía de la Memoria por unificar los marcos interpretativos de la historia local, la memoria social y el patrimonio cultural para la enseñabilidad de los derechos humanos en escuelas públicas.

Los Derechos Humanos se manifiestan como una oportunidad civilizatoria para establecer un acuerdo ético, con proyecciones públicas, que puede llegar a darle un sustento ético-cultural a la democracia, en la medida que todos los ciudadanos(as) reconocen el repertorio de valores contenidos en los instrumentos internacionales de los Derechos Humanos y se comprometen a hacerlos valer bajo cualquier condición¹⁵⁹.

El marco de los Derechos Humanos resulta un instrumento clave para conocer y aprender el pasado reciente, vale decir, para acercarnos a la idea de que *nunca más* se produzcan violaciones sistemáticas de los derechos humanos en nuestro país.

4.3.3.- Conclusiones de la sistematización de experiencias

Recapitulando el ejercicio de sistematización desarrollado en torno a los proyectos escolares locales de *Etnógrafos Escolares* y *Tu Memorial*, presentaremos a continuación las conclusiones destacadas en relación a los objetivos diseñados.

En primer lugar, las experiencias sistematizadas logran potenciar un propósito social en la transformación de las prácticas pedagógicas al incorporar las memorias escolares en los relatos patrimoniales de las ciudades. Las decisiones pedagógicas adoptadas en el abanico de aproximaciones al patrimonio cultural –

¹⁵⁸ Entrevista n° 2 Rodrigo Fuentes. Ver Anexos.

¹⁵⁹ Osorio y Rubio, El deseo de la Memoria, Escuela de Humanidades y Política, Santiago, 2006. P. 164.

selección, orden y articulación- permitieron una observación más dinámica sobre el territorio (espacio y tiempo), nominar algún elemento o práctica valiosa del pasado como patrimonio cultural, representa un aprendizaje significativo concreto. Ahora bien, para que esto ocurra, los docentes, tomaron posicionamiento sobre las funciones del pasado. Si el pasado posee una carga monumental, difícilmente los estudiantes podrían participar en las narrativas patrimoniales, no contarían con las herramientas para hacerlo. Mientras que, si acceden a una entrada crítica al pasado, y lo reconocen como una categoría de análisis historiográfico, los temas patrimoniales se convierten en espacios de problemas, y que en su calidad de ciudadanos (as) en formación pueden proponer respuestas justificadas. Cabe añadir, además, que las experiencias contrarrestan la legitimidad unitaria de la cultura adultocéntrica para definir los repertorios patrimoniales, dejando fuera, la mirada de los niños (as) en el quehacer territorial. Después de todo, ellos y ellas, cohabitan el espacio público, y la difusión de sus ideas, tiene y puede, mejorar al largo plazo la calidad de vida en las ciudades, en la medida que se incorpore y replantee la convivencia democrática desde todos los actores sociales.

En segundo lugar, las experiencias sistematizadas replantean los propósitos históricos de las prácticas pedagógicas en temas de memoria social y patrimonio cultural. La formación de pensamiento histórico, es un criterio compartido por los enfoques historiográficos que conciben la memoria como un método crítico para el estudio del pasado, su sola incorporación: abre la caja de los sentidos del tiempo. En este estado de las cosas, surgen las huellas de los otros proyectos de pasado (vencidos), y en su problematización, el presente puede ser cuestionado y abrir otras posibilidades en el *ahora*. Pensar históricamente, en estas experiencias, se manifiesta en el desarrollo progresivo de capacidades para desplazarse en el tiempo con un sentido referencial de búsqueda: si vamos al pasado es porque reconocemos en él una brújula orientadora para mantener o transformar las condiciones del presente. El patrimonio se establece como vehículo que transita en el tiempo, para que se mueva entre el pasado y el presente tenemos que hacer

preguntas que lo dirijan de un punto a otro, de forma que, la transmisión de los artefactos de memoria sean proyectados hacia el futuro. La decisión de garantizar la continuidad o la transformación del mensaje heredado, es un acto de ciudadanía, dependiente del nivel de competencias desarrollado en el esquema del pensamiento histórico, esto demuestra la íntima relación entre los actos de conmemoración y la formación de ciudadanías activas. En suma, la recreación del patrimonio cultural es la materialización del pensamiento histórico en un escenario determinado: el ejercicio práctico de un ideal disciplinario abstracto, que piensa el tránsito del pasado en el presente para proyectar una idea de futuro.

Finalmente, nos vamos a referir al propósito pedagógico destacado en la sistematización de estas experiencias, el cual, busca potenciar la enseñanza del patrimonio cultural en el área de la Historia Geografía Ciencias Sociales. Una de las primeras reflexiones posibles de constatar, refiere a una idea del patrimonio como medio y no como fin de la enseñanza. Las acciones de enseñanza desarrolladas en los proyectos, no tenían como objetivo crear una asignatura de Patrimonio y/o justificar las salidas recreativas, sino que buscaban: i) Promover el trabajo articulado entre las distintas disciplinas escolares, a fin de incorporar una mirada interdisciplinaria en la construcción de conocimiento. Como es sabido, el curriculum tiende a parcelar los saberes y no reunirlos en objetivos de aprendizajes comunes. Las disciplinas al poseer una especificidad conceptual y metodológica, desde su diferenciación pueden enriquecer la observación de los elementos patrimoniales y la construcción de su conocimiento. Además, permite que los docentes desarrollen iniciativas articuladas a través de prácticas colaborativas necesarias para mejorar la convivencia dentro de las escuelas ii) El patrimonio es un medio, para acercar la escuela a la ciudad, y la ciudad a la escuela. Las experiencias revisadas, se inscriben en el enfoque de la ciudad educadora, las actividades en terreno se planifican pensando la ciudad como un campo abierto de experiencias educativas. No sólo se realiza una actividad extra-muro, sino que se sale a buscar recursos educativos incorporados previamente al diseño

pedagógico, la ciudad es educadora en la medida que se dirigen objetivos de reflexión-acción. Lo que se aprende en la ciudad, debe volver a ella, en el desarrollo práctico de una conciencia ciudadana activa, dialogante y participativa en las problemáticas que acontecen en la ciudad del presente. iii) El diseño pedagógico de los principios de aproximación al patrimonio presentan modificaciones en relación a la vinculación pasado-presente que poseen las comunidades educativas. Realizar instancias de reconocimiento inicial de esta vinculación permite al docente, proyectar una organización coherente de los contenidos y las estrategias de trabajo para incorporar la memoria.

4.4.- Orientaciones pedagógicas para la enseñanza de la memoria social y el patrimonio cultural.

Establecidas las referencias contextuales del ejercicio de enseñanza en las Sociedades del Conocimiento, los elementos conceptuales y metodológicos centrales (Didáctica del Patrimonio y Patrimonio Cultural) y las referencias metodológicas resultantes de una sistematización de experiencias escolares locales, nos enfocaremos en adelante, en desarrollar un conjunto de orientaciones pedagógicas contextualizadas para favorecer la incorporación de los ejes de memoria social y patrimonio cultural en el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (HGCS).

La elección de este camino metodológico se encuentra relacionado con la pregunta didáctica articuladora ¿cómo enseñar memoria y patrimonio cultural para favorecer el desarrollo de ciudadanía activa?, y sugerir formas de trabajo pedagógico que permitan el uso intencionado de memoria social y patrimonio cultural para dinamizar y enriquecer los objetivos de aprendizajes en las áreas de HGCS.

En la marcha de nuestro proceso de indagación y descripción, se constató la existencia de múltiples referencias bibliográficas especializadas para tratar la memoria y el patrimonio: marcos conceptuales disciplinarios, reflexiones pedagógicas cercanas a la Educación Patrimonial, los marcos didácticos de las Ciencias Sociales y los enfoques de Formación Ciudadana. Sin embargo, las observaciones disciplinares no presentan una articulación de base con las prácticas de enseñanza, cada una de ellas, problematiza los escenarios teóricos y metodológicos para potenciar sus propios campos de análisis, alejándose en suma, de la tarea central de esta tesis, a saber, construir puentes de diálogo entre los componentes disciplinares que permitan pensar la enseñanza del patrimonio en espacios educacionales formales o informales para la formación de ciudadanía activa.

Sobre esta última línea, cabe destacar que los departamentos de educación de los Museos, han generado estrategias de trabajo con estudiantes, pero en su mayoría, sólo se centran en la visita, obviando los otros momentos que acompañan la planificación pedagógica, vale decir, no se ocupa del trabajo previo y posterior al recorrido en el museo. Además, no podemos olvidar que los espacios museográficos se han fundamentado históricamente como espacios educativos no formales, centrados en los ejercicios de conservación, exhibición y difusión de los artefactos patrimoniales regulados en sus contenidos por el enfoque museológico implementado por los profesionales que trabajan en ellos (responde a otras lógicas de selección). Este no es el caso de la escuela, bien sabemos que los contenidos de enseñanza son definidos por el marco curricular, y en esta operación no participan los actores de enseñanza ni los de aprendizaje, sino que serán las políticas culturales las que los formulan para sustentar la legitimidad de la cultura dominante.

Siendo, así las cosas, nos acercamos al Currículum Nacional para rastrear la presencia de los contenidos de enseñanza que vinculen explícitamente la memoria

social y el patrimonio cultural. Las referencias curriculares vigentes en la actualidad en el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales corresponden a dos instrumentos: marco curricular (1996/2009) y bases curriculares (2006). En ambos casos el modelo curricular es por competencias, vale decir, los estudiantes aprenden a hacer cosas, por sobre la retención de saberes enciclopédicos. Para alcanzar los saberes escolares específicos, el curriculum por competencias propone el desarrollo de objetivos de aprendizajes (OA), los que se encuentran compuestos por una habilidad procedimental, el conocimiento conceptual y las capacidades ciudadanas. El aprendizaje es tratado en tres dimensiones: saber-hacer-ser, pero será la habilidad procedimental el motor del quehacer, orienta a las otras dimensiones del aprendizaje. El saber haciendo dirige y moviliza los conceptos y las capacidades ciudadanas para que los estudiantes aprendan a resolver problemas concretos en el aula, y puedan movilizar al mediano plazo, los procesos de resolución aprendidos a otras problemáticas de la vida.

Retomando lo anterior, los Objetivos de Aprendizajes que declaran el uso de los ejes de memoria social y patrimonio cultural se encuentran en los niveles de 2do, 5to y 6to básico, y 2do, 3ro y 4to medio. A primeras luces, la memoria no se encuentra asociada al conocimiento patrimonial, y el pasado es recibido por el presente sin ejercicio de interpretación. El patrimonio sólo es caracterizado en el reconocimiento de las manifestaciones culturales preestablecidas como patrimoniales (catálogos UNESCO; CNCA; CMN) a través del desarrollo de habilidades de identificación, contemplación, conservación y valoración.

Nivel	Objetivo de Aprendizaje
2do básico ¹⁶⁰	OA5 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. OA9 Reconocer diversas expresiones del patrimonio natural de Chile y de su región, como paisajes, flora

¹⁶⁰ Bases curriculares y programa de estudio de 2do año básico se encuentra disponibles en línea http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-21320_programa.pdf

	y fauna característica, y parques nacionales, entre otros.
5to básico ¹⁶¹	OA8 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.
6to básico ¹⁶²	OA20 Demostrar actitudes cívicas con acciones en su vida diaria, como: 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.)
2do medio ¹⁶³	AE5 Investigar sobre el desafío que planteó la celebración del centenario en Chile y en América para desarrollar un balance del Centenario de la Independencia. Considerando: lectura e interpretación de información en distintas fuentes: integración de información de diversas fuentes de análisis, confrontación y reflexión a partir de variadas fuentes de información; exposición de los resultados de investigación, de forma sintética y organizada y utilizando diversos recursos elaboración de bibliografía.
3ro medio ¹⁶⁴	AE13 Caracterizar los principales rasgos del golpe de Estado y de la dictadura militar en Chile. Incluyendo: La violación sistemática de los Derechos Humanos, la violencia política y la supresión del Estado de derecho. Considera la recuperación de testimonios y expresiones de la memoria social para indagar sobre contenidos del nivel y/o profundizar en la experiencia de los sujetos que vivieron procesos históricos recientes.
4to medio ¹⁶⁵	OE16 Reconocer la presión que ejercen los procesos globalizadores sobre la configuración espacial de las regiones de Chile, considerando ventajas, impactos y resistencias locales tales como: rescate del patrimonio histórico y cultural por parte de comunidades locales

Tabla 10. Descripción contenidos de enseñanza patrimonio cultural en el currículum nacional.

¹⁶¹ Bases curriculares y programa de estudio de 5to año básico se encuentra disponibles en línea http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-21320_programa.pdf.

¹⁶² Bases curriculares y programa de estudio de 6to año básico se encuentra disponibles en línea http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-21320_programa.pdf

¹⁶³ El marco curricular y los programas de estudio de 2do año medio se encuentra disponibles en línea <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-propertyvalue-77541.html>

¹⁶⁴ El marco curricular y los programas de estudio de 3er año medio se encuentra disponibles en línea <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-propertyvalue-77541.html>

¹⁶⁵ El marco curricular y los programas de estudio de 4to año medio se encuentra disponibles en línea <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-propertyvalue-77541.html>

Ante una panorámica curricular conservacionista y descriptiva del patrimonio, difícilmente podríamos incorporar nuestro posicionamiento conceptual, didáctico y de formación de la ciudadanía, en razón que i) el recurso patrimonial se establece desde una entrada monumental y anticuaria del pasado (fiestas por regiones, artesanías indígenas, edificios coloniales, etc.) en la cual, las memorias históricas legitimadas por la historia nacional resultan activadas y validadas en el presente. A través de este recurso, se produce una asimilación atemporal: el pasado y el presente no presentan diferencias constatables; ii) el patrimonio histórico se reconoce sólo en el acceso al pasado remoto –colonial-, asumiendo una valoración del pasado sólo por ser “antiguo” y “amenazado” por el paso del tiempo.

Para el caso de pasado reciente, no se hace referencia a los sitios de memoria y la memoria social es incorporada como fuente de información complementaria al saber historiográfico; iii) las explicaciones históricas, se construyen desde un régimen historicista, en el cual, los acontecimientos del pasado se encadenan para justificar las condiciones del presente. Por lo cual, se condiciona el uso de memoria social, sólo como fuente de información relativa a los acontecimientos establecidos por la disciplina histórica. Los testimonios consultados bajo esta estructura son sometidos a los requisitos de veracidad impuestos por la historiografía, generando una limitación para abordar las experiencias contenidas en el recuerdo colectivo; iv) la aproximación al principio de *herencia*, el enfoque historicista que acompaña las explicaciones históricas, dificulta el tránsito crítico entre el pasado y el presente, si el presente se presenta como resultado de la acumulación de acontecimientos pasado, el patrimonio es el mensaje único del tiempo, por lo tanto, debe ser recibido como señal de aceptación a la tradición; v) en materia de *significación*, la identidad es incorporada en una variante nacional homogénea, sin hacer referencia a las diferencias culturales que se han desarrollado históricamente en los espacios regionales. La diversidad de experiencias territoriales es expresada a través el folclore y las tradiciones, dificultando, en suma, la apropiación significativa de las nuevas generaciones de

la herencia del pasado; vi) *participación*, es comprendida en las prácticas tradicionales de la comunicación: los estudiantes son asociados a las acciones patrimonialista en el rol de receptores de una mensaje del pasado que debe ser conservado en el presente, por lo tanto, la formación ciudadana se manifiesta en los ejercicios de cuidado y valoración de una catalogación patrimonial predefinida por otras instituciones; vi) La formación de la ciudadanía, se inscribe en un esquema tradicional del “*deber ser ciudadano*”. Adopta un carácter contemplativo de la selección de acontecimientos memorables, el vínculo identidad-ciudadano conserva los rasgos culturales de la inclusión/exclusión, se acerca al valor del patrimonio para diferenciarse de otras comunidades recordantes, y para ritualizarlo en su calidad de antigüedad.

En la necesidad de rastrear iniciativas equilibradas y complementarias a los saberes conceptuales, procedimentales y las capacidades ciudadanas propuestas por el curriculum nacional, creemos pertinente tomar al conocimiento producido por la sistematización de las dos experiencias pedagógicas que abordan los ejes de memoria social y patrimonio cultural para potenciar una formación ciudadana activa en el área de HGCS.

Los conocimientos adquiridos en la sistematización de estas iniciativas, nos permite sugerir tres principios orientadores para el diseño de procesos de enseñanza-aprendizaje en torno al eje memoria social y patrimonio en espacios educativos formales:

1.- Contextualización Curricular:

El proceso de enseñanza-aprendizaje que se elabore en torno a los ejes de memoria y patrimonio requieren profundizar la relación entre identidad y ciudadanía en la observación los vínculos históricos entre los lugares y las memorias (activas y/o subterráneas). Para Fabián González (2005), la escuela es

una institución territorial donde se encuentran los dos actores que dinamizan el conocimiento del territorio y su territorialidad: estudiantes contextualizados y profesores contextualizados. En este orden, los estudiantes comprenden a actores con historia y memoria, “*con patrimonio material y lingüístico instalado en un territorio cercano (...) donde sus familias, junto a otros miembros de la comunidad, vivieron a escala local los procesos de la historia*¹⁶⁶”. La planificación que se proponga debe considerar la apropiación histórica del territorio desde la voz de los estudiantes. La historia nacional, en su enfoque historicista, clausura las referencias locales, al abordar la historicidad desde una mirada centralista del territorio (Estado unitario) y la causalidad de los acontecimientos políticos (grandes personajes).

En segundo lugar, los profesores comprenden a los actores *articuladores del conocimiento social y científico universal. Esta pedagogía situada reconoce en el territorio local un espacio de síntesis entre los saberes cotidianos y los campos disciplinares formales*.¹⁶⁷ La intencionalidad de los docentes para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, los contenidos y las estrategias en torno al uso de la memoria social y sus artefactos simbólicos, les permite desprenderse del monólogo instalado por la enseñanza de la historia tradicional, y dialogar con otras historias.

Con todo, en su conjunto, las estrategias de contextualización curricular comprenden a las adaptaciones intencionadas de los contenidos de enseñanza propuestos por el Currículum Nacional (saber oficial) para incorporar las experiencias vividas depositadas en el territorio local (saber marginado). En esta misma línea, se encuentran los conocimientos prácticos destacados de la sistematización, en ambas experiencias se utiliza la contextualización para abrir el diálogo entre el conocimiento escolar y el conocimiento territorial en los temas de memoria y patrimonio. El propósito en materia de memoria, es demostrar la

¹⁶⁶ Op. Cit. Muñoz y Osandon. P.293.

¹⁶⁷ Op. Cit. P. 293.

existencia de una diversidad de memorias que se encuentran depositadas en el espacio público, y que si bien, poseen una experiencia territorial subjetiva (espacio y tiempo) son interpretadas bajo marcos sociales comunes los que condicionan la organización y los sentidos que los recuerdos colectivos.

La contextualización espera que los estudiantes reconozcan la existencia de memorias dominantes y memorias subalternas, observen los mecanismos que utilizan las primeras para posicionar su organización del recuerdo como una forma legítima de memoria (leer el patrimonio); y en el caso de las segundas, proponer una acción de memoria pertinente con el tema y el territorio, para resignificar sus experiencia en el dialogo con otras las memorias y activarlas en el espacio público (construir el patrimonio).

El desarrollo de una contextualización pertinente a los saberes de sus estudiantes, requiere evaluar inicialmente los vínculos establecidos entre el pasado y presente por las comunidades educativas (anticuario, monumental o critica) y cómo se entiende la relación historia y memoria.

De forma que, los principios de aproximación al patrimonio puedan ser categorizados y organizados para propiciar la participación recreativa del grupo, vale decir, el sentido de herencia y significación tienen que ser aplicados según las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

La formación ciudadana está en permanente expansión, abarcando un conjunto cada vez más amplio y multidimensional de categorías y capacidades, y se requiere que las escuelas conozcan la estrategia de contextualización para favorecer el desarrollo de aprendizajes significativos en el área de ciudadanía. (Osorio: 2013)

Resulta importante, en este sentido, destacar la articulación de los componentes de memoria, patrimonio, ciudad educadora y ciudadanía para promover una contextualización curricular enriquecida y flexible. En este orden, i) la vigencia de

la memoria en un ejercicio de contextualización requiere de un uso crítico del pasado para revitalizar el vínculo entre el pasado y el presente. En esta entrada al pasado, la memoria presenta dos propiedades (externa e interna): testimonio documental disponible para consultar y enriquecer temas históricos divergentes; y una referencia histórica basada en la acumulación de experiencias sociales que puede favorecer la resolución de problemáticas en el presente; ii) El patrimonio cultural, entendido como un artefacto de memoria, materializa el paso del tiempo en el presente. Su uso, puede reforzar los vínculos que se tengan con el pasado, y las resignificaciones con la identidad colectiva. En un ejercicio de contextualización memoria y patrimonio no podrían ser tratados separadamente, se necesitan uno al otro, y pueden ser aprovechados para regenerar el conocimiento de lo local y los sentidos de pertinencia que se viven en los tránsitos cotidianos entre la escuela y la ciudad; iii) La ciudad educadora y la ciudadanía activa, el propósito de una contextualización curricular se inscribe en los requerimientos educativos de las sociedades del conocimiento, es decir, formar ciudadanías activas para elaborar nuevos conocimientos que mejoren la calidad de vida en los espacios que habitan. Se espera restablecer los vínculos entre el conocimiento científico y el saber social: producir conocimiento pertinente a la resolución de los problemas que aquejan a las sociedades humanas e incorporar el conocimiento social producido a escala social. El enfoque de la ciudad educadora permite a la contextualización pensar la ciudad en tres niveles de aproximación al conocimiento y de formación de ciudadanía: aprender en la ciudad (hacer), aprender de la ciudad (saber) y aprender la ciudad (ser).

2.- Estudio de la realidad social y la acción en ella.

Las orientaciones pedagógicas que se utilicen para la enseñanza de la memoria social y el patrimonio cultural, deben considerar que estos ejes son medios educativos para alcanzar fines ciudadanos. El conocimiento que se adquiere de la

ciudad (problemas) tiene que ser retribuido a través de intervenciones que promuevan cambios sustanciales en la forma de habitar los lugares comunes. El enfoque de la ciudad educadora convoca a la escuela a aprender la reflexión-acción en el espacio urbano a través de la lectura de los diversos lenguajes que se encuentran presentes en las experiencias y las expectativas de sus ciudadanos (as).

La ciudad como agente educador, ofrece un conjunto de recursos educativos a través de sus espacios y sus prácticas sociales vivas para desarrollar aprendizajes sobre la opinión pública y las formas de conmemoración; el pluralismo, la solidaridad y la diversidad. Se amplía el tejido de los referencias ciudadanos(as) que crean el sentido de pertenencia y reciprocidad, y promueve la adhesión a intereses comunes. Cuando estos principios son asumidos por sus ciudadanos (as) en sus distintas instancias de expresión y organización, se generan lugares de participación intencionados, con el fin último, de mejorar la convivencia en el marco democrático.

Las experiencias analizadas abordan combinadamente tres dimensiones de aprendizajes en la ciudad: aprender en la ciudad, aprender de la ciudad y aprender para la ciudad. En este orden, el docente realiza un inventario de los recursos educativos disponibles en la ciudad y los organiza en relación a los contenidos de enseñanza, con el propósito de favorecer aprendizajes significativos; en segundo lugar, la ciudad es una fuente inagotable de conocimientos, para leerlos el docente enseña herramientas de observación para reconocerlos, registrarlos y analizarlos; y en un tercer orden, comprende al ejercicio participativo de intervenir la ciudad, la escuela tiene que involucrar a los ciudadanos en formación en instancias de reflexión-acción en búsqueda de una ciudad ideal (Aroca: 2015).

3.- Aprendizajes Basados en Proyectos:

El desarrollo de proyectos escolares considera dos principios básicos del enfoque constructivista del aprendizaje: los conocimientos previos y la experiencia de los estudiantes. Los ABP representan una oportunidad para materializar el diálogo entre el saber aprendido y los nuevos conocimientos, con el objetivo de promover aprendizajes significativos, no sólo en relación a los conocimientos incorporados, sino también, a asignar un sentido diferente al acto de aprender.

Ahora bien, la lógica de todo proyecto es alcanzar ciertos objetivos y resultados. Dependiendo del contexto de intervención, el problema detectado, los recursos, los tiempos y el grupo humano que lo ejecute. Los proyectos escolares de intervención patrimonial tienen por propósito acercarse al conocimiento patrimonial para promover un vínculo referencial entre pasado y presente, en tal caso, se sitúa a los estudiantes ante problemas próximos de sus experiencias de vida en el territorio que habitan.

Los proyectos escolares consideran la participación activa de los estudiantes en todas las etapas de desarrollo, considerando su labor como ejecutores y beneficiarios de los resultados esperados. Considerando las pocas referencias disponibles en esta materia, presentamos a continuación un modelo de proyecto escolar de intervención patrimonial y su implementación a través de dos ejes curriculares en el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en los niveles de 6to básico y 3ro medio.

a) *Registro de los conocimientos previos y ajuste de la planificación inicial:*

En la fase inicial, el docente presentará la terminología básica que fundamenta los proyectos de intervención patrimonial: objetivos de conocimiento, resultados esperados, cronograma de trabajo, técnicas de trabajo colaborativo, evaluación según las fases y productos de la intervención. Los estudiantes dialogan participativamente sobre las responsabilidades grupales e individuales requeridas para llevar a cabo el

desarrollo del proyecto. Asimismo, el docente utilizará esta instancia para recoger información relevante para el funcionamiento óptimo de su planificación, para ello, se sugiere el desarrollo de una evaluación diagnóstica sobre los vínculos pasado-presente que opera en la comunidad escolar, de forma que pueda establecer la organización de los principios de aproximación del patrimonio.

b) Delimitación del problema central del proyecto:

Luego de analizar la evaluación diagnóstica, el docente recontextualiza su planificación en torno a las aproximaciones al patrimonio según las necesidades de aprendizajes de sus estudiantes. El proyecto de intervención tiene que ser caracterizado a través de una pregunta central que permita a los estudiantes acercarse al pasado a través de la indagación de fuentes documentales locales, y construir posibles respuestas fundamentadas.

c) Prospección territorial del problema central:

De acuerdo al objetivo de aprendizaje contextualizado, la pregunta central vista en el punto anterior, será replanteada para estudiar la situación actual del territorio. En esta fase los estudiantes reconocen que el conocimiento patrimonial les permite transitar entre el pasado y el presente. Seleccionan colectivamente los aspectos que les interesa conocer del problema central situado en el territorio y los instrumentos de registro más pertinentes para esta tarea.

d) Análisis pasado-presente y trabajo de campo:

En esta fase del proyecto se explora el territorio a través de herramientas de observación e instrumentos de registro etnográfico. Los estudiantes asumen el protagonismo en la mirada sobre la ciudad desde una óptica

reflexiva que les permita reconocer las huellas del pasado en el presente, las formas materiales y los mensajes contenidos en los artefactos patrimoniales, y ausencia de otras memorias sociales. El profesor dirige e intenciona la observación a través del problema central del proyecto y en el registro de la observación con instrumentos de bitácoras, cartografías, fotografías, entrevistas, etc.

e) Propuesta de recreación de la memoria social en la ciudad:

En la última fase del proyecto se revisan propuestas de actos de memoria que el grupo de estudiantes considere pertinentes y significativos para el territorio según la experiencia de investigación llevada a cabo. De esta manera, se elabora participativamente un acto conmemorativo considerando la materialidad y el mensaje a heredar a las nuevas generaciones.

f) Evaluación:

La evaluación corresponde a un proceso permanente de retroalimentación que permite al docente tomar decisiones pertinentes en el desarrollo del proyecto de intervención patrimonial. Se propone diversificar las estrategias de evaluación de acuerdo a los momentos de logro y dificultades para alcanzar el objetivo de aprendizaje, por ello, la propuesta considera la división del proceso evaluativo según los momentos del proyecto: diagnóstica (cuánto conocen), intermedia (cómo van) y sumativa (cuánto aprendieron). Los instrumentos de evaluación (rúbricas por desempeño complejo) serán aplicados en relación a los actores de aprendizajes, a través de la autoevaluación, evaluación individual y grupal.

4.4.1.- Propuesta de secuencia pedagógica

Las orientaciones descritas tienen por propósito facilitar la elaboración de actividades secuenciadas de trabajo en aula. Las secuencias pedagógicas comprenden a la organización de los contenidos de enseñanza para crear situaciones de aprendizaje que permitan a los estudiantes articular sus conocimientos previos y los nuevos saberes en un sentido significativo.

Diseñar secuencias didácticas para el trabajo en aula, demanda el posicionamiento de los docentes en las dimensiones pedagógicas: del saber disciplinar, enfoque pedagógico, interpretación curricular y el enfoque de ciudadanía. La organización de los componentes de las secuencias es una decisión que se ejerce desde la caracterización del contexto sociocultural en el que se desarrolla el acto de enseñanza.

Con todo, en su conjunto, la enseñanza de la memoria y el patrimonio cultural requiere del diseño de situaciones de aprendizajes secuencias, dirigidas por objetivos de aprendizajes contextualizados que permitan el uso conceptual concreto dentro del territorio, posicionen a los estudiantes como protagonistas de sus aprendizajes y faciliten el desarrollo de capacidades ciudadanas activas.

A continuación, se presentaran dos sugerencias de secuencias pedagógicas que articulan la interpretación dada al contexto sociocultural de la escuela (para qué enseñar), el posicionamiento conceptual en torno al campo de la memoria social y patrimonio (qué enseñar) y las orientaciones didácticas elaboradas a partir de la sistematización de experiencias pedagógicas (cómo enseñar). Con el propósito de contar con una panorámica general que ayude al ejercicio docente a la hora de tomar decisiones dentro de su planificación.

4.4.1.1.- Secuencia 1: Características sociales y urbanas de Valparaíso en la primera mitad del Siglo XX y el Siglo XXI.

La primera secuencia ha sido planificada para el nivel de 6to año básico en la unidad n° 3 del programa de estudio (2006), denominada como “Consolidación de la República”. En la diversidad de contenidos de enseñanza que componen la unidad hemos considerado pertinente trabajar el siguiente Objetivo de Aprendizaje (OA6): *los estudiantes sean capaces de 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.*

El tema del proyecto de intervención territorial será “La belle époque y la cuestión social en Valparaíso ¿Qué hemos heredado del pasado?”. El objetivo de aprendizaje contextualizado comprende la recreación de las características espaciales, económicas y sociales de la distribución de las riquezas en la ciudad de Valparaíso durante los primeros años del Siglo XX y en el Siglo XXI. Se espera de esta forma, que el patrimonio oficial (catalogaciones difundidas por las instituciones del Estado y el Mercado local) basado en la época de esplendor de la ciudad, sea la puerta de entrada al pasado de la ciudad republicana en el periodo de los contrastes sociales que caracterizan la crisis estructural del liberalismo, y al análisis actual de la distribución espacial de las riquezas según el polo económico dominante.

El posicionamiento pedagógico en su dimensión conceptual contempla el uso progresivo de interpretaciones disciplinarias a través de habilidades de observación etnográfica. Consideramos pertinentes las nociones geográficas de territorio y territorialidad (trabajo cartográfico), los conceptos antropológicos de documento de identidad y paisaje cultural (observación etnográfica), y desde la historia las nociones de fuente histórica, capas históricas de la ciudad (reflexión pasado-presente).

La dimensión formación de la ciudadanía comprende al enfoque de la ciudad educadora y la ciudadanía activa a través de la planificación y desarrollo participante de intervenciones patrimoniales en el territorio a través de proyectos escolares basado en la estrategia de Aprendizajes basados en Proyectos.

Nivel	Objetivo de Aprendizaje (OA 6)	Objetivo de Aprendizaje contextualizado (OAC)	Conocimiento conceptual (Saber)	Conocimiento procedimental (Saber-hacer)	Capacidades ciudadanas y Derechos Humanos	Evaluación
6° Básico	<p>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</p> <p>Tema: La Bella época y la cuestión social.</p>	<p>Recrear las características espaciales, económicas y sociales de la distribución de las riquezas en la ciudad de Valparaíso en los primeros años del Siglo XX y el Siglo XXI .</p> <p>Tema: La bella época y la cuestión social en Valparaíso ¿contrastes del pasado?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La ciudad republicana - Clases sociales - Documentos de identidad - Distribución de las riquezas - Paisaje cultural - Eurocentrismo - Inmigrantes - Territorio - Belle Epoqué - Cuestión social 	<ul style="list-style-type: none"> - Describe los aspectos formales de la fuente documental; interna: posición, intencionalidad, externa tipología, año y materialidad. - Caracteriza el discurso fotográfico: ambiente, personajes y mensaje. - Explica cartográficamente la distribución de las riquezas en Valparaíso (Siglo XX) - Caracteriza los centros y periferias de la ciudad actual en relación a los polos de desarrollo económico: puerto-turismo. 	<p>Comprende la dimensión social de los derechos humanos en relación al principio de igualdad y plantea soluciones frente a problemáticas actuales de desigualdad.</p> <p>Reconoce y recrea el ejercicio ciudadano en la interacción reflexiva-práctica con el espacio urbano local.</p>	<p>Diagnóstica: localización espacial de la presencia del pasado en el presente a través de los actos conmemorativos ligados a la guerra del pacifico en Valparaíso.</p> <p>Intermedia: caracterizar espacialmente la distribución de las riquezas aportadas por las actividades portuarias y las turísticas en la actualidad.</p> <p>Sumativa: Diseña una acción de memoria.</p>

Tabla 11. Aspectos curriculares de la secuencia didáctica: Características sociales y urbanas de Valparaíso en la primera mitad del Siglo XX

Fases de la secuencia	Conocimiento conceptual (saber)	Conocimiento procedimental (Saber hacer)	Capacidades ciudadanas y derechos humanos (saber ser)	Propuesta de Actividad
Registro de los conocimientos previos y ajuste de la planificación inicial	<p>¿Cómo impacto la explotación salitrera en la organización espacial de la ciudad?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valparaíso puerto principal del Pacífico. - Centros y periferias. - Sector puerto y sector El Almendral - Guerra del Pacífico o guerra del Salitre. 	<p>Conoce la terminología y acciones básicas de los proyectos de intervención patrimonial.</p> <p>Reconoce el núcleo histórico de la ciudad: su principal actividad económica y las formas de diferenciación social.</p>	<p>Reconoce el marco de los derechos humanos para pensar los conflictos bélicos y/o violencia sistemática en el pasado y el presente.</p> <p>Trabajar en equipo, de manera responsable, construyendo relaciones basadas en la confianza mutua.</p>	<p>Trabajo con fichas de los “monumentos de la guerra del pacífico” y los actos conmemorativos en la ciudad: Monumento a los héroes de Iquique, nombres de calles, nombres de escuelas, edificios, embarcaciones, marchas militares, bandas de guerra escolares, etc.</p> <p style="text-align: center;">Evaluación diagnóstica</p>
Delimitación del problema central	<p>¿Cómo fueron distribuidas espacialmente las riquezas de la explotación del salitre en la ciudad de Valparaíso?</p> <ul style="list-style-type: none"> - modelo económico monoexportador - imperialismos industriales 	<p>Localización espacial y cartográfica de las experiencias de desigualdad en la ciudad republicana.</p>	<p>Identifica la dimensión social de los derechos humanos en los ejes del derecho a la vivienda, educación y salud.</p>	<p>Trabajo cartográfico sobre mapa patrimonial “oficial” de la ciudad a través de un cuestionario de preguntas. (memorias activas y memorias silenciadas)</p> <p>Análisis de los silencios contenidos en el mapa.</p> <p style="text-align: center;">Evaluación por trayecto</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - -inmigrantes - Migración campo-ciudad 			
Prospección territorial del problema central	<p>¿Cuáles son las principales actividades económicas de la ciudad actual?</p> <ul style="list-style-type: none"> - -Turismo de intereses especiales - actividades industriales y portuarias - Gobiernos locales y ciudadanía activa 	Identifica las características históricas de las actividades portuarias y el turismo de intereses espaciales.	Identifica la dimensión económica de los derechos humanos en el eje del derecho al trabajo y un salario digno.	<p>Entrevista en el territorio “Valparaíso puerto”</p> <p>Encuesta de opinión en el territorio “Mall Barón”</p> <p>Analizan con fuentes documentales el conflicto actual “Valparaíso-puerto o Valparaíso-turismo”. Construyen banco de preguntas y realizan entrevista en su territorio.</p> <p>Evaluación intermedia: individual.</p>
Análisis y trabajo de campo	<p>¿Cómo se distribuyen espacialmente las riquezas que producen actualmente en la ciudad?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bella época - Cuestión social 	Caracteriza histórica y espacialmente las principales actividades económicas de la ciudad.	Comprende la dimensión social y económica de los derechos humanos en los ejes del derecho a la vivienda, educación, salud y al trabajo.	<p>Trabajo de campo “La belle Epoque y la cuestión social”</p> <p>Observación etnográfica en los cerros Alegre y Cordillera a través de los instrumentos: bitácora de registro, entrevistas a habitantes y registro fotográfico.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Crisis del liberalismo - Huelgas y mítines locales. - Conventillos. - Derechos sociales y laborales 			Evaluación intermedia: individual y grupal.
Propuesta de recreación de la memoria social en la ciudad	<p>¿De qué forma podemos concientizar a mi comunidad escolar sobre las consecuencias de las desigualdades territoriales en la ciudad?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Memorialismo - Salvaguarda - Patrimonio recreativo - Trascendencia 	Elabora una propuesta conmemorativa para promover el conocimiento del patrimonio industrial y la vivienda obrera.	Promociona de la dimensión social y económica los Derechos humanos en la comunidad escolar.	<p>Trabajo creativo: propone grupalmente una acción recreativa de la memoria que permita a la comunidad escolar conocer.</p> <p>Evaluación Sumativa: autoevaluación y grupal.</p> <p>Sistematización de la experiencia según los principios de aproximación utilizados.</p>

Tabla 12. Propuesta de desarrollo secuencia didáctica: Características sociales y urbanas de Valparaíso en la primera mitad del Siglo XX

4.4.1.2.- Secuencia 2: Las huellas locales del pasado reciente: Movimiento estudiantil y defensa de los Derechos Humanos en Valparaíso (1980-1989)

La secuencia propuesta para el trabajo pedagógico del ámbito pasado reciente fue estructurada desde la unidad n°3 del programa de estudios del nivel de 3ro medio de enseñanza media, denominada: “El quiebre de la democracia y la dictadura Militar”. El Aprendizaje Esperado (AE13) comprende a la caracterización de los principales rasgos del Golpe de Estado y de la Dictadura Militar en Chile, incluyendo: La violación sistemática de los Derechos Humanos, la violencia política y la supresión del Estado de derecho.

En la contextualización del aprendizaje esperado, se formula el tema del proyecto: “Las huellas locales del pasado reciente: Movimiento estudiantil y defensa de los Derechos Humanos en Valparaíso (1980-1989)”, que tendrá por objetivo de aprendizaje *comprender espacialmente los principales rasgos de la Dictadura militar en Valparaíso en el periodo 1980-1989: violación y defensa de los Derechos Humanos entre los segmentos juveniles*. De esta forma, la contextualización de los contenidos de enseñanza buscan materializar la experiencia traumática de la violación derechos Humanos en el espacio local a través de actores sociales generacionalmente cercanos a los estudiantes, conocer las formas de organización estudiantil, las demandas y las estrategias de promoción y defensa de los DD.HH promueve una conciencia histórica empática, que reconoce a las “victimas” como ciudadanos (as) comprometidos con el proyecto de recuperación de la Democracia y destaca los continuidades y cambios de forma y contenido de los movimientos sociales actuales.

El posicionamiento pedagógico en la dimensión conceptual considera el uso de las nociones geográficas de territorio y territorialidad, desde la historia, la noción de testimonio, pasado reciente y relación historia-memoria, y desde la antropología el concepto de identidad cultural, conmemoración y sitios de memoria.

Asimismo, considera en la dimensión de la formación ciudadana la estrategia de ABP para facilitar la comprensión crítica de las nuevas generaciones sobre los sucesos locales acontecidos en el periodo de dictadura militar desde sus propios procesos de resignificación a través de un producto final de conmemoración en su liceo.

Nivel	Aprendizaje Esperado (AE 13)	Aprendizaje Esperado contextualizado (OAC)	Conocimiento conceptual (Saber)	Conocimiento procedimental (Saber-hacer)	Capacidades ciudadanas y Derechos Humanos	Evaluación
3° Medio	Caracterizar los principales rasgos del golpe de Estado y de la dictadura militar en Chile, incluyendo: La violación sistemática de los Derechos Humanos, la violencia política y la supresión del Estado de derecho.	Comprende espacialmente los principales rasgos de la Dictadura militar en Valparaíso en el periodo 1980-1989: Violación y defensa de los Derechos Humanos entre los segmentos juveniles.	<ul style="list-style-type: none"> - Estado de Derecho - Ciudadanía - Cultura Juvenil - Identidad cultural - Territorio - La ciudad sitiada - Golpe de Estado - Autoritarismo - Mecanismos de violación de DDHH - Testimonios - Paisaje cultural - Estrategias de defensa y promoción de los Derechos Humanos. - Memorias emblemáticas. 	A partir de la lectura de fuentes documentales de la época, entrevistas a testimonios y documentales audiovisuales analiza las experiencias de la juventud local en el periodo dictadura militar (1980-1989)	Comprende el marco de los Derechos humanos para pensar la historia reciente y los sentidos de los significados de la dignidad humana.	<p>Diagnóstica: Localiza los elementos espaciales del pasado reciente en el presente a través de cartografía participativa.</p> <p>Intermedia: Describe espacialmente las continuidades y cambios entre las culturas juveniles del pasado y las del presente</p> <p>Sumativa: Propone y desarrolla colectivamente una acción de memoria en su liceo en relación a la identidad territorial.</p>

Tabla 13. Aspectos curriculares de la secuencia didáctica: Las huellas locales del pasado reciente: Movimiento estudiantil y defensa de los Derechos Humanos en Valparaíso (1980-1989)

Fases de la secuencia	Conocimiento conceptual (saber)	Conocimiento procedimental (Saber hacer)	Capacidades ciudadanas y derechos humanos (saber ser)	Propuesta de Actividad
Registro de los conocimientos previos y ajuste de la planificación inicial	<p>¿Cuáles son las características de una ciudad sitiada?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Golpe de Estado - Mecanismos de violación de DDHH - Estrategias de defensa y promoción de los Derechos Humanos. 	<p>Conoce la terminología y acciones básicas de los proyectos de intervención patrimonial.</p> <p>Reconoce las expresiones espaciales de los regímenes totalitarios: localiza espacios de violación de DDHH y de Defensa de los DD.HH en la ciudad de Valparaíso con el apoyo de los informes de reconciliación y verdad.</p>	<p>Identifica la dimensión política y civil de los Derechos Humanos en los ejes fundamentales de Derecho a la vida, a la libertad y la seguridad jurídica.</p> <p>Trabajar en equipo, de manera responsable, construyendo relaciones basadas en la confianza mutua.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cartografía territorial participativa - Trabajo con secuencia fotográfica y testimonios de informes: ¿cómo se vivió el golpe de Estado en Valparaíso? - Ficha de análisis espacial y social de la ciudad sitiada en el documental “Acta general de Chile” (Miguel Littin) - Organiza los hitos históricos según las tesis explicativas del pasado reciente. <p style="text-align: center;">Evaluación diagnóstica</p>

<p>Delimitación del problema central</p>	<p>¿Cuáles son las demandas sociales del movimiento estudiantil actual?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cultura juvenil - Estado del bienestar - Suspensión de derechos civiles y libertades - Proyecto de reconstrucción Nacional - Estado neoliberal 	<p>Describe las continuidades y transformaciones de la cultura juvenil en los marcos del Estado de Bienestar y el Estado Neoliberal.</p> <p>Identifica las experiencias de vida de estudiantes del liceo como testimonios valiosos del pasado reciente.</p>	<p>Comprende los derechos humanos en los principios de igualdad y diferencia en los ejes del derecho a la identidad, derecho a la memoria y derecho a la libertad de opinión.</p> <p>Respeta los distintos puntos de vista respecto de un mismo tema.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Analiza las características de las juventudes del periodo a través de fuentes documentales. - Elabora entrevistas a jóvenes de la época en su territorio. - Busca y compara canciones de la época y de la actualidad. - Revisa comparativamente planos arquitectónicos y organigramas administrativos de los liceos de la época dictatorial y las actuales. - Descripción de la vida escolar a través de entrevistas de estudiantes de la época (1980-1989) <p>Evaluación intermedia individual</p>
<p>Prospección territorial del problema central</p>	<p>¿Con qué lugares de la ciudad se relaciona el movimiento estudiantil de la época dictatorial?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Memorias emblemáticas - Marcas represivas - Discursos justificatorios y/o condenatorios de la violencia política 	<p>Reconoce las características de las memorias emblemáticas y los nudos de activación asociados a cada una.</p> <p>Relaciona las demandas sociales actuales por el derecho a educación con el movimiento estudiantil de los años 80´.</p>	<p>Comprende el marco de los Derechos humanos para pensar el pasado reciente.</p> <p>Valora los derechos humanos en los principios de igualdad y diferencia en los ejes del derecho a la identidad, derecho a la memoria y derecho a la libertad de opinión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conversatorio con las memorias emblemáticas - Visita a la casa de la memoria - Geografía de la memoria. Evalúa el estado de conservación y exhibición de los sitios de memoria en el país. <p>Evaluación intermedia autoevaluación</p>

<p>Análisis y trabajo de campo</p>	<p>¿Cuáles eran las demandas sociales del movimiento estudiantil de la época dictatorial?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Movimiento social - Aparatos represivos del Estado - Marcas represivas - Acciones de ocultamiento - Acciones de memoria 	<p>Localiza espacialmente los lugares que caracterizaron la ciudad sitiada: centros de detención y tortura, cárcel pública y los espacios donde se promovió la defensa de los derechos humanos (Universidades, sindicatos, iglesia, sociedad civil).</p>	<p>Lograr una comprensión empática de otros seres humanos, tanto en el pasado como en el presente, poniéndose en el lugar del otro tanto en su propio entorno cotidiano como con las personas de otros tiempos y lugares.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo de campo: Sitios de memoria. - Observación etnográfica en lugares secretos de detención, lugares donde se aplica tortura, cárceles de presos políticos, espacios de manifestación pública y lugares de organización de la defensa de los derechos humanos. Registro través de los instrumentos: bitácora de registro, entrevistas a habitantes y registro fotográfico. <p style="text-align: center;">Evaluación intermedia grupal</p>
<p>Propuesta de recreación de la memoria social en la ciudad</p>	<p>¿Cuáles son las continuidades en las demandas los movimientos estudiantiles de los años 80 y los actuales?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Memorialización - Sitio de memoria - Patrimonio histórico 	<p>Elabora una propuesta conmemorativa para promover el conocimiento de los derechos humanos y las demandas estudiantiles.</p>	<p>Promociona de la dimensión política, social y cultural del derecho a la memoria en su comunidad escolar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Acción de memoria para activar el liceo como sitio de memoria en torno al movimiento estudiantil de los años 80' <p style="text-align: center;">Evaluación sumativa grupal y autoevaluación.</p> <p>Sistematización de la experiencia según los principios de aproximación utilizados.</p>

Tabla 13. Desarrollo secuencia didáctica: Las huellas locales del pasado reciente: Movimiento estudiantil y defensa de los Derechos Humanos en Valparaíso (1980-1989)

Los objetivos de aprendizajes seleccionados para el desarrollo de las estrategias didácticas, permiten en forma y contenido incorporar el eje de memoria social y el patrimonio cultural local. Si bien resulta ideal el desarrollo de unidades curriculares completas y no contenidos parciales, los temas seleccionados abordan procesos claves en la Historia de Chile que nos interesa dinamizar en el espacio local (representativos de unidades). El principio de adaptabilidad se manifiesta en la capacidad de selección e implementación en los niveles de enseñanza básica y/o enseñanza media que requieran la incorporación de estos temas en la planificación curricular.

La modalidad de trabajo dependerá de la disponibilidad técnica-pedagógica que cuente el establecimiento educacional. A primeras luces, el formato se inscribe en la lógica de un taller teórico-práctico, al articular las herramientas conceptuales al servicio de la dimensión procedimental del aprendizaje. Por esta razón, las salidas a terreno fueron planificadas en un doble sentido pedagógico: una experiencia vivencial (reforzar contenidos vistos en las sesiones en aula) y como una actividad experimental (se adquieren nuevos conocimientos desde el acto de descubrimiento).

Con todo, en su conjunto, nuestra propuesta busca rediseñar el trabajo educativo en el área de HGCS incorporando la memoria social local, para promocionar nuevas formas de identificaciones con los bienes patrimoniales.

CONCLUSIONES

Los requerimientos educativos que caracterizan a las Sociedades del conocimiento se inscriben en formular nuevos vínculos entre la identidad y la ciudadanía. Los marcos ciudadanos actuales no sólo se reconocen en la abstención de derechos políticos y civiles, sino en la capacidad de participación que le permiten ejercer el poder que le corresponde en las decisiones que afectan al bienestar de la sociedad en su conjunto. La identidad es una elaboración discursiva de quienes somos y quienes son los otros, es decir, el discurso colectivo de autoreconocimiento en un espacio y tiempo específico que busca otorgar validez al sentido de comunidad.

Si los sentidos de pertenencia pueden expresarse de forma material e inmaterial, las adhesiones que generan no es un asunto de estética. La selección y puesta en valor de las algunas experiencias históricas busca condicionar el ejercicio de la ciudadanía, en razón, que las versiones de la identidad legitiman los sistemas políticos, las cosmovisiones religiosas y las lógicas económicas. Posicionar una versión de la identidad cultural por sobre otras, requiere de una medida material para sentirnos llamados por ellas, el patrimonio en este sentido, cumple la labor de moldear respuestas a las preguntas ¿Qué fuimos?, ¿Qué somos?, y ¿Qué queremos ser?.

En un contexto de globalización, la diversidad cultural constituye un valor que puede ser reforzado desde los artefactos patrimoniales, si bien constituye un campo de confrontación simbólica entre los grupos sociales que adhieren a ellas, también es un espacio para reflexionar sobre la legitimidad de las diferencias y del principio de igualdad de reconocimiento cultural en el marco de los Derechos humanos.

El patrimonio es un agente cultural relevante para regenerar el vínculo entre ciudadanía e identidad, por ello, la institución escolar requiere incorporar sus planteamientos pedagógicos para favorecer la formación de una ciudadanía activa. El conocimiento del patrimonio en las escuelas, no busca profundizar el saber estético de los bienes, ni crear una nueva asignatura, ni justificar curricularmente las salidas a terreno, la enseñanza del patrimonio es un aliado del área formativa de Historia, Geografía y las ciencias Sociales para el desarrollo de pensamiento histórico y geográfico que favorezca el uso crítico del pasado para tomar decisiones en el presente.

El desarrollo de esta investigación se concentró inicialmente en reconocer los aportes teóricos y metodológicos dados por las Ciencias Sociales en el campo del patrimonio. Una primera referencia que surge desde la literatura consultada, es la idea del patrimonio como artefacto de memoria que participa en los usos públicos del pasado. En el estado actual de la historiografía, comprende el pasado como una categoría de análisis temporal posible de ser analizada respecto a los usos que cumple en el presente. Las tesis de las consideraciones intempestivas de Nietzsche (1872) cobran vigencia en esta investigación, para relacionar el uso del pasado con las interpretaciones patrimoniales disponibles en el espacio público. El pasado es un recurso para ejercer acciones políticas en el presente, sus usos representan las puertas de acceso al discurso de legitimidad que se construye desde el presente. El uso monumental comprende a la búsqueda de lo excepcional y maravilloso del orden político en el pasado (monumento); el uso anticuario destaca del pasado su condición de antigüedad y colección de lo memorable (tradicción), y el uso crítico, que accede al pasado como espacio temporal de referencia para criticar el presente (conciencia histórica). El patrimonio es un medio para conocer el pasado, no es el pasado, la interpretación que se adquiera de ese margen temporal dependerá de la puerta (uso) con que se decidió acceder a él.

En lo específico de su composición discursiva identitaria, el patrimonio históricamente ha ocupado junto a otras manifestaciones el lugar de simbólico de la autorepresentación colectiva, primero en el sentido de herencia, aquello que recibo del pasado de parte de las generaciones anterior para continuar el legado cultural de la comunidad, luego en la significación, de aquello que recibí del pasado, no todo lo puedo traer al presente, entonces selecciona aspectos de esa herencia y las activa a través de referentes discursivas (no todo puede ser patrimonizables), finalmente, la participación es un principio relevante en este proceso, porque de alguna forma u otra, la comunidad participará siempre en la activación de los repertorios patrimoniales, dependerá del grado de conciencia histórica con que lo haga. El poder político puede seleccionar y poner en vitrina los aspectos del pasado que le parecen válidos, pero siempre necesitará de una ciudadanía que adhiera y legitime dichas referencias. Ahora, bien, creemos que la participación tiene que estar en todos los momentos del proceso de patrimonización y nos solo al final (adhesión), para favorecer estas acciones entre la ciudadanía se requiere de

herramientas cognitivas y procedimentales que favorezcan una participación integral y activa.

Las didácticas de las Ciencias Sociales han incorporado la enseñanza del patrimonio en sus espacios de reflexión para buscar su transposición en el aula, es decir, buscar puentes pedagógicos que permitan acercar el conocimiento patrimonial para favorecer aprendizajes significativos en el estudio de la realidad social. La didáctica del patrimonio, toma posicionamiento conceptual desde los saberes disciplinares de la historia con memoria, museología crítica, antropología social, geografía humanista, la etnografía y los estudios culturales. Utiliza, además, los principios pedagógicos de la teoría constructivista expresos en el enfoque de la ciudad educadora en los principios de aprender en la ciudad, desde la ciudad y para la ciudad, y en la estrategia de los Aprendizajes Basados en Proyectos.

Sumando los dos niveles de acercamiento hacia una didáctica del patrimonio, nos encontramos con la falta de orientaciones pedagógicas para llevar éste eje al área de HGCS, lo cual reforzó nuestra pregunta central de investigación ¿Qué orientaciones pedagógicas permiten incorporar los ejes de memoria y patrimonio en la enseñanza de Historia, Geografía y las Ciencias Sociales?

Si no encontramos las orientaciones en la literatura especializada, tendríamos que crearlas. Las metodologías cualitativas nos permiten construir el conocimiento desde la práctica, en el saber docente situado y no documentado como teoría pedagógica. Nos dimos la tarea de sistematizar dos experiencias pedagógicas con uso de memoria y patrimonio desarrolladas en escuelas locales en el último tiempo. La primera corresponde a la iniciativa Fondart regional *“Etnógrafos escolares. Descubriendo el Patrimonio Cultural del Gran Valparaíso”*, y el segundo proyecto *“Tu Memorial. Memoria, lucha e identidad, el legado político de Carmen Gloria Larenas”*. Los resultados de esta sistematización nos permitieron visualizar que la incorporación de los ejes de memoria y patrimonio en el área de HGCS promueven tres principios generales: i) propósito social referido a la participación de las memorias escolares en el discurso patrimonial dominante; ii) propósito histórico, en la formación de pensamiento histórico para el desarrollo de ciudadanías activas; iii) propósito pedagógico, de acercar la escuela a la ciudad y la ciudad a la escuela para alcanzar aprendizajes significativos.

Con todo, en su conjunto, las orientaciones pedagógicas requeridas para incorporar la enseñanza de la memoria y el patrimonio en el área de HGCS comprenden: i) contextualización curricular, la intencionalidad dada por el docente a los contenidos de enseñanza con la finalidad de hacer dialogar las memorias dominantes (currículum) y las memorias marginadas (territorio); ii) el estudio de la realidad social local y la intervención en ella, el uso de memoria y patrimonio para el estudio de la ciudad debe considerar la implementación de iniciativas de transformación a los problemas identificados; iii) Aprendizajes basados en proyectos, el diseño y ejecución de proyectos escolares patrimoniales consideran los momentos propios de los procesos de patrimonialización, por ello, los estudiantes comprenden a ciudadanos en formación capaces de identificar, seleccionar y recrear la memoria social a través de los artefactos patrimoniales.

En consecuencia de lo expuesto, la investigación educativa desarrollada ha cumplido con los requerimientos metodológicos definidos en los objetivos de trabajo, propone a las comunidades educativas un conjunto de orientaciones que les permitirán en el corto plazo incorporar la enseñanza de la memoria y el patrimonio en la clase de Historia y Ciencias Sociales para facilitar aprendizajes significativos entre los estudiantes, ciudadanos en formación y agentes de cambio en las Sociedades del conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

1.- LIBROS:

- ARAVENA, Pablo (editor), *Miseria de lo cotidiano (en torno al Barrio Puerto de Valparaíso)*. Valparaíso. Editorial Universidad de Valparaíso, 2002.
- AROCA, Carolina. *Educación Patrimonial*. Valparaíso. Altazor, 2014.
- ANDERSON Benedict, *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del Nacionalismo*. México. FCE, 2007.
- AISENBERG Beatriz y Alderoqui Silvia (Comps). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires. Paidós, 2013.
- AROSTEGUI, Julio. *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona. Debate, 1998.
- BECK, Ulrich. *La sociedad en riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Buenos Aires. Paidos, 1998.
- BLOCH, Marc, *Apología para la historia o el oficio de historiador*. México. FCE. 2002.
- CASTELL, Manuel. *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura*. México, Siglo XXI. Vol. 1, 1996.
- CARRETERO, Mario. *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires. Paidos, 2007.
- CUCHE, Denys. *La noción de cultura en las Ciencias Sociales*. Buenos Aires. Nueva Visión, 2002.
- CHOAY, Françoise. *Alegoría del Patrimonio*. Barcelona. Ed. Gustavo Gili, 2007.
- FOUCAULT, Michel.
El poder: Cuatro Conferencias. Barcelona, Paidos, 2001.
Nietzsche, La genealogía, La historia. Valencia, Pre-textos, 1997

- GADAMER, Hans-Georg. *El problema de la conciencia histórica*, Madrid. Tecnos, 1993.

- GARCÍA CANCLINI, Nestor.
 - La Globalización imaginada*. Buenos Aires. Paidós, 2000.
 - Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona. Gedisa, 2005.
 - Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México. Debolsillo, 2015.
 - Los usos sociales del Patrimonio Cultural*. En Aguilar Criado, Encarnación. Andalucía. Patrimonio etnológico. 1999.

- GIMENO SACRISTÁN y Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata, 1997.

- GUREVICH, Raquel. *Un desafío para la geografía: explicar el mundo real. En Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires. Paidós, 2013.

- GVIRTZ, Silvana y Palamidessi, Mariano. *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Buenos Aires. Aique, 2012.

- HARVEY, Dave. *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires, Amorrortu, 1998.

- JARA, Maturana y Villagrán. *Etnógrafos escolares del Gran Valparaíso: Una propuesta para la enseñanza del Patrimonio local a partir del enfoque de la Ciudad Educadora*. Ed. Independiente, Valparaíso. 2016.

- JELIN, Elizabeth. *Los trabajos de la memoria. Memorias de la represión*. Madrid, Siglo XXI, 2002.

- JAMESON, Frederic. *Ensayos de posmodernidad*. Buenos Aires, Imago Mundi, 1998.

- JAMESON, Fredric, Zizek, Slavoj. *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires. Paidós, 1998.

- KOSELLECK, Reinhart. *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona. Paidós, 1993.

- LARRAÍN Jorge. *Identidad Chilena*. LOM. Santiago. 2001.
- LANDER, Edgardo (Compilador). *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires. Clacso, 2002.
- LECHNER, Norbert. *Las Sombras del mañana*. Santiago. LOM, 2002.
- LYOTAR, Jean-François. *La condición Posmoderna*. Buenos Aires, Catedral, 1991.
- MARX, Karl. *El Capital*. México, FCE, 2006.
- MESZÁROS, Istvan. *Más allá del Capital*. Buenos Aires. Siglo XXI, 2008.
- MUÑOZ y Osandon. *La didáctica de la historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual*. Santiago. Centro de Estudios Barros Arana, 2013.
- MONDACA, Ramón. *Ciudad Educadora. Un concepto y una propuesta.*, Medellín. Corporación Región, 1997.
- NIETZSCHE, Federico, *Consideraciones Intempestivas*. Buenos Aires Alianza. 2002.
- NORA, Pierre. *Les lieux de mémoire*. Santiago. LOM, 2009.
- PRATS, Lloenc. *Antropología y Patrimonio*. Barcelona. Editorial Ariel, 1997.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel. *La cultura escolar en la Sociedad Neoliberal*. Barcelona. Morata, 1998.
- OSORIO y Rubio. *El deseo de la Memoria*. Escuela de Humanidades y Política, Santiago, 2006.
- RUBIO, Graciela. *Memoria, Política y Pedagogía*. Santiago. LOM, 2013.

- STERN, Steve. *De las memorias sueltas a las memorias emblemáticas*. En Jelin, Elizabeth (comp.): *Las conmemoraciones: Las disputas en las fechas "in-felices"*. 2002, S. XXI, España.
- TEDESCO, Juan Carlos. *La educación en las Sociedades del Conocimiento*. Buenos Aires. FCE, 2005.
- TONUCCI, Francesco. *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Editorial Losada. Buenos Aires, 2006.
- TOURAINE, Alain. *Después de la crisis*. México. FCE, 2013.
- VYGOTSKY, Lev. *Pensamiento y Lenguaje*. México. Edición Quinto Sol. 2008.
- WALLERSTEIN, Immanuel.
 - Análisis del sistema-mundo. Una introducción. México, Siglo XXI, 2005.
 - El futuro de la civilización capitalista. Barcelona, Icaria, 1999.
- WILLIAMS, Raymond. *Marxismo y literatura*. Buenos Aires, Las Cuarenta, 2009.
- YÚDECE George. *El recurso de la Cultural*. Barcelona. Gedisa, 2002.

2.- ARTICULOS DE REVISTAS, LEYES Y SITIOS WEB.

- AISENBERG, Beatriz. *Didáctica de las Ciencias Sociales: ¿Desde qué teorías estudiamos la enseñanza?*. Seminario Internacional sobre "Constructivismo y Educación en relación a las Didácticas Especiales", Disponible en línea http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/23916/1/bol3_beatriz_aisenber.pdf
- ALEGRÍA, Luis. *La Mesa de Santiago, una doble ruptura museológica*". En IX Seminario sobre patrimonio cultural Museos en Obra, Chile. DIBAM, 2007. Disponible en http://www.dibam.cl/dinamicas/DocAdjunto_1032.pdf

El patrimonio: desde la patrimoniología a los estudios patrimoniales” en Revista Alzaprima (5), Universidad de Concepción.2013. Disponible en <http://alzaprima.blogspot.cl/2012/09/>

- AROSTEGUI, Julio Retos de la memoria y trabajos de la historia. P. 35. <http://publicaciones.ua.es/filespubli/pdf/15793311RD3889446.pdf>
- BARNECHEA Y MORGAN. El conocimiento desde la práctica y una propuesta de método de sistematización de experiencias. Tesis universitaria para optar al grado de Magister en Sociología. Univesidad Católica del Perú. 2007. Disponible en http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/Conocimiento_desde_practica.pdf
- BASES CURRICULARES de Educación Básica. Objetivos de Aprendizajes y Contenidos Mínimos e indicadores de evaluación. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Gobierno de Chile. Ministerio de Educación, Disponibles en línea: <http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/w3-propertyvalue-49398.html>
- CARTA DE LAS CIUDADES educadoras (1998) Disponible en <http://www.edcities.org/carta-de-ciudades-educadoras/>
- CASTELL, Manuel “Estado, Sociedad y Cultura en la Globalización de América Latina, con referencia a la especificidad Chilena”. Disponible en línea http://ucv.altavoz.net/prontus_unidacad/site/artic/20090601/asocfile/20090601222222/cuaderno_3.pdf
- CUESTA, Raimundo Ethnohistoria de la escuela, XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación (SEDHE), Universidad de Burgos-SEDEHE, Burgos, 2003, pp. 927-938. Disponible en <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1527>
- CUENCA, José. El papel del patrimonio cultural en los centros educativos. Revista Tejuelo. Universidad de Extremadura nº 19. Pág. 76-96. Disponible en <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/7927>

- CONGRESO NACIONAL, Ley n° 20.911. Establece la creación del Plan Nacional de Formación Ciudadana. Disponible en línea <http://www.gob.cl/sabes-consiste-plan-formacion-ciudadana-colegios/>

- DUARTE, Klaudio. Mundos jóvenes, mundos adultos: lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el Liceo. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362002000100004&lng=es&nrm=iso. ISSN 0718-2236. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362002000100004>.

- DESVALLÉES y Mairesse. Conceptos claves en Museología. Disponible en línea http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/Key_Concepts_of_Museology/Museologie_Espagnol_BD.pdf

- FUNDACIÓN OPCIÓN. Informe Los Ruidos del Silencio, Pág. 28. Disponible en http://opcion.cl/wpcontent/uploads/2013/03/Publicacion_LosRuidosdelSilencio.pdf

- GENTILI, Pablo. La educación como coartada. Artículo de prensa <http://blogs.elpais.com/contrapuntos/2014/02/la-educacion-como-coartada.html>

- GARCÉS, Mario Guía metodológica pág 12. Disponible en http://www.ongeco.cl/wpcontent/uploads/2015/04/Guia_metodologica_Recreando_el_pasado.pdf

- GONZALEZ, Neus. El valor educativo y el uso didáctico del Patrimonio Cultural. Disponible en http://pagines.uab.cat/neus.gonzalez/sites/pagines.uab.cat/neus.gonzalez/files/praxis_neusgonzalez.pdf

- GUERRERO Rosa Maria. Identidades territoriales y Patrimonio Cultural: La apropiación del patrimonio mundial en los espacios urbanos locales. Disponible en línea http://web.upla.cl/revistafaro/n2/02_querrero.htm

- INFORME UNESCO. Hacia las Sociedades del Conocimiento. Francia, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2005. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>

- MARCO CURRICULAR y programas de estudios de enseñanza media. Aprendizajes esperados, contenidos mínimos obligatorios y objetivos transversales. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Gobierno de Chile. Ministerio de Educación, Disponibles en línea: <http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/w3-propertyvalue-77541.html>

- MATTOZI Ivan. La didáctica de los bienes culturales: a la búsqueda de una definición. En Museo y patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales. España. Universidad de Huelva. Pág. 57-95.

- MUSEO DE LA MEMORIA. Programa Tu Memorial. Descripción y descarga material. Disponible en www.tumemorial.cl

- PACTO INTERNACIONAL de Derechos Humanos en materia de “económicos, sociales y culturales” (1966). Disponible en <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>

- PASQUALI, Antonio. El Maestro y su Utopía. Entrevista realizada por Migdalia Pineda de Alcázar. Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación. Año 11 (2).2005: 86-94.

- PRATS, Joaquím. Líneas de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En: História & Ensino Revista do Laboratório de Ensino de História/UEL. Vol 9. Universidade Estadual de Londrina. Brasil. 2003. Disponible [en línea] http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/lineas_investigacion_didactica_ciencias_sociales.pdf

- SANFUENTES Olaya, Patrimonio como aliado de la educación ciudadana. Disponible en <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=225292>

- SANTACANA Joan, La didáctica del patrimonio o el valor educativo del pasado. Disponible en

<https://didctiadelpatrimonicultural.blogspot.cl/2012/06/la-didactica-del-patrimonio-o-el-valor.html>

- SANTISTEBAN, Antoni, La formación de competencias de pensamiento histórico, Clío & Asociados (14), 34-56. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- STERN, Steve. Memorias en construcción: los retos del pasado reciente en Chile. Colección Signos. MMDH. Disponible en <http://ww3.museodelamemoria.cl/wp-content/uploads/publicaciones/STERN/files/assets/basic-html/page1.html>
- TORROELLA, Gustavo "Educación para la vida: El gran reto". Revista Latinoamericana de Psicología (2001). Volumen 33 (pág. 74) [En línea] <http://www.redalyc.org/pdf/805/80533108.pdf>
- TRILLA, Joume. Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educadora. Anthropos Editorial del Hombres. Universidad Pedagógica Nacional, Mexico 1993. Pag. 183.
- VALDIVIA, Verónica. "¡Estamos en guerra, señores!". El régimen militar de Pinochet y el "pueblo", 1973-1980", *Historia* 43:1, enero-junio 2010, 163-201. Disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-71942010000100005
- UNESCO. Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural 1972. Disponible en <http://whc.unesco.org/archive/convention-es.pdf>
- UNESCO. Conferencia Mundial sobre Las Políticas Culturales de México 1982. Disponible en <http://www.unesco.org/culture/ich/es/1982-2000-00309>

Anexo 1

Entrevista Profesor Ángelo Villagrán Etnógrafos Escolares (10 de diciembre de 2016)

ÁNGELO VILLAGRÁN (AV)

CAROLINA MATURANA (CM)

A- Eje Aspectos formales:

1.- CM: En relación a la formulación y ejecución del proyecto Etnógrafos Escolares, cuéntenos en que consistió (Objetivos, resultados, actividades)

(AV): El proyecto consistió en la elaboración de un modelo o propuesta pedagógica para la enseñanza del Patrimonio en tres ciudades: Valparaíso, Viña y Quilpué. Se trabajó en un primer momento, talleres en aulas con chicos de 6to básico escogidos específicamente por sus relaciones con el contenido curricular con Historia, por la edad en la que estaba también, porque igual era posible trabajar con ellos en el marco de la comprensión de ciertos procesos.

Bueno estos talleres, en aula se complementaron con salidas pedagógicas a terreno. Porque dentro del modelo la ciudad es el hito principal, o sea, uno no puede trabajar el patrimonio sin un contexto espacial. Enfoque de la ciudad educadora

Entonces tenemos el trabajo con estudiantes con talleres en aula y en salidas pedagógicas. Pero además se trabaja con profesores para poder plantear la sustentabilidad de la propuesta: trabajarla con ellos, para replantearla, mejorarla y modificarla de acuerdo a las distintas dinámicas que los profesores pudieran aportarnos según sus experiencias pedagógicas.

Es decir, se ejecutó en distintos contextos educativos, materializado en las diferencias específicas de cada colegio, el “valor de la diversidad” se convierte así, en una característica del proyecto. Sustenta la flexibilidad y aplicabilidad del modelo en distintos estratos y edades; estudiantes de básica, de media y público en general; con estudiantes con necesidades educativas especiales. El proyecto busca potenciar el modelo con el dialogo de la diversidad escolar (capital simbólico, cultural, económico y social)

El objetivo de este proyecto era poder trabajar pedagógicamente el campo patrimonial, definir orientaciones distintas a las que se han difundido en las escuelas, o sea, cuando uno revisa como se ha enseñado patrimonio que no es

igual a enseñar historia, uno se puede encontrar con distintos modelos que nos pueden gustar o no, en especial porque la mayoría de estos enfoques se han centrado en aspectos arquitectónicos, o de igualar patrimonio con historia. Entonces nosotros hacemos una distinción, por lo tanto el objetivo, como dice el título, que sean los mismos estudiantes quienes descubran a través de herramientas metodológicas su propio patrimonio, aquello que es valioso para los territorios en los que habitan. La etnografía, es la herramienta que ellos tienen para acercarse a su ciudad desde una mirada interesada y crítica de su entorno, conocen el territorio a través de instrumentos de observación, uso de sus sentidos: entrevistas, cartografías, registro fotográficos, etc.

El objetivo de aprendizaje es el desarrollo de un pensamiento histórico y espacial, de modo que se entienda la relación entre la historia, la ciudad y el patrimonio desde las necesidades del presente. No se puede entender el patrimonio en el pasado, sino que incorpora necesariamente las exigencias del territorio en recordarse para proyectar futuros comunes. Se piensa desde la actualidad, se descubre aquello que hoy tiene sentido, dependiendo de los rasgos de pertenencia con el lugar, con ciertos objetos, prácticas, ritos, etc.

CM: 2.- ¿Qué resultados obtienen en relación a los objetivos declarados?

AV: Resultados, uf, son muchos resultados.

Desde los resultados más prácticos, más inmediatos. Con los estudiantes podemos observar al finalizar el proyecto, que la mayoría logro entender, adquirir o aprehender a pensar el patrimonio local desde las particularidades de su historia y conformación del espacio geográfico.

Esto quedó plasmado en el diseño y exposición de las fotografías registradas por los cursos participantes en cada salida a terreno. A través de este acto de puesta en valor de su trabajo etnográfico, se pudo observar que los estudiantes comprendieron los conceptos, las habilidades y procedimientos que contenía el modelo, una suma progresiva de saberes en torno al patrimonio en sus ciudades.

La exposición fotográfica es un indicador de evaluación relevante para nosotros, si bien tuvimos evaluación de trayectoria, como proyecto era vital, un producto-hito, donde ellos pudieran ver su trabajo, y nosotros recoger la mirada etnográfica de los niños.

Otro resultado, que reafirma que este modelo sirve y tiene posibilidades de ser aplicado en otros escenarios, se manifestó en la retroalimentación del modelo en

el trabajo con profesores. Quedo claro que podemos usarlo en un contexto escolar formar o informal, dependerá de los objetivos de aprendizajes definidos por el docente, delimitando el conocimiento de la ciudad y su recorrido, los materiales que necesita, integrar también, contenidos de áreas curriculares, requiere un trabajo integrado entre disciplinas e instituciones.

El cuaderno de trabajo etnográfico, fue un producto que materializamos al principio, pero fue adquiriendo modificaciones, de forma y fondo. Fue el medio para alcanzar el resultado de aprendizaje.

Asimismo, el libro en que publicamos la sistematización de la experiencia. A través de este, logramos transferir la propuesta a 150 docentes del área municipal del Gran Valparaíso, el resultado es de largo aliento, puesto que la sustentabilidad del modelo dependerá del uso que se le dé a las orientaciones, es decir, estas experiencias deben salir del margen de lo novedoso, para instalarse en el abanico de iniciativas que funcionan y pueden ser replicadas.

CM: 3.- En esta misma línea, en los aspectos generales del proyecto, ¿quiénes participaron en su elaboración, ejecución y desarrollo?

AV: El equipo que elabora el proyecto, es quién aplica y evalúa el desarrollo del mismo. Si bien, nos acercamos a distintos pares de apoyo, profesores de la universidad, las ideas que se materializaron fueron según nuestro criterio.

El proyecto es una investigación-acción, por lo tanto, sufrió modificaciones en relación a la realidad escolar que enfrentó. Esto, posiciona a los estudiantes y profesores como participantes directos en el desarrollo de la experiencia. No tuvimos instancias de evaluación explícitas con los agentes beneficiarios, creemos que es una debilidad.

CM: 4.- ¿Cómo se involucró a los estudiantes en la elaboración, desarrollo y evaluación del proyecto a los estudiantes?

Bueno, es que, a medida que fuimos aplicando el proyecto fuimos conociendo a los estudiantes, quienes eran, sus intereses, como iban incorporando lo que estábamos enseñando, como iban avanzando en los aprendizajes, de esta forma fuimos remodelando la propuesta de acuerdo al contexto.

Participan un total de 110 niños; 30 en Viña del Mar, 60 en Valparaíso y 20 en Quilpué. Por eso, yo creo, era difícil involucrarlos explícitamente, más bien, se hizo

una retroalimentación con ellos. Íbamos aplicando el modelo, y preguntábamos a los chicos ¿Qué esperaban del taller, o de qué forma, quieren que el taller se realice, de qué forma quieren trabajar? (...) si un contenido en el periodo colonial podía llegar mejor con el diseño de una maqueta, pusimos a disposición el cuaderno para que desde la información que ahí estaba disponible, les diera insumos para representar la ciudad colonial con otros materiales, en el hacer se aprende también. Se rompe la idea de que era una clase de historia, para ver que el patrimonio es algo más integral.

CM: 5.- En ese sentido, Ud. les hacían ciertas aclaraciones a los estudiantes que este era un modelo inédito, que se estaba probando, que podían intervenir en su dirección, que habían cosas que podían ser mejoradas, ¿y ellos lo entendieron así?, ¿se sintieron partícipes de este modelo que se estaba probando?

AV: No sé si se sintieron partícipes, nunca les preguntamos si les parecía bien el modelo, pero si les dimos espacio para que propusieran secciones o acciones que dentro del taller, de esta manera, ellos proponían formas y nosotros le dábamos los contenidos. El trabajo manual, actividades afuera de la sala, dinámicas que reforzaran contenidos, etc. No sé entonces, si les quedó claro que el modelo podía nutrirse de sus opiniones y recomendaciones, quizás cuando veían que a la semana siguiente usábamos sus propuestas para enseñar algún contenido, se sintieron escuchados y protagonistas. Recuerdo además, en varias oportunidades, les dijimos que eran los únicos estudiantes de sus ciudades que accedieron a un taller así, y que si resultaba podía pensarse para todas las comunidades del Gran Valparaíso, quizás ahí, sintieron responsabilidad de coautoría, quizás.

CM: 6.- ¿y los estudiantes pudieron evaluar en algún momento el desarrollo del taller?

AV: Si de alguna forma, pero fue muy débil, al finalizar el taller, se les dio una pauta para evaluar a grandes rasgos la experiencia. Habría sido mejor si la evaluación estuviera presente en todo el proyecto, más constante, y no al final; una autoevaluación por trayecto, por unidad por ejemplo.

CM: 7.- Para cerrar el eje Aspectos generales, ¿Por qué eligieron este tema de investigación “la enseñanza del patrimonio”, entendiéndolo que en

didáctica de las Ciencias Sociales son bastantes amplios los temas, y podrían haber elegido cualquier otro, vale decir, que elementos de significación personal tiene esta elección dentro del abanico temas en didáctica?

AV: Porque elegimos trabajar enseñanza del patrimonio, es una buena pregunta (risas). Es una buena pregunta, porque dentro del contexto actual el patrimonio es un elemento que llama la atención y tensiona a la escuela a ponerse a tono, ahí están las nuevas generaciones que tienen que desarrollar acciones de valoración y salvaguardia.

Ahora bien, la moda del patrimonio, se sustenta en la idea que “todo es patrimonio, para que nada sea patrimonio”; y las acciones van de la mano de la contemplación, a las escuelas llegan catálogos de lo que tenemos que considerar patrimonial y lo que no. Entonces, contrario a esa reflexión, nosotros creemos que el patrimonio es un artefacto material de la memoria social, sin un marco de referencia, o sea, sin una experiencia compartida, no habría patrimonio, sino un adorno lejano, un culto a la memoria de otro.

Las deficiencias observadas en el ejercicio de transferencias patrimoniales, son intensificadas con los escenarios de la ciudad de Valparaíso, la cual no cuenta con políticas permanentes en esta materia, Viña del Mar que tiene un programa de educación llamado PASOS, el cual es bastante débil y sesgado, y Quilpué que sólo realiza actividades para el día del patrimonio. Entonces, era necesario diseñar una propuesta nueva, poner a disposición una metodología centrada en el estudiante y su relación con el territorio, como una alternativa a las lógicas patrimonialistas verticales, las que declaran que debe ser valorado y que no, dejando fuera rasgos vitales de la memoria social y la identidad colectiva. Así proponemos un trabajo articulado para abordar el patrimonio, no como historia pintoresca de las ciudades, sino como una entrada al pasado distinta y valiosa para conocernos a nosotros mismos.

CM: 8.- Quizás las pocas referencias en materia de enseñanza del patrimonio disponible, obligan muchas veces, a reafirmar una visión monumental y vertical.

AV: Al menos aquí en Chile, es muy nuevo. Eso abre el espectro y permite innovar. Hay que perder el miedo a inventar, probar, equivocarse y reacomodar. Por eso, creo que más que un modelo, es una propuesta perfectible, una propuesta entre muchas otras.

Eje 2: Identificar las principales estrategias pedagógicas empleadas en el modelo

CM: 9.- En relación a las principales referencias pedagógicas empleadas para la enseñanza del Patrimonio, ¿Cuál fue la modalidad de trabajo con los estudiantes?

AV: Como dije en un principio, el taller fue la modalidad de trabajo con los estudiantes. El taller estaba mediado por un cuaderno de trabajo diseñado por el equipo, donde los chicos trabajaban sesión a sesión una serie de secuencias didácticas pensadas en la progresión de habilidades para desarrollar pensamiento histórico y espacial en torno a lo local. Entonces, el cuaderno se fue armando taller a taller, los estudiantes iban ingresando al cuaderno fichas, logrando percibir como se iba construyendo a medida que el taller iba avanzando.

De la misma forma, las secuencias fueron seleccionadas según los grupos de beneficiarios, no se trabajaron todas, pero las que si fueron desarrolladas, tienen una intencionalidad que nace como reflexión del ejercicio práctico. Entonces, los chicos trabajaban con este cuaderno en la sala de clases, la sesión en aula se desarrollaba en tres momentos, los profesores-talleristas presentaban el tema de trabajo, el objetivo de aprendizaje según una habilidad demostrable, luego se exponían los contenidos en un margen de 15-20 minutos, para luego aplicar lo aprendido en actividades seleccionadas del cuaderno.

En una segunda modalidad, encontramos el trabajo de campo, en las salidas pedagógicas los chicos trabajaban con su cuaderno etnográfico, en la sección de bitácoras de registro. En este apartado los estudiantes, reforzaban los contenidos vistos en aula en la visita y registro de una ruta patrimonial específica en sus ciudades. En estas hojas, los chicos trabajaban la observación directamente, describen sus sentidos en un punto específico de la ciudad, la temperatura, la hora de inicio y finalización del recorrido, etc. Asimismo, a través de preguntas directrices, relacionan los hitos visitados con los contenidos vistos en las sesiones en aula de manera individual, para luego realizar una evaluación y reflexión grupal. Además, debían desarrollar una cartografía de cada ruta, de manera que, al finalizar el taller, pudieran comparar sus representaciones del espacio con las fuentes cartográficas de sus ciudades, dando cuenta de la evolución espacial y de las formas sociales para comprender el espacio habitado.

CM: 10.- En relación al modelo pedagógico, que orientaciones conceptuales y metodológicas se utilizaron, nombre los enfoques disciplinarios, los

marcos metodológicos empleados y como se fueron articulando. Quizás aquí, nos pueda contar, que el modelo tuvo una articulación inicial, la que luego se fue modificando en el análisis de algunos instrumentos de diagnóstico.

AV: La elección de los enfoques se establece inicialmente en la formulación del proyecto, sabíamos desde un principio que el modelo se basaba en enfoque de la ciudad educadora y que los ejes temáticos serían: espacio geográfico, historia local y patrimonio. Esta afirmación se construyó en coherencia al marco curricular y las ideas que teníamos como equipo. Los tres componentes estarían cruzados por una metodología de observación etnográfica.

De hecho la organización del cuaderno es coherente con esto, dividimos el texto según las capas históricas, pero luego de aplicar dos instrumentos de diagnóstico, uno de cartografía cotidiana y el otro, de laboratorio de los sentidos aplicados sobre los elementos que componen el paisaje natural y el paisaje cultural, logramos interpretar que los estudiantes poseían diferencias en los conocimientos previos, logramos clasificarlos en grupos con desarrollo avanzado en pensamiento geográfico y otros, en pensamiento espacial.

Entonces, se decidió potenciar la entrada al eje patrimonio según sus aprendizajes previos. En Valparaíso y Quilpué trabajamos en profundidad el eje geográfico, porque los chicos se reconocían mejor espacialmente, y en Viña del Mar, la historia local cobraba más sentido para entender el patrimonio como un agente del pasado activo en el presente. Esta modificación, cambió nuestra planificación, dejamos de lado la estandarización que nos habíamos autoimpuesto, para dar paso efectivamente, a una enseñanza centrada en el estudiante, más que en el instrumento.

Sobre los enfoques, cabe señalar que el eje geográfico se basó en los postulados de la geografía humanista, porque era una forma de trabajar el espacio incorporando los rasgos socioculturales más allá de lo físico. Entendíamos que para enseñanza patrimonio, necesitábamos un marco centrado en las percepciones más que las descripciones, lo cual rompe con la geografía que le enseñan a los chicos en clases, una geografía cercana, donde las reflexiones se centraran en la relación que ellos tienen con el espacio geográfico local. Aquí se usaban conceptos distintos, tratamos de ordenarlos bajo una matriz conceptual, como fue “Espacio geográfico”. Para trabajarlo, la herramienta metodológica usada fue la etnografía, porque teníamos que acercarnos activamente al conocimiento de la ciudad por capas, siendo la primera la espacialidad donde se construye el fenómeno urbano, pero no de cero, sino como una relación entre la

sociedad y el espacio. La ciudad nos dice mucho, contiene mucha información, y tenemos que transformar esa información con un objetivo de conocimiento, es decir, dirigir la mirada del estudiante a un aspecto específico.

Otro eje tratado fue la historia local, nosotros nos centramos en ordenar los contenidos a través de la contextualización curricular, vale decir, el marco común que se enseña en historia nacional: precolombina, colonial, republicana y global, tenían que ser aprovechado para mostrar las particularidades vividas por el espacio local. Entonces, poder entender en que estaba Quilpué durante la colonia, en que estaba Viña del Mar, así los estudiantes no tendría que muy lejos de sus propias ciudades para entender la historia común. Es más significativo.

CM: 11.- Para eso, ¿usaron fuentes históricas locales?

Eso es importante, si ya era un gran trabajo contextualizar los contenidos enseñados curricularmente, encontrar fuentes escritas, fue aún más difícil. Tuvimos que buscar, identificar, analizar fuentes que no estaban disponibles, entendiendo el gasto de tiempo y dinero. En especial, que en estas ciudades, no es mucha la información disponible, y lo poco que hay no es muy riguroso y poco contextualizado. Nos genera dificultades, siempre es difícil encontrar estos elementos centrados en los fenómenos locales.

CM: 12.- y desde el patrimonio, ¿qué enfoque eligieron?

Como dije antes, el propósito era alejarse de enfoques verticalistas del patrimonio, por lo tanto estructurar algo diferente era un desafío como equipo. Buscamos organizar miradas críticas del patrimonio considerando el área de la formación ciudadana, por ello, los estudios culturales sobre el patrimonio nos ayudaron bastante. Por eso, partimos en el cuaderno este eje, considerando el marco de la ciudad global y las ciudadanías activas, pensamos que los chicos con ciudadanos en formación, es decir, que van adquiriendo herramientas para desenvolverse en el espacio público y por tanto, el patrimonio tienen ese elemento implícito, porque reúne las representaciones del pasado para ejercer acciones en el presente. El patrimonio permite materializar el pensamiento histórico en habilidades ciudadanas.

CM: 13.-¿Cómo se fueron articulando los enfoques que mencionas?

Es difícil entrar con una visión crítica del patrimonio, entendiendo que las miradas monumentales estaban instaladas en los espacios educativos, pensamos la articulación de los enfoques buscando instalar una visión crítica del patrimonio. Por eso fue vital, trabajar las capas de las ciudades porque los chicos, veían la génesis de lo que hoy denominan oficialmente como patrimonio, veían que tiene una contextualización histórica era distinta, o sea, valorar cierta memoria de la ciudad hoy, no es accidental. Un ejemplo, fue materializado a través de la figura de los patrimoustros. Ellos vieron que la excesiva valoración de un aspecto del pasado, una identidad dominante, puede causar en el presente verdaderos moustros, como el hospital ferroviario de Valparaíso que fue demolido para construir habitaciones lujosas en desmedro de una ciudad que necesita espacios de salud pública. Ahí ven que el patrimonio siempre es una elección, y que aquello que no es seleccionado, no desaparece, sino que permanece en la memoria de los habitantes.

CM: 14.- En lo último que mencionas, ¿Cómo se incorpora la memoria social?

La memoria social es incorporada a través de las capas, insistimos en que cada época tenía una visión oficial y las otras voces que no entraban en ese rango, podían ser entendidas como una memoria no oficial, un marco de recuerdos y olvidos que seguían operando, pero sin relato. La posibilidad de acercarnos a ellas, era a través de sus vestigios, y si las encontrábamos podíamos hacer preguntas para que se comunicaran. También, buscamos que ellos se reconocieran parte de una comunidad recordante, para eso los chicos hacían entrevistas, buscaban materiales en sus territorios sobre temas generales, vinculaban sus experiencias familiares, barriales y personales con acontecimientos de la ciudad. Dependerá del enfoque historiográfico que se adopte, siendo más coherente el enfoque de la Historia Social.

CM: 15.- Para cerrar este eje, ¿consideras importante enseñar patrimonio a través de aprendizajes basados en proyectos?

Me parece fundamental, primero porque los chicos entendieron que descubrir el patrimonio local no era una cosa de describirlo según definiciones estándar, sino que había que vivir una trayectoria de acciones, en ese sentido, la noción básica

de proyecto está presente. Nos pusimos un objetivo o metas de trabajo, y fuimos materializando durante un año esos logros, hasta que ven su exposición ahí, en un espacio abierto a la ciudadanía. Ahora, como dije antes, nos faltó explicitar de mejor manera el proceso, que ellos vieran donde estábamos y que nos faltaba para llegar a la meta. Los estudiantes al trabajar por una meta común, como fue comunicar los resultados de sus aprendizajes en formato fotográfico, rompieron con la idea de transferencia vertical, ellos mostraron su interpretación de lo que aprendieron.

CM: 16.- ¿Para recrear la memoria a través de los artefactos patrimoniales tendríamos que contar con una metodología de aprendizajes basados en proyecto?

AV: El producto tiene un impacto dentro del espacio escolar, materializa efectivamente la significación del pasado con un grado de participación activa. No es una participación basada en la recepción de transferencias, sino en la materialidad de su interpretación. Sería ideal que los colegios mantuvieran canales de recreación permanentes, y no instancias episódicas. Claro es, si la perspectiva es la reproducción de los marcos patrimoniales oficiales, no tiene sentido una lógica de proyecto.

Eje III: En relación a las estrategias para la enseñanza del patrimonio, entendiendo el patrimonio en los principios de herencia, significación y participación.

CM: 17.- ¿De qué forma ordena su propuesta de enseñanza del patrimonio los principios de herencia, significación y participación?

AV: El modelo si bien, se justificó en el principio participación, en términos concretos, sólo observamos la participación al finalizar del proyecto en la exposición fotográfica. Creo que el principio de herencia peso más. Nos alargamos mucho en eso, tanto en su dimensión histórica y espacial, llegar a esclarecer que el patrimonio es vehículo que nos comunica con el pasado fue una gran tarea, enseñar la crítica interna y externa de una fuente por ejemplo, los chicos no habían trabajado con fuentes en la clase de historia, es decir, solo recibían narraciones. Creo que tendríamos que haber materializado la participación

progresivamente, por etapas, a través de una serie de productos, de forma que los chicos vieran la recreación de manera permanente y no sólo a final.

CM: 18.- Y en relación a las estrategias implementadas en el modelo, el taller en aula, las salidas a terreno y la exposición fotográfica, ¿cómo se combinaron los principios en pares?

AV: En aula, los principios se ordenaron herencia y significación en el caso de Viña, y en Quilpué fue significación y herencia. Mientras que las rutas, en ambos grupos fueron significación-participación, y la exposición fue participación-herencia.

ANEXO 2

Entrevista profesor Rodrigo Fuentes Astudillo. Proyecto Tu Memorial (15 de diciembre de 2016)

RODRIGO FUENTES (RF)

CAROLINA MATURANA (CM)

A- Eje Aspectos formales:

1.- CM: En relación a la formulación y ejecución del proyecto Etnógrafos Escolares, cuéntenos en que consistió (Objetivos, resultados, actividades)

(RF) El objetivo general estaba orientado en relevar la imagen de Carmen Gloria Larenas, como estudiante, luchadora social y parte de la historia de nuestro establecimiento. A partir de eso, el proyecto tu memorial, permitía juntar todos estos elementos, ya que buscaba a través de la memoria revivir escenas el pasado, tales como son: atropellos y defensa de los Derechos humanos en Valparaíso.

A partir de eso, quisimos rescatar su memoria o la imagen de ella, desde su experiencia como estudiante y en su participación en la organización del descontento social en la década de los 80. Esas con las características generales que nosotros planteamos en el proyecto. Las actividades adquirieron la intensidad de desarrollar algunas herramientas de análisis entre los estudiantes para hacer investigación histórica, historia oral, memoria; y para ello organizamos actividades, que en un primer momento fueron teóricas...

CM: 2.- en un taller ¿verdad?

Si, a modo de taller, con un horario fijo en sala y que se complementó con salidas a terreno. En un primer momento, una parte teórica que buscaba que los chiquillos adquirieran herramientas teóricas para hablar en un lenguaje común, y luego llevar esa experiencia a lo práctico. Para esto fue relevante, la muestra itinerante del Museo de la Memoria en la Escuela de Derecho de la Universidad de Valparaíso, la fuimos a visitar. Finalmente, tuvimos un conversatorio con el hermano de Carmen Gloria, Gabriel Larenas. Siendo esto, un hecho relevante, porque los chiquillos se empaparon de lo que significaba realmente el proyecto, no quedando en el aire el tema teórico.

La participación fue super alta, muy buena. Los chiquillos asistían sin tener ninguna mediación o beneficio calificativo,

CM: 3.- ¿Cuántos eran?

RF: Eran en promedio 25, de los 1ros y 2do medio, siendo muy gratificante para nosotros. Participaron de todas las fases, en ninguna tuvimos bajas de participantes.

CM: 4.- En esta misma línea, en los aspectos generales del proyecto, ¿quiénes participaron en su elaboración, ejecución y desarrollo?

En la frase previa, entiéndase, la elaboración de objetivos, el lineamiento y forma de trabajo la desarrollaron los profesores: Josefina Balbontín y Rodrigo Fuentes, siendo supervisados por la encargada de UTP Fabiola Rojas. Mientras que, al momento de definir el tipo de memorial a construir, si se involucró directamente a los estudiantes a través de una discusión cargada de la responsabilidad de comunicar, y de heredar una imagen del pasado reciente. Ellos eligieron las palabras que iba a llevar la placa, se discutió si tenía que ser una placa y no un mural por ejemplo. Primó la idea que una placa era más duradera, no recuerdo los argumentos específicos, pero si a los muchachos, les interesó la materialidad a heredar a las nuevas generaciones del liceo, de hecho, se comentaba que las placas no hablan solas, y se necesitaba de un relato que la activará en el tiempo.

Un segundo elemento a trabajar, fue el contenido de la placa y que debía decir; ahí los chiquillos construyeron un mensaje que expresa lo que aprendieron en el taller, decía algo así: *“recordamos fraternalmente a Carmen Gloria Larenas, ex estudiante de nuestro establecimiento quien fue asesinada mientras se manifestaba en contra de la dictadura militar, tu recuerdo nos alienta en la búsqueda de la verdad y la lucha por los DDHH”*. El mensaje es super potente, Carmen Gloria no es tratada como una víctima, sino como una luchadora, y a partir de eso, se invita a buscar la verdad como un acto de justicia y reparación, y en una labor nuestra, de tratar la memoria como un recurso vivo.

CM: 5.- ¿Cuál cree Ud. fue la principal motivación de la comunidad educativa para participar de esta instancia?

RF: Creo que tiene hartito que ver con la identidad del liceo, esta es una escuela que se caracteriza por estar en todas las batallas sociales, en la lucha de los mismos profesores, apoyo a la lucha estudiantil, y cuantas otras, cumplimos cien años de existencias, vivimos casi todos los fenómenos que se desarrollan en el siglo XX. Por ende, va en la misma línea de trabajo, de todos los que componen los estamentos del colegio, por eso a todos les cobro sentido.

CM: 6.- Habría un interés especial ¿por la historia del colegio? o ¿por la participación del colegio en los procesos sociales?

RF: Se entiende a través de este proyecto, que el interés de la comunidad se concentra en conocer nuestra participación como agentes de cambio en los procesos sociales. Es un ejercicio que se veía haciendo hace tiempo, solo que ahora pudimos materializarlo, el tema estaba instalado. Existe una atracción por conocer sobre el pasado, somos un liceo con memoria.

Eje 2: Identificar las principales estrategias pedagógicas empleadas para la enseñanza del pasado reciente.

CM: 7.- En relación a las principales referencias pedagógicas empleadas para la enseñanza del Patrimonio, ¿Cuál fue la modalidad de trabajo que genero mayor interés entre los estudiantes?

RF: Utilizamos las estrategias de trabajo sugeridas por el MMDH, entendiendo que enseñar pasado reciente es complejo y no existen muchas referencias. De las secuencias aplicadas, reconocimos en el camino momentos altos y bajos sobre el interés de los chiquillos. La parte teórica fue difícil de instalar, por ello fue breve y uno de los puntos más débiles. Traspasar los conceptos de lo que implica investigar pasado reciente y en el territorio, es una tarea de largo aliento.

Sin embargo, en la indagación en el territorio, la cosa cambia. Es un punto alto, como se vive en terreno algunas experiencias significativas que permiten un aprendizaje más propio. Por ejemplo, la visita a la muestra itinerante del museo, los chicos se apoyan en los objetos para ver los conceptos que habíamos visto en el taller, eso fue muy enriquecedor. Otro momento alto, fue la experiencia del mapeo del espacio. Se tiene que averiguar si estos espacios fueron usados o tuvieron algún protagonismo en la violación o defensa de Derechos Humanos. De plano, ellos estaban buscando un protagonismo negativo, saber si en el liceo o cerca de aquí habían sido espacios de tortura o detención, entonces, les dimos la

tarea de hacer entrevistas en las calles cercanas al liceo. Dividimos a los chiquillos en 3 o 4 cuadrillas, y van con un banco de preguntas construidas por ellos mismos a conversar con las personas que encuentren en el contorno. Primero, hacían una observación del posible entrevistado, que edad tendrá y si habrá vivido la época que estábamos rastreando y luego, aplicaban las preguntas y construían un relato del periodo desde los ojos de otros protagonistas.

CM 8.- ¿y cómo fue eso? ¿Cómo los recibieron?

RF: Algunos no quisieron hablar, otros que no recordaban. Previo a eso, estaba la idea de parte de ellos, que la sensibilidad de la época no debía inclinarse a un solo lado. Es decir, ellos decían, que no podían juzgar a las personas por lo que pensaban de los años 80. A todos les fue bien, todos llegaron con relatos grabado, lo fome, es que no sistematizamos todo, ni tampoco lo replicamos.

CM 9.- En comparación al tratamiento curricular dado al conocimiento del pasado reciente, ¿Cuál es la importancia del trabajo focalizado en el territorio y en la identidad local sobre este periodo de la historia nacional?

RF: Creo que es una experiencia más significativa. En el sentido práctico que los chiquillos pueden reconocerse en el relato, en las primeras clases la profesora Josefina les hizo ver que esta no era la historia de los personajes, sino la experiencia histórica de nuestras familias, de nuestros padres y abuelos, por ende, lo reconocían como una historia más propia. Esto se materializa en la participación permanente de los muchachos en el proyecto, en el hecho que no era un tema lejano, un pasado construido por dos generaciones antes. Ahora, la articulación curricular es super distinta, las experiencias son tratadas en forma general. Mientras aquí, se dieron otras posibilidades, más libertades para pensar la enseñanza, que en suma permitieron que la motivación y participación de los estudiantes.

CM 10.- En el trabajo con memoria, ¿tuvo alguna dificultad el trabajo con el testimonio?

La visita de Gabriel Larenas, fue una de las fases más enriquecedoras. Acceder al relato cercano de un familiar de Carmen Gloria, nos permitió conocer la vida cotidiana de un estudiante en los años 80, un rol que ha cambiado en el tiempo,

ellos mismos hicieron las preguntas, y fue tanto su interés que llovieron las preguntas, estas fueron espontaneas y el conversatorio se extendió de lo que habíamos estimado originalmente. Las preguntas tenían que ser respetuosas, hablamos con los chicos, de la empatía antes del conversatorio. De alguna forma, si preparamos las preguntas, vimos algunos videos, de Villa Grimaldi, relatos en primera persona. Desde ese ejercicio, hablamos de la labor del entrevistador, de la capacidad de escucha, tan importante para ver estos temas.

Eje III: En relación a las estrategias para la enseñanza del patrimonio, entendiendo el patrimonio en los principios de herencia, significación y participación.

CM 11.- Según está experiencia ¿Considera importante enseñar pasado reciente a través de aprendizajes basados en proyectos? ¿Por qué?

RF: Si, es importante de destacar. Primero por formato, no sentir la presión de los elementos cotidianos del aula, favorece los aprendizajes. Los chiquillos, entendían que íbamos sumando etapas y que llegaríamos a un resultado, entre todos. Se autorregulaban los aspectos de conducta, y de evaluación. Además, aprenden historia de otra forma, participan del taller del historiador.

CM 12.- En lo que refiere al tratamiento del patrimonio, como resultado de su experiencia ¿Cómo ordenarían los principios de herencia, significación y participación?

RF: Sin lugar a dudas nuestro proyecto trato jerárquicamente, en primer lugar, el principio de identidad-significación, considerando las representaciones identitarias propias de nuestro establecimiento, preguntando hoy, ¿qué somos? Y ¿cómo hemos llegado a serlo?, lo que se ve reforzado por una identidad local-ciudad, somos un polo de resistencia. En segundo lugar, el curso del proyecto se ajusta al eje de historia local, es decir, la carga histórica que fue construida de forma inductiva, tomamos los acontecimientos locales de la época para insertarlos en el dinamismo nacional. Y finalmente, participación. Los chiquillos usan la memoria en la elección de un artefacto patrimonial que recrea la experiencia de vida del pasado para proyectarla al futuro, lo hacen en su lenguaje y le dan una narrativa de continuidad con una memoria emblemática. Eso, para nosotros es participación 100%.

CM 13.- Si tuviera que armar pares de los principios utilizados en su experiencia, por coherencia temática o interdependencia, ¿Cómo los armaría?

Herencia	Herencia	Significado
Significado	Participación	Participación

RF: El taller se piensa desde la herencia y significación, de alguna forma, la participación es un acto que requiere conciencia del hacer. Mientras que en el terreno, la participación era el motor para reforzar la significación y construir al final, un relato de herencia.