



Revista de Didáctica de la
Historia y las Ciencias Sociales

ISSN: 0719-384X

Nuevas Dimensiones

<https://doi.org/10.53689/nv.vi9.51>

<https://nuevasdimensiones.uahurtado.cl>

Nº 9, Enero-Diciembre, 2022. pp. 32-74

Enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales desde la perspectiva patrimonial: Representaciones Sociales del profesorado de la USACH y sus propuestas didácticas

Teaching History, Geography and Social Sciences from the heritage perspective: Social Representations of the USACH teaching staff and their didactic proposals

Carlos Cáceres.¹

Matías Donoso.²

Daniel Droguett.³

Ricardo Moneo.⁴

Resumen

El presente artículo analiza propuestas de enseñanza que incorporan la perspectiva patrimonial de profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales formados en la Universidad de Santiago de Chile (USACH) para reconocer sus representaciones sociales patrimoniales. El objetivo de la investigación es diseñar propuestas didácticas con una perspectiva polisémica del patrimonio a fin de desarrollar el pensamiento social desde un diálogo entre participantes e investigadores. Además, el estudio compara la formación profesional de los participantes en el ámbito patrimonial en consideración de sus Planes de Estudios, año 2000 y 2013. La investigación es de carácter cualitativo. La recogida de datos incluye recursos y materiales didácticos, cuestionarios, entrevistas en profundidad y un taller grupal. Las técnicas empleadas para el análisis de los datos fueron análisis de contenido semántico, categorización y triangulación hermenéutica. Los principales resultados de la investigación indican que los participantes presentan una perspectiva extensiva del patrimonio con ciertos matices entre ellos, debido a sus representaciones sociales, principalmente por sus sistemas de creencias. Así también, existe una diferencia entre los Planes de Estudio del año 2000 y 2013, presentando en este último un mayor énfasis en lo didáctico que termina repercutiendo en la enseñanza de la disciplina. Finalmente, el estudio sugiere

¹ Profesor de Estado en Historia y Ciencias Sociales. <https://orcid.org/0000-0003-2358-0936> Contacto: carlos.caceres.a@usach.cl

² Profesor de Estado en Historia y Ciencias Sociales, Preuniversitario Cpech. Santa Cruz, Chile. <https://orcid.org/0000-0003-4715-8166> Contacto: matias.donosoj@usach.cl

³ Profesor de Estado en Historia y Ciencias Sociales, Preuniversitario Cpech. Talagante, Chile. <https://orcid.org/0000-0001-8664-5915> Contacto: luis.droguett@usach.cl

⁴ Profesor de Estado en Historia y Ciencias Sociales, Colegio Polivalente Gerónimo de Alderete. Pudahuel, Chile. <https://orcid.org/0000-0002-0071-4420> Contacto: ricardo.moneo@usach.cl

que el desarrollo de una enseñanza con perspectiva patrimonial dependerá de diferentes condiciones en torno al contexto escolar, la formación profesional y la iniciativa o interés del profesor.

Palabras Clave: Propuestas Didácticas de las Ciencias Sociales; Perspectiva Patrimonial en la enseñanza; Representaciones Sociales.

Abstract

This article analyzes teaching proposals that incorporate the heritage perspective of professors of History, Geography and Social Sciences trained at the University of Santiago de Chile (USACH) to recognize their heritage social representations. The objective of the research is to design didactic proposals with a polysemic perspective of heritage in order to develop social thought from a dialogue between participants and researchers. In addition, the study compares the professional training of the participants in the heritage field in consideration of their Study Plans, year 2000 and 2013. The research is of a qualitative nature. The data collection includes resources and teaching materials, questionnaires, in-depth interviews and a group workshop. The techniques used for data analysis were semantic content analysis, categorization and hermeneutic triangulation. The main results of the research indicate that the participants present an extensive perspective of heritage with certain nuances among them, due to their social representations, mainly because of their belief systems. Likewise, there is a difference between the Study Plans of the year 2000 and 2013, presenting in the latter a greater emphasis on the didactic that ends up having repercussions on the teaching of the discipline. Finally, the study suggests that the development of teaching with a heritage perspective will depend on different conditions around the school context, professional training and the initiative or interest of the teacher.

Keywords: Social Science Didactics Proposal; Heritage Perspective in Teaching; Social Representations.

Como citar:

Cáceres, C., Donoso, M., Droguett, L., y Moneo, R. (2022). Enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales desde la perspectiva patrimonial: Representaciones Sociales del profesorado de la USACH y sus propuestas didácticas. *Nuevas Dimensiones*, 9, 32-74. <https://doi.org/10.53689/nv.vi9.51>

1. Problemática

Durante las últimas décadas la categoría de patrimonio cultural y educación patrimonial (Fontal, 2012; Hernández, 2005) han cobrado interés y relevancia, resignificando y tensionando el concepto de patrimonio como una dimensión en disputa por su carácter polisémico y polémico (Burgos, 2018; Fontal, 2012; González, 2007), el cual varía dependiendo del momento cultural y área del conocimiento (Hernández, 2005). Este debate ha tenido un desarrollo con mayor profundidad en Europa (Collao, 2011). En contraste, en el caso de Chile, existe una escasa referencia y desarrollo del patrimonio cultural (Burgos, 2018). Asimismo, Arévalo (2014) indica que en Chile han acaecido acciones tendientes a la promoción de la educación patrimonial, pero no han logrado ser un elemento democratizador que integre a la ciudadanía.

A su vez, desde un análisis a las orientaciones ministeriales respecto al abordaje del patrimonio, se ha identificado que en las Bases Curriculares de 7° básico a 2° medio (Ministerio

de Educación de Chile, 2015) y en las Bases Curriculares de 3° y 4° medio (Ministerio de Educación de Chile, 2019), no se menciona el concepto de patrimonio en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales⁵, ni tampoco en los cursos electivos de la disciplina, aunque existe un gran potencial para su desarrollo. Sin embargo, si se menciona y aborda el patrimonio en otras asignaturas, desde una dimensión del lenguaje, el arte y territorio, pasando desde un enfoque predominante de patrimonio cultural de la humanidad en las Bases Curriculares del 2015, a un enfoque más ligado a lo local y nacional en las Bases Curriculares del 2019.

El hecho de que no se trate el patrimonio en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para la Enseñanza Media en sus Bases Curriculares 2015 y 2019 puede representar, primeramente, una disrupción de un proceso formativo disciplinar curricular, en consideración que se trata curricularmente el patrimonio en Enseñanza Básica (Ministerio de Educación de Chile, 2018). Conllevando, a una falta de complejización de lo patrimonial desde un desarrollo pleno, como concepto polisémico y polémico que podría contribuir a reconocer diferentes interpretaciones que cohabitan según los momentos históricos y culturales.

En segundo lugar, el no tratar el patrimonio en el área de las Ciencias Sociales, presenta una disminución en el potencial de desarrollar habilidades del pensamiento social, ya que el abordaje de estas nociones polisémicas permite trabajar habilidades como la empatía histórica, por medio de la comprensión de las sociedades y la evolución de estas junto a sus identidades (Castro Fernández & López Facal, 2017; Gil, 2020; González, 2007). Adicionalmente, a través de la problematización en torno al patrimonio, se contribuye a desarrollar la habilidad de cambio y continuidad temporal (Gil, 2020) y espacial (González, 2021). Por lo tanto, no trabajar estas habilidades dificulta el desarrollo del pensamiento social y crítico para una ciudadanía que apunte a la justicia social (Gutiérrez & Pagès, 2018).

En este sentido cabe preguntarse ¿Cómo los profesores chilenos están concibiendo el patrimonio? ¿Enseñan su disciplina desde la perspectiva patrimonial? De ser así ¿Cómo tratan el patrimonio en su enseñanza? ¿Con qué finalidad enseñan desde la perspectiva patrimonial? A partir de dichas interrogantes se plantea como pregunta central del artículo ¿Cómo influyen

⁵ Es necesario señalar que en las Bases Curriculares Primero a Sexto Básico (Ministerio de Educación de Chile, 2018), existe un tratamiento del patrimonio en su Organización Curricular, tanto en el Eje de Historia, como en Actitudes. Siendo parte de los Objetivos de Aprendizaje de 2°, 5° y 6° Básico. Estando abordado el patrimonio desde un enfoque cultural relacionado a los pueblos originarios de Chile, al período colonial de Chile y a elementos del país y de la región para generar procesos de identificación. También, se promueve el patrimonio natural de Chile. Sin embargo, no se presenta una continuidad formativa curricular en la disciplina para Enseñanza Media y tampoco se desarrolla una perspectiva polisémica del patrimonio.

las representaciones sociales del profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la Región Metropolitana, formados en la USACH, en sus propuestas didácticas para la enseñanza de la disciplina desde una perspectiva patrimonial cultural?

Lo anterior conlleva que la investigación aborde el problema desde la construcción en conjunto con profesores de Historia y Ciencias Sociales de la USACH, que elaboren propuestas de enseñanza que permitan tratar nociones polisémicas del patrimonio, ya que estas facilitan una mejor comprensión de las sociedades y de las identidades en su evolución histórica (Castro Fernández & López Facal, 2017; Gil, 2020; González, 2007), promoviendo el desarrollo del pensamiento social y crítico, para una ciudadanía que apunte a la justicia social por medio de problemas socialmente relevantes (Gutiérrez & Pagès, 2018).

2. Marco teórico

El marco teórico de la investigación trata tres ejes centrales que son: representaciones sociales, patrimonio cultural y perspectiva patrimonial desde la didáctica de las Ciencias Sociales. A partir de estos ejes se abordan sub-temáticas relacionadas.

2.1 Representaciones sociales

Comprendiendo el patrimonio como un concepto polisémico y polémico, es necesario indagar acerca de las representaciones sociales de los profesores respecto del patrimonio cultural, ya que, corresponden a las imágenes mentales inmediatas del mundo, presentes en el individuo (Raiter, 2010 citado en Arévalo, 2014) a una modalidad particular del conocimiento (Moscovici 1979, 1981), en consideración de los contextos de desempeño profesional, práctica o formación inicial del docente. De tal manera, es que se analiza cómo dichas representaciones sociales afectan sus prácticas al interior del aula.

En virtud de este estudio, se vuelve relevante utilizar la categoría de representaciones sociales, porque como señala Jodelet (2008) tales implicancias pueden proporcionar información sobre un cambio social a nivel individual o colectivo y/o cualquiera sea el ámbito de intervención y de las nociones de este. En tal sentido, abordar las representaciones sociales del profesorado en torno al patrimonio cultural, permite comprender las maneras en cómo estos conciben, piensan, conocen e interpretan esta categoría y, el fenómeno educativo desde una perspectiva patrimonial y a la forma en que se enseña. Como señala Moisan (2010 citado en Valencia, 2014) la teoría de las representaciones sociales permite apreciar con más sutileza la realidad de la vida social y la coexistencia de diferentes representaciones en una misma sociedad.

Por su parte, Jodelet (1985, 2003) señala que el concepto de representación social

designa una forma de conocimiento específico relacionado con el saber del sentido común, de interpretar y comprender la realidad cotidiana que pone en condiciones de captar la dinámica del pensamiento social, aludiendo a cómo se piensa el sujeto la sociedad que se expresa a través del uso de la noción de lo común (Jodelet, 2018).

Jodelet (2019) profundiza en las representaciones sociales en su vinculación con lo común y el sentido común en una comunidad determinada, señalando que un mismo objetivo y/o fenómeno, puede producir colectivos creativos y autónomos que se relacionan con este objetivo bajo designios “comunes”, pero también, puede elaborar nuevas representaciones sociales a partir de estos fenómenos que estarán permeado por las representaciones sociales de cada sujeto, según sus sistemas de creencias, opciones ideológicas, visiones de la realidad social y política, modos de pensamiento que fluyen dentro del grupo conformando otros colectivos.

Finalmente, los estudios sobre el patrimonio y las nociones asociadas a este se han trasladado desde los objetos (monumentalidad y artículos antiguos) hacia el proceso por el cual las personas y las sociedades en su conjunto atribuyen un valor y generan aspectos identitarios, con diversos objetos y prácticas sociales (Castro Fernández & López Facal, 2017; Gil, 2020; González, 2007). A partir de la idea de que las personas y grupos sociales en general se relacionan con el pasado de diversas formas (Cuenca, 2013; Hernández, 2005; González, 2021). Conocer la forma en que se basa esta relación con el patrimonio, resulta decisivo, de manera tal que, estudiar las representaciones, valores, subjetividades y vinculaciones del profesorado, entrega elementos claves para orientar las prácticas educativas al desarrollo del pensamiento social (Gutiérrez & Pagès, 2018; Pipkin & Sofía, 2004).

2.2 Patrimonio

A partir del estudio de Burgos (2018) se logran dilucidar dos tendencias predominantes sobre el patrimonio en estudiantes chilenos. La primera, de carácter monosémico, alude a un concepto unidimensional que está orientado al aspecto material y a la monumentalidad, y que suele asociarse a estructuras de la antigüedad. La segunda tendencia es polémica, y considera el continuo proceso de deconstrucción y construcción del patrimonio (Hernández, 2003). Profundizando con los aportes de Fontal (2003, 2012), el carácter polisémico abre posibilidades de trabajo sobre el patrimonio desde los contextos particulares de las personas y no sólo los institucionales.

El carácter polisémico del patrimonio implica el reconocimiento de lo material,

inmaterial, espiritual, la temporalidad y las múltiples identidades sobre estos, por medio de la reaparición y apropiación de espacios patrimoniales (Fontal, 2003), siendo representaciones de los valores de una cultura, su herencia y/o la expresión de identidad de una comunidad o pueblo (Burgos, 2018). Son estas características las cuales se pretenden desarrollar en conjunto con los participantes en sus propuestas didácticas a través de un taller colaborativo.

Por su parte, el patrimonio cultural es “toda la producción cultural del ser humano, tangible e intangible, pasada y presente, que influye en la ciudadanía hasta formar parte de su propia historia y por lo tanto de su identidad” (Ávila & Rico, 2003), es un constructo social de cada grupo, de lo personal a lo colectivo, que reconoce, selecciona y acepta voluntariamente como legado de su presente y parte de la construcción de su identidad (González, 2021).

El patrimonio cultural difiere del patrimonio en el hecho que “tiene relación con las aportaciones de la antropología y con la evolución que los conceptos de “cultura” y de “identidad”” (Prieto, 1991, citado en González, 2007, p.14). Donde si la comunidad considera ciertos elementos como patrimonio cultural, se convierten automáticamente en aquello, ya que alguien le otorga un valor representativo desde su comunidad (Fontal, 2012; Castro Fernández & López Facal, 2017).

Respecto al patrimonio cultural, y desde el estudio de Burgos (2018) se han construido tres subcategorías de análisis:

“Noción de patrimonio extensiva, definida como aquella que abarca tanto al patrimonio material, inmaterial/pasado, presente/emocionalidad. (...) [En segundo lugar, una] noción de patrimonio de tránsito, es aquella que permite visualizar elementos emergentes [o contemporáneos] en su definición, sin embargo, no del todo, integrando también elementos tradicionales del patrimonio, como la alusión a lo histórico – nacional. (...) [y una] noción de patrimonio limitada, es aquella que no reconoce elementos contemporáneos o de poco valor monetario dentro de lo patrimonial, por lo que se enmarca en una visión tradicional y monosémica del patrimonio” (Burgos, 2018, pp.78-81). Por su parte, la educación patrimonial es un espacio propicio para el desarrollo del patrimonio cultural, ya que, implica la comprensión, valoración, cuidado, emocionalidad, disfrute, transmisión de valores, profundización del sentimiento de identidad y pertenencia territorial junto con la construcción de memorias que permiten la autoidentificación (Arévalo, 2014; Castro Fernández & López Facal, 2017). Presentándose la educación patrimonial como un facilitador del aprendizaje del estudiantado, debido a que, los elementos patrimoniales permiten la problematización del

contenido histórico y conocimiento social.

Sobre los estudios de desarrollo patrimonial en Chile destacamos dos investigaciones: primero, *Las Orientaciones Técnicas para el Desarrollo de Programas de Educación Patrimonial en el Ámbito Local* (Ibarra, Luneke & Ramírez, 2015), donde en consideración de la Política Nacional de Desarrollo Urbano (PNDU) se ha relevado la temática del patrimonio como un tópico central de la agenda país, para la elaboración de orientaciones técnicas que apunten al desarrollo de iniciativas en educación patrimonial a partir de lo local.

El segundo estudio corresponde al de Arévalo (2014), en el que se describen y analizan las representaciones sociales de los profesores de Enseñanza Básica de establecimientos municipalizados de Valparaíso (Chile) sobre el Patrimonio Cultural y la Educación Patrimonial, y las estrategias de enseñanza-aprendizaje referentes al patrimonio. A continuación, se analizarán estos dos estudios en función de las categorías: representaciones sociales, educación patrimonial y patrimonio cultural

Respecto a las representaciones sociales del profesorado sobre el patrimonio cultural, Arévalo (2014) indica que más del 80% de los profesores piensan que el patrimonio cultural fomenta la preservación de la identidad y un 70 % que contribuye a la construcción de memoria de las ciudades. Se puede inferir que el patrimonio cultural contribuye a la construcción de identidad y la pertenencia como señalan los autores (González, 2007; Fontal, 2006).

Arévalo (2014) señala que las representaciones sociales del profesorado en torno al patrimonio cultural se relacionan con diversos términos y conceptos, que consideran desde los espacios físicos-históricos hasta lugares de pertenencia e identidad y, el desarrollo de valores como preservación. Asimismo, no existe una tendencia predominante respecto al patrimonio intangible, asociándolo con la historia y la herencia social, expresiones musicales y orales, danza, tradiciones barriales y sabores culinarios. Se logra inferir que no existe una representación única del patrimonio en el profesorado y, en consideración de los planteamientos de González (2007) tampoco hay una manera única de vincularse identitariamente con este.

Sin embargo, al considerar los resultados del estudio de Arévalo (2014) respecto a las imágenes representativas de patrimonio cultural tangible, entre el 67% y 75% de los profesores indicaron que dan importancia a los monumentos, cascos históricos y barrios típicos en la construcción de identidad. Lo cual es vinculable a la noción de patrimonio de tránsito por su relación con la construcción histórica nacional.

Por otra parte, la educación patrimonial el estudio de Ibarra, Luneke y Ramírez (2015),

indica que en Chile se centra en la dimensión material del patrimonio, ya que, un 80% de las propuestas analizadas están basadas principalmente en monumentos, edificios de carácter histórico entre otros. Esto se condice con lo expuesto por Arévalo (2014) sobre las actividades realizadas en los colegios para abordar el patrimonio, donde se indica que del 89% de los profesores que sí realizan actividades patrimoniales planificadas, el 50% de ellos indicó desarrollar recorridos patrimoniales, sobre el 40% que realiza visitas a museos y galerías, siendo estas dos las actividades más empleadas en desmedro de un 30 % que trabajaría actividades vinculadas con recorridos y visitas barriales. Existiendo una predominancia de desarrollar la educación patrimonial desde el ámbito tangible.

Respecto al patrimonio cultural, a partir del análisis del estudio de Ibarra, Luneke y Ramírez (2015), y Arévalo (2014), es posible establecer que en el contexto educativo se presentan atisbos de concepciones polisémicas de patrimonio, ya que, los profesores a nivel discursivo comprenden el patrimonio cultural desde diferentes términos y conceptos, como el hecho de que reconozcan distintos tipos de actividades y representaciones como patrimonio intangible, sin haber una tendencia.

Sin embargo, esta alusión a los atisbos polisémicos del profesorado pierde sustento cuando los profesores enseñan el patrimonio cultural principalmente desde el ámbito tangible, asociándolo al contexto histórico nacional y de la ciudad, sin reconocer o dar prioridad a otros patrimonios tangibles de carácter local, coartando la complejidad polisémica del patrimonio y la cohabitación de identidades. Lo anterior puede deberse a que parte de los profesores relacionan el patrimonio cultural con la preservación de la memoria y la identidad de la ciudad.

2.3 Perspectiva Patrimonial desde la Didáctica de las Ciencias Sociales

La perspectiva didáctica sobre el patrimonio presenta dos enfoques, el primero considera a la didáctica del patrimonio como un campo de estudio en sí mismo (Prats, 2002; Santacana, 2012), mientras que el segundo se fundamenta en que el patrimonio es un campo de estudio tributario y abordado desde la Didáctica de las Ciencias Sociales (González, 2007; Pagès, 1997; Travé, 1998). Para el desarrollo de la investigación se ha optado por el segundo enfoque.

Considerar el patrimonio como parte de la Didáctica de las Ciencias Sociales, posibilita según González (2007) el desarrollo de una expresión genuina de las identidades, ya que favorece: primero, la construcción de una identidad ciudadana responsable. Segundo, el desarrollo de un pensamiento social crítico. Tercero, la capacidad de implicarse y de actuar de

manera responsable en la conservación, la preservación y la divulgación del medio local y global. Y Finalmente, la construcción de un conocimiento histórico y social, a partir del establecimiento de la continuidad temporal (pasado-presente-futuro). Todas estas habilidades propias del pensamiento social e histórico (Valencia & Villalón, 2018) que se pretende lograr en la investigación con la propuesta didáctica colaborativa entre participantes e investigadores.

Por su parte, la finalidad de la escuela obligatoria radica en formar personas comprometidas socialmente que intervengan en la sociedad, mejoren la convivencia y construyan una cultura democrática (Alba, García & Santisteban, 2012), lo cual se logra promover por medio de los problemas socialmente relevantes con perspectiva patrimonial, que desarrollen habilidades del pensamiento social desde la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Para Pagès y Santisteban (2014) el pensamiento social, crítico y creativo, se desarrolla cuando las personas se enfrentan a problemas sociales, aquellos que ocupan la mayor parte de nuestras vidas, pero que tienen poca atención en la escuela. En este sentido, Gutiérrez y Pagès (2018) proponen la enseñanza por medio de cuestiones socialmente vivas (QSV) o los problemas socialmente relevantes (PSR) como una categoría teórica y metodológica, que aborda una enseñanza que busca construir una cultura democrática participativa orientada a la justicia social. A través de los PSR o QSV el estudiantado moviliza habilidades del pensamiento social por medio del análisis de conflictos sociales y temas controversiales de situaciones concretas y reales, que se pueden contextualizar, interpretar desde múltiples perspectivas, imaginar respuestas y diseñar propuestas de acción transformadoras. Entenderemos por pensamiento social como:

“(…) La capacidad del estudiantado para contextualizar temporal, espacial y culturalmente el saber social, y de decodificar información procedente de fuentes variadas utilizando las categorías abstractas y a menudo polisémicas de las ciencias sociales. Se trata de un pensamiento de orden superior, que predispone y prepara a los estudiantes para hacer frente a los retos de la vida en sociedad (...), tanto en los espacios escolares como extraescolares, y que se manifiestan en el desarrollo y la práctica de una conciencia social democrática basada en los valores de la libertad, la igualdad y la solidaridad (Benejam y Pagés, 1998, pp. 158-159; 163-164)” (Valencia & Villalón, 2018, p.115-116).

Como señalan Estepa y Lucas (2016) es a partir de la educación patrimonial basada en los PSR que se problematizan temas como la identidad, la democracia, la economía, las desigualdades o marginalidades, favoreciendo el desarrollo de las habilidades de comprensión, análisis histórico por medio de la comprensión de los cambios y continuidades del espacio en

que se materializan las transformaciones de la sociedad, y aprendiendo con mayor eficacia los mecanismo que rigen la temporalidad histórica (Gil, 2020; González, 2007; Estepa & Lucas, 2016).

El hecho que simultáneamente el patrimonio pueda ser el medio por el cual se enseñan las Ciencias Sociales, posibilita que este sea utilizado como una fuente que permita comprender la construcción de la realidad y las identidades sujetas en torno al mismo (González, 2007, 2021). En tal sentido, se busca que el estudiante reflexione, juzgue, adopte un posicionamiento y, que emita una opinión sobre el patrimonio cultural (González, 2021), lo cual aporta al desarrollo del pensamiento social propuesto en los términos de Pagès (1997).

Asimismo la enseñanza, desde una perspectiva del patrimonio cultural, desarrolla habilidades cognitivo-lingüística y también, habilidades de la disciplina de las Ciencias Sociales y del pensamiento social, específicamente las habilidades de temporalidad y espacialidad al momento de analizar la evolución histórica (cambio y continuidad) del patrimonio, conllevando a indagar sobre este, y por qué se constituye como patrimonio, movilizandando otras habilidades del pensamiento social como la contextualización del patrimonio en los diferentes momentos históricos.

Por su parte, la perspectiva polisémica del patrimonio desarrolla las habilidades de explicación y multicausalidad, que son relevantes para el desarrollo del pensamiento social, ya que permite al estudiante comprender las diferentes representaciones que están detrás de un mismo patrimonio, y reconocer las múltiples identidades que cohabitan, respondiendo a su construcción-reinterpretación y conflicto en lo que consideramos patrimonial.

Problematizar desde la educación patrimonial posibilita la comprensión de que el patrimonio no es solo un legado, sino que este representa y contiene identidades y conocimiento social (González, 2007; 2021), por ser un elemento de construcción ciudadana de los grupos humanos que son diversos y heterogéneos, o también de aquellos que se desplazan a otros lugares llevando sus elementos culturales, simbólicos e identitarios (Sanvicén & Molina, 2014 citado en Estepa & Lucas, 2016). Junto con desarrollar competencias y habilidades disciplinares y el pensamiento crítico a través del PSR (Gil & Muzzi, 2019).

Cabe destacar que el desarrollo del pensamiento social está “fuertemente relacionado con la categoría de pensamiento crítico y con la capacidad para participar e intervenir en la construcción de la realidad social” (Valencia & Villalón, 2018, p.116). El pensamiento crítico contribuye por medio de habilidades cognitivas y el análisis de la naturaleza ideológica para la problematización del contenido y la transformación de la realidad (Pagès, 1997).

Entendiéndose el pensamiento crítico como:

“Conlleva al estudiante a contextualizar la información que recibe, articulándola y significándola en explicaciones multidimensionales sobre procesos sociales, comprender su inserción en el mundo de las relaciones sociales, construir y aplicar herramientas teóricas y metodológicas para analizar desde un abordaje científico su propia realidad, superando estereotipos devenidos del pensamiento social dominante” (Pipkin & Sofía, 2004, p.87).

Desde un desarrollo del patrimonio cultural a través de la Didáctica de las Ciencias Sociales, plantea un proceso de enseñanza aprendizaje que posibilita la superación de las representaciones sociales que actualmente poseen los estudiantes sobre el patrimonio, las cuales como señala Ávila y Mattozzi (2009) están marcadas por fines ideológicos y políticos, que condicionan a la ciudadanía desde el elemento identitario.

Plantear la enseñanza de las ciencias sociales a partir de una polisemia del patrimonio se vuelve relevante, puesto que el carácter polisémico conlleva reconocer las diferentes representaciones, identidades y conocimientos asociados a un mismo patrimonio cultural, el cual puede manifestar la coexistencia y conflicto de sociedades y culturas, lo que se entiende como el carácter problematizador del patrimonio. Esto permite formar ciudadanos que enfrenten problemas sociales por medio de competencias, que construyan lazos que integren el presente, el pasado y el futuro, posibilitando vincular aquello que es evidente, con aquello que necesita ser develado o cambiado.

El desarrollo de una propuesta didáctica a través de PSR, requiere “la elaboración de una secuencia didáctica [que] es una tarea importante para organizar situaciones de aprendizaje que se desarrollarán en el trabajo de los estudiantes” (Díaz Barriga, 2013, p.1). Es relevante organizar la enseñanza en torno al patrimonio cultural como perspectiva de análisis para procurar una coherencia entre las situaciones de enseñanza/aprendizaje que desarrollen una perspectiva polisémica, reconociendo en su elaboración las representaciones sociales de los profesores en la construcción de sus propuestas didácticas.

Actualmente no existe una sola manera de diseñar unidades y secuencias didácticas para abordar el proceso de enseñanza/aprendizaje. Para esta investigación se utilizará el modelo constructivista de organización de la secuencia didáctica planteado por San Martí (2002) y, Jorba y Casellas (1997). Dicho modelo no tiene una única forma, sin embargo, se basa en ciclos de aprendizaje, donde se consideran distintas fases para que los estudiantes construyan el conocimiento. Partiendo de lo simple a lo complejo y de lo concreto a lo abstracto, para retornar hacia elementos concretos. Por medio de cuatro fases: exploración de conocimientos previos

(de los estudiantes); introducción conceptual (de nuevos conocimientos); reestructuración del nuevo conocimiento; aplicación de los conocimientos logrados a nuevas situaciones.

3. Metodología

La investigación se desarrolla a partir de un enfoque cualitativo, en la medida que aspira a construir conocimiento de la realidad desde el punto de vista de quienes la están produciendo y la viven (Vieytes, 2004). Se ha optado por desarrollar una investigación de carácter relacional en la medida que vincula las representaciones sociales del profesorado de Historia y Ciencias Sociales de la USACH con las perspectivas patrimoniales de sus propuestas didácticas. Se ha optado por una perspectiva fenomenológica, que permite una comprensión del significado que la experiencia vivida tiene para la persona (Álvarez, 2003) y sus intencionalidades (Sandín, 2003), enfocando el estudio en las representaciones sociales que tiene el profesorado sobre el concepto de patrimonio y cómo éstas se impregnan en su enseñanza y propuestas didácticas.

Se ha planteado como objetivo principal de la investigación: Diseñar propuestas de enseñanza desde la perspectiva del patrimonio cultural a partir del análisis de las representaciones sociales y del trabajo colaborativo con profesores de Historia, Geografía, y Ciencias Sociales de enseñanza media de la USACH de la Región Metropolitana.

3.1 Participantes

La muestra está conformada por profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de enseñanza media de diversas dependencias de la Región Metropolitana egresados de la USACH. El tamaño del estudio consta de 3 profesores para trabajar con profundidad las representaciones sociales y contrastar resultados en base a la variable de formación académica en diferentes Planes de Estudios de la misma Universidad. La muestra se compone de un grupo A, con un profesor de 2 años de experiencia laboral, formados en el Plan de Estudio año 2013; y un grupo B, con dos profesoras entre 8 a 12 años de experiencia laboral, formados en el Plan de Estudios año 2000. La selección muestral es no probabilística y por propósitos.

3.2 Instrumentos

Los instrumentos de recolección de datos son el cuestionario, la entrevista en profundidad semiestructurada, matrices de análisis para las planificaciones de unidades temáticas y/o propuestas didácticas con sus recursos y/o materiales, y un taller colaborativo. Es necesario mencionar que el cuestionario y entrevista en profundidad, cuenta con un juicio de dos especialistas en temáticas patrimoniales que validará los datos a obtener.

El propósito de aplicar un cuestionario es reconocer las representaciones sociales de los participantes del estudio en torno al patrimonio cultural en su enseñanza de la disciplina. Se

construyeron dos categorías a tratar en el cuestionario, que representan dos ítems. La primera categoría/ítem es Patrimonio, vinculada a reconocer las perspectivas patrimoniales y el posicionamiento del profesorado frente a tipos de patrimonio. La segunda categoría/ítem es educación patrimonial, donde además los participantes deben realizar una propuesta didáctica en torno a un objetivo de aprendizaje del currículum prescrito.

Se opta por una entrevista en profundidad basada en guion y semiestructurada, por su capacidad de flexibilidad y libertad para ordenar, elaborar u omitir preguntas según el nivel de respuesta (Gáinza, 2006; Díaz-Bravo, Torruco-García y Varela-Ruíz, 2013), con la finalidad de obtener datos más profundos en temas específicos de las subjetividades de los profesores en torno a las perspectivas del patrimonio cultural en la enseñanza. Las preguntas se construyen en relación con dos categorías previamente definidas: patrimonio cultural y educación patrimonial.

Por otra parte, se revisan los recursos y/o materiales didácticos (según lo enviado por los participantes), que permiten concretar las finalidades de la enseñanza y las nociones de patrimonio que se desarrollan en el aula, para ello, se construyen matrices de análisis. Tomando en cuenta los hallazgos obtenidos, se analiza cómo el profesorado plantea y enseña su disciplina con un enfoque patrimonial. Finalmente, se realiza un taller colaborativo en conjunto con los participantes para que presenten propuestas didácticas de enseñanza desde una perspectiva patrimonial.

3.3 Análisis de datos

En el presente estudio se utilizan dos métodos de análisis. En primer lugar, se realiza un análisis de contenido semántico (Bardin, 1996) a las respuestas obtenidas de los cuestionarios y entrevistas en profundidad, lo que permite generar una estructura de relación entre los temas tratados en cada instrumento, favoreciendo el análisis de las relaciones existentes entre los participantes que componen la muestra, por medio de patrones de relaciones definidos en categorías de análisis, con el fin de identificar las representaciones sociales patrimoniales de los profesores a través de inferencias e interpretaciones de los resultados.

Posteriormente, en base a los datos obtenidos se analizan para desarrollar una categorización y triangulación hermenéutica, que conlleva “la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación” (Cisterna, 2005, p.68).

La categorización y triangulación hermenéutica se aplica a las respuestas de los

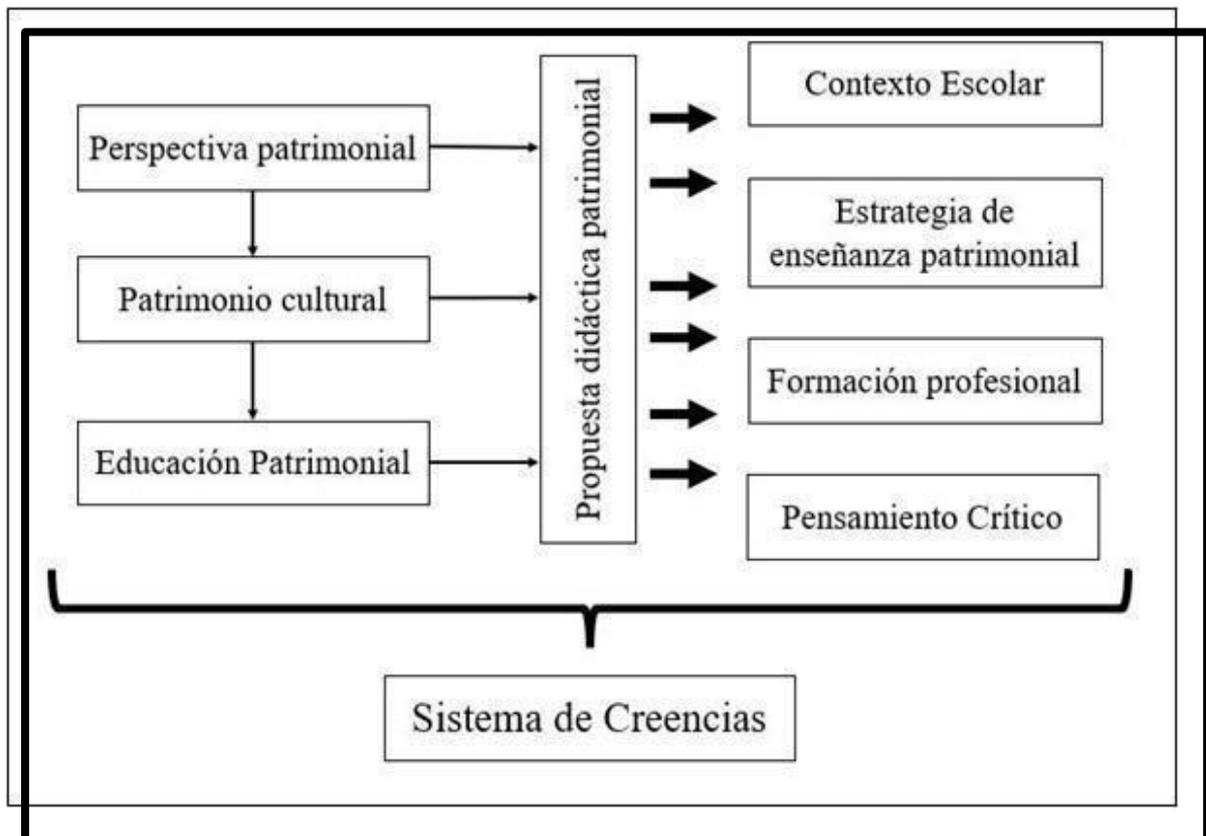
cuestionarios; entrevista en profundidad; las secuencias didácticas con sus recursos y/o materiales didácticos; y a sus intervenciones en el taller colaborativo. Esto con la finalidad de analizar las propuestas didácticas, en consideración de categorías de análisis que surgen desde el marco teórico, así como del “qué” (contenido), “cómo” (medio) y “para qué” enseñar (finalidad) desde una propuesta patrimonial, así como también las categorías emergentes en la investigación.

Los resultados de la investigación se presentarán los resultados de la investigación en el siguiente orden: categorización y temáticas del análisis; resultados de análisis de entrevistas y cuestionarios por participante; resultados del análisis de recursos didácticos; resultados de análisis de taller colaborativo; grupos A y B y sus planes de estudio; y elaboración de propuesta didáctica.

4.1 Categorización y temáticas del análisis

Producto tanto de los cuestionarios y entrevistas semiestructuradas realizadas al profesorado que participó en esta investigación, así como del análisis bibliográfico en el cual se sostiene este estudio, surgieron distintos códigos que en su asociación fueron configurando nueve categorías, las cuales son:

Figura 1. Relaciones entre categorías de análisis



Fuente: Elaboración propia, 2022.

Resultados del análisis de entrevistas y cuestionarios por participantes

Participante 1

A nivel discursivo el participante 1 presenta una perspectiva polisémica del patrimonio, ya que considera tanto aspectos materiales e inmateriales en relación con el grupo social que lo construye, como representación de una identidad colectiva que presenta la instalación de una memoria. Aquello se evidencia cuando se le solicita en el cuestionario al participante 1 que nombre y ordene de manera jerárquica conceptos vinculados al Patrimonio, frente a lo cual señaló, “Memoria, Proyección, Disputa, Espacio, Futuro”. Esta perspectiva polisémica en el participante se puede inferir en el extracto de la entrevista: “Yo pienso por ejemplo en los monolitos, en los memoriales, en los murales en donde cuando uno, o en los grafitis cuando uno va pasando en la micro y ve y dice “chuta ahí no está la presencia del Estado”, por el contrario, hay una disputa del espacio público (...) de querer instalar en el espacio público una memoria, un patrimonio que genere una relectura de la historia”.

En relación con la cita anterior, sobresale una visión dialéctica de la realidad social e histórica del participante 1, bajo la lógica de la disputa de los espacios públicos en la construcción de las identidades sociales, que es parte de su concepción de la historia y del patrimonio cultural. Esto se evidencia cuando el participante señala la relevancia que le otorga a la educación patrimonial, que es “en términos de que ayuda a las y los estudiantes, una, a comprender que todo está en disputa (...) y desnaturaliza la historia o más bien la ponen en perspectiva analítica (...) como una construcción social”.

A su vez, el participante 1, plantea una educación patrimonial en su propuesta didáctica a través de problematizaciones de la realidad y, salidas a terreno como estrategia de enseñanza para desarrollar competencias y habilidades de la disciplina, la formación ciudadana, pero también para construir una identidad a través del patrimonio en torno a la herencia y la resignificación de los espacios públicos sobre todo a nivel barrial. Lo mencionado queda evidenciado en la respuesta al cuestionario, cuando se le solicita al participante desarrollar una propuesta didáctica con perspectiva patrimonial en torno a un objetivo de aprendizaje:

“Plantearía a las y los estudiantes un lugar del colegio (patio central, biblioteca, gimnasio, etc.) y que ellos señalen qué significado o sentimientos les genera dicho lugar o espacio. Enseguida rescato las diversas respuestas de las y los estudiantes. A continuación, enfatizaré que similar a sus respuestas, el espacio geográfico es un constructo social, en el cual, los seres humanos proyectan su significado a partir de los intereses que están en pugna”.

Sin embargo, la propuesta de enseñanza antes mencionada se vería limitada en su

desarrollo producto del contexto escolar, puesto que deben cumplirse cronogramas y planificaciones, junto con exigencias académicas, administrativas y curriculares que no consideran la perspectiva patrimonial. A lo anterior se suma un posible agobio laboral que no le permitiría al participante otorgar el tiempo suficiente al desarrollo de propuestas didácticas bajo un enfoque patrimonial. Como señala el participante en la entrevista: "(...) desde el punto de vista de la exigencia curricular, desde el punto de vista de las evaluaciones que estén revisadas, a veces no permiten profundizar ni desarrollar un trabajo y una perspectiva patrimonial".

Adicionalmente, se suma a las limitantes de desarrollar una enseñanza con perspectiva patrimonial, la formación profesional recibida por el participante, la cual en relación a sus respuestas en la entrevista, se podría caracterizar como superficial en temáticas patrimoniales, como indica el participante en la entrevista: "pero insisto, tal vez por desconocimiento no he logra... eh... poder utilizar de mejor forma esos recursos [patrimoniales] y esos son limitantes tanto del espacio educativo como también de uno mismo hay mayor desconocimiento en alguna medida".

Participante 2

En lo que refiere a la participante 2, se presenta a nivel discursivo una perspectiva polisémica del patrimonio, reconociendo dimensiones tangibles e intangibles, pero principalmente que estas representan y son productos de una identidad colectiva particular. Esto queda de manifiesto cuando la participante plantea en la entrevista que el patrimonio cultural son "estos espacios, objetos, material o inmaterial en donde las colectividades generan sentido y otorgan sentido, en un ejercicio que es colectivo, en donde la gente deposita a través de esta unión colectiva un significado a eso".

Pero es relevante mencionar, que la comprensión del patrimonio cultural de la participante 2 está permeada por su sistema de creencias, que conlleva a la validación de algunas expresiones patrimoniales por sobre otras debido a su posicionamiento político. Esto queda de manifiesto en el cuestionario que se le aplicó, donde reconoce el Memorial de los Detenidos Desaparecidos y Ejecutados Políticos como un patrimonio porque "se ejerce una memoria colectiva", que además se vincula con los Derechos Humanos. En cambio, no reconoce el Memorial Jaime Guzmán como la representación e identidad de una comunidad colectiva particular, donde ella señala que "deberíamos plantearnos desde dónde se ejerce la fuerza que erige estos espacios como lugares de encuentro de una colectividad y cuánto

significado le es otorgado, o yendo más lejos aún, cuán válido es ese otorgamiento".

Respecto a su posicionamiento político, se puede inferir como afín a las izquierdas progresistas, desde algunas de las características que señala Scruton (2002) como la creencia fundamental en la igualdad humana, el enfoque crítico de la sociedad donde el poder y conflicto se percibe en todas partes y, la disposición a creer y posicionarse desde las perspectivas de liberalización y lucha. Lo anterior se sostiene cuando ella se autodefine como “la profe feminista loca que les da jugo a los cabros” y, que entra de una manera “rupturista” al establecimiento educativo que tenía un carácter masculinizado en su comunidad educativa. A lo anterior, se suma tanto su oposición a comunidades e identidades afines a la dictadura cívico militar, proponiendo una revalorización de los derechos humanos, junto con contemplar la construcción de la realidad y plantear procesos de despatrimonialización y re-patrimonialización.

La participante 2 presenta discursivamente un desarrollo de la educación patrimonial a través de elementos teóricos de las Ciencias Sociales, que le permite realizar una transposición didáctica en temas socialmente controversiales, usando como estrategias de enseñanza la investigación-acción, salidas a terreno y el uso de la memoria para problematizar la realidad desarrollando habilidades de las ciencias sociales y en particular del pensamiento geográfico desde un enfoque didáctico crítico. Ejemplo de aquello queda de manifiesto en el cuestionario donde se le solicita abordar un objetivo de aprendizaje y, ella propone un análisis territorial del patrimonio cultural a partir de actividades relacionadas con el espacio geográfico, logrando identificar problemáticas sociales para desarrollar la comprensión del espacio geográfico, competencia propia de la disciplina por medio de la investigación-acción.

“Lo abordaría a través del análisis de barrios, y de la lógica centro-periferia, para dar cuenta de cómo los distintos grupos se relacionan con el medio y cómo lo influyen. A partir de eso me parece interesante proponer un trabajo desde un punto de vista analítico y de investigación acción en donde se pudieran preguntar por la problemática de la existencia de patrimonio en las periferias, esto se me ocurre sin tanta elaboración, pero creo que es un tema muy interesante de plantear a los y las estudiantes”.

Por su parte, la participante 2 a diferencia del participante 1 y 3, trabaja en un contexto escolar que le entrega una libertad de cátedra que facilita el desarrollo de una perspectiva patrimonial en la enseñanza de las Ciencias Sociales, que podrían relacionarse también con un mayor desarrollo reflexivo de su práctica profesional (Perrenoud, 2004), otorgado por el mismo contexto escolar. O bien, este desarrollo reflexivo de su práctica se presenta como algo permanente desde su formación inicial (Perrenoud, 2004) que, a pesar de no haber tenido una

formación profesional en torno a temáticas patrimoniales le ha permitido desarrollarlo. De igual manera, puede ser que esta reflexión sobre su práctica profesional le han permitido tomar decisiones profesionales conscientes, para posibilitar su autonomía profesional y mejora del quehacer pedagógico como en el contexto escolar en que se encuentra.

Participante 3

Respecto a la participante 3, fluctúa entre la perspectiva extensiva y transitoria del patrimonio, ya que en el cuestionario se categorizó bajo una perspectiva transitoria debido a que predomina la dimensión tangible sobre la intangible, que se evidencia en su respuesta al momento de seleccionar el casco histórico de Valparaíso como mejor muestra de patrimonio. Además de señalar, que se necesita un reconocimiento nacional o internacional que lo valide, junto con un relato histórico y de tradiciones que lo construyen. Sin considerar los patrimonios que son de escalaridad local y sin reconocimiento oficial-institucional. Lo anterior se manifiesta en el siguiente extracto:

“La elección del casco histórico de Valparaíso como patrimonio se basa en que creo que cumple con los 5 conceptos que son claves [claves] para determinar que algo o alguien cumple con dicha condición: representa la tradición, tiene un valor histórico en nuestra cultura, permite el trabajo de memoria y todo lo antes mencionado es reconocido a nivel nacional e internacional”.

Sin embargo, en la entrevista ella posee características de una visión extensiva del patrimonio porque reconoce más aspectos intangibles del patrimonio. Además de señalar que la generación del patrimonio cultural es desde las construcciones de identidades, aunque, generalmente lo comprende en relación con una construcción valórica representativa de elementos de unificación identitarios nacional, que denomina como “nuestra cultura” y, que es “enriquecedor para la cultura nacional”. Esto termina por invisibilizar la multiculturalidad por medio de la homogeneización, como cuando señala "que está la identidad nacional y las identidades locales que finalmente se mezclan y que generamos una identidad nacional". Esto produce contradicciones en su discurso referente a las diversas identidades que pueden albergar las expresiones patrimoniales culturales, ya sea a escala local, nacional o global.

A su vez, la comprensión del patrimonio cultural se condiciona tanto por su posicionamiento político como por su ideología. Respecto a la primera condicionante, se puede mencionar que es en relación con su afinidad política y de respeto a los Derechos Humanos, al igual que la participante 2, pero se diferencia en que la participante 3 reconoce y valida patrimonios que construyan unidad nacional por medio de esas perspectivas. Es por estos

motivos que ella no considera el Memorial Jaime Guzmán como patrimonio cultural, “porque no es una obra que permita la identificación de toda la sociedad chilena” a diferencia del Memorial de los Detenidos Desaparecidos y Ejecutados Políticos que sí “es Patrimonio, porque pese a las posiciones políticas, el respeto de los DD.HH. es inquebrantable e innegable, y procurar hacer obras que promuevan la memoria y el ‘nunca más’ es enriquecedor para la cultura nacional por completo”.

Además, la ideología que presenta la participante 3, influye en su comprensión educacional del patrimonio y la finalidad que le otorga a ésta. Puesto que, considera el patrimonio como una oposición al sistema económico neoliberal, ya que, este “nos quiere a todos como soldados de un sistema trabajando en una sola línea, producir, (...) y el patrimonio va en otra lógica, la lógica de la identidad, del hacer sentir, de las emociones”. Teniendo para ella como finalidad la educación patrimonial emocionar a la persona, hacerla sentir bien y conectarla con su historia, permitiendo “precisamente lograr los objetivos de la educación emocional, que los estudiantes aprendan mejor y se conecten”.

A su vez, la participante 3 desde la realización del cuestionario, se evidenció como estrategia de enseñanza la transmisión del contenido conceptual intrínseco del patrimonio y no el desarrollo de una perspectiva patrimonial, puesto que lo que se busca es que los estudiantes reconozcan y comprendan el concepto de patrimonio, por medio de las cinco condiciones que para ella debe tener un patrimonio, y a su vez desarrollar habilidades y contenidos disciplinares, como cuando plantea en el cuestionario, “utilizar lugares específicos de la región metropolitana que tengan la condición de patrimonio y también personas que sean patrimonios vivos y les haría identificar qué elementos permiten dar identidad al espacio geográfico”.

Por otra parte, la participante 3 identifica tres limitantes para una enseñanza con perspectiva patrimonial, la primera es el sistema neoliberal, puesto que tienen finalidades opuestas a la educación patrimonial. La segunda limitante es el contexto escolar, porque no siempre permite concretar propuestas de enseñanza con perspectiva patrimonial, como por ejemplo cuando señala que el antiguo director “no nos dejaban ir al museo de la memoria ya, estaba prohibido”. Como última limitante es el currículum, ya que no entrega orientaciones para abordar la enseñanza con perspectiva patrimonial, por lo cual, su enseñanza queda “más, como a la libertad del profesor o eso, como la decisión del profe, porque curricularmente no está muy plasmado”. Esta interpretación de la participante podría ser resultado de una carencia en la comprensión de las racionalidades curriculares (Habermas, 1986, citado en Pascual 1998) y a la falta de reflexión respecto de las posibilidades del currículum para el desarrollo de una

autonomía de la práctica docente.

4.2 Resultados del análisis de recursos didácticos

A continuación, se realiza un análisis de los materiales didácticos solicitados a los profesores, tanto para analizar su transposición didáctica como para realizar una triangulación con el cuestionario y la entrevista. Al respecto, el participante 1 envía planificaciones y sus recursos y materiales didácticos, junto con los tickets de salidas, correspondientes a 1° medio. Sin embargo, los materiales didácticos enviados no permiten analizar su transposición didáctica, puesto que son creados por la red educacional, pero se considera el potencial que estos materiales presentan para desarrollar una perspectiva patrimonial.

Por otra parte, la participante 2 envía como material didáctico tres consignas y dos rúbricas, que tienen como foco trabajar sobre salidas a terrenos, semanas de efemérides y el análisis de recursos audiovisuales. Finalmente, la participante 3 no encontró materiales didácticos con perspectiva patrimonial en sus archivos, por lo cual no se pueden analizar y, para su caso se realiza una triangulación desde sus respuestas en el taller colaborativo de diseño de una propuesta didáctica, lo mismo se hará con los participantes 1 y 2.

Participante 1

En general las planificaciones presentan posibilidades para desarrollar la perspectiva patrimonial en torno a la construcción y representación de identidades-comunidades, la herencia, y a través de la formación ciudadana. Esto queda en evidencia en el siguiente objetivo de clase: “identificar el rol que cumplen los símbolos patrios, la geografía, los eventos deportivos, las fiestas nacionales en la construcción de la nación”. Ya que es posible aplicar un enfoque patrimonial en una transposición didáctica en torno a cómo se construyen estos elementos sociopolíticos, cómo se configuran para ser patrimonios materiales o para patrimonializar, y cómo estos símbolos patrimoniales van construyendo identidades. Asimismo, en estos elementos se podrían identificar colectividades a escala nacional para la formación de la nación como una comunidad imaginada y, a su vez, se pueden conflictuar la construcción de los símbolos patrimoniales con los actuales procesos de despatrimonialización por parte de la sociedad civil.

Cabe señalar que estas posibilidades que presentan las planificaciones y propuestas a través de sus objetivos se ven limitadas o condicionadas, por la misma rigurosidad del contexto escolar en sus políticas institucionales, que plantean el desarrollo de las actividades y tickets

de salidas. Estas deben cumplir con tiempos y formas específicas, según el cronograma institucional. Viéndose afectada la autonomía y transposición didáctica del participante y sus decisiones respecto del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte, el análisis realizado al participante 1 en el cuestionario y entrevista, arroja que él presenta una perspectiva extensiva del patrimonio cultural, junto con representaciones a un nivel de educación patrimonial que se vinculan con una comprensión de la construcción de identidades y comunidades. Además, presenta una orientación a la formación ciudadana desde lo patrimonial por medio de la problematización para trabajar en torno a competencias y contenidos. Sin embargo, el contexto escolar limita para su consecución, a pesar de la concepción y saberes que presenta el participante 1 para desarrollar una enseñanza disciplinar con perspectiva patrimonial.

Participante 2

Referido a la participante 2, en general los materiales didácticos enviados no presentan una intencionalidad para desarrollar una perspectiva patrimonial. Sin embargo, si se identifica el uso del patrimonio como recurso o movilizador para la enseñanza de las Ciencias Sociales, pero específicamente del trabajo con memoria. Ejemplo de aquello se manifiesta en una consigna en torno a una salida a terreno, donde las potencialidades para abordar una perspectiva patrimonial estriban en la evidente dimensionalidad material y simbólica que convergen en el Parque por la Paz Villa Grimaldi como patrimonio. Sin embargo, la salida a terreno solo representa un trabajo sobre la memoria y la vinculación del espacio con los Derechos Humanos. Inclusive en la consigna no se profundiza la dimensión patrimonial del Parque, ni es parte de los elementos de análisis, ni considerado como un indicador evaluativo en la rúbrica.

En la actividad anterior desde el enfoque de la investigación es posible tratar la perspectiva patrimonial en relación con la formación ciudadana con un enfoque en Derechos Humanos que contemple el conflicto en torno al patrimonio, como un eje central en las tensiones entre las diversas interpretaciones frente a fenómenos históricos, donde se transgreden y vulneran derechos a la ciudadanía. Además de indagar en el espacio geográfico como una expresión patrimonial, reconociendo la memoria en torno a este como la reconstrucción de las identidades que lo valoran.

Se puede señalar que la participante 2 presenta una coherencia en algunos elementos declarados en la entrevista y, los materiales y recursos didácticos analizados en esta investigación. Esta característica radica en la estrategia de enseñanza, salidas a terreno y uso de recursos audiovisuales vinculados al patrimonio, para usarlos como un movilizador para el

proceso de enseñanza/aprendizaje desde un enfoque de la Didáctica de las Ciencias Sociales para el abordaje del patrimonio, lo cual mantiene coherencia con lo declarado en los otros instrumentos. Asimismo, la finalidad que se le entrega al patrimonio en los recursos es la misma que a nivel discursivo, una enseñanza de la memoria, el desarrollo de habilidades disciplinares y el trabajo en torno a teorías de las Ciencias Sociales.

Sin embargo, no se logran evidenciar en los materiales y recursos didácticos analizados, el desarrollo de estrategias de enseñanza en relación con el patrimonio que permitan al estudiantado problematizar la realidad. Tampoco se desarrolla una finalidad educativa patrimonial que logre vincular la comprensión de los procesos de construcción sociohistórica de la realidad. Asimismo, no se evidenció en los materiales didácticos una finalidad en el uso del patrimonio, para desarrollar una formación ciudadana que contemple los valores de conservación del patrimonio; tolerancia y respeto por el medio; y la comprensión de que existen diversas expresiones patrimoniales.

Lo anteriormente señalado, se debería porque existe una distancia considerable entre la propuesta de enseñanza presente en los materiales didácticos y las decisiones que un profesor puede considerar en el aula, por lo tanto, la intencionalidad que la participante le entrega a los material y recurso didáctico puede estar sujeto a cambios, consideraciones y correcciones, una vez que comienza la implementación de estos en el aula o incluso en el proceso de explicación de la consignas podría haber aludido a elementos patrimoniales.

En relación con el párrafo expuesto, es posible que la metodología de esta investigación no logra dar cuenta de toda la complejidad y, las diversas variables que pueden surgir al interior de la sala de clases, ya que para triangular el análisis se prefirió por temas de alcance y tiempo, el análisis de materiales y recursos didácticos. También es posible que la falta de elementos patrimoniales en las propuestas didácticas de la participante se deba a que los insumos analizados no están planteados desde una perspectiva patrimonial o bien, por una distancia temporal con la investigación, puesto que son materiales didácticos en su mayoría del año 2018.

4.3 Resultados del análisis de taller colaborativo

A continuación, se presentan los resultados del análisis del taller colaborativo que se enmarca en la última fase de participación del profesorado en la investigación. En esta instancia se planteó diseñar una propuesta didáctica desde una perspectiva patrimonial, considerando tanto la complejidad de las expresiones patrimoniales como el desarrollo de habilidades del pensamiento social. En este sentido el objetivo de la actividad es: “Elaborar colaborativamente entre profesores participantes e investigadores una propuesta didáctica desde una perspectiva

patrimonial polisémica en torno al objetivo de aprendizaje número 5 del electivo de Comprensión Histórica del Presente, para desarrollar el pensamiento social”.

Para la actividad, el profesorado debe considerar las posibilidades de desarrollar una propuesta didáctica con perspectiva patrimonial desde el objetivo de aprendizaje 5 del electivo de Comprensión Histórica del Presente: “Participar en el desarrollo de iniciativas de historia local, recogiendo relatos y fuentes propias de la comunidad cercana para relevar espacios de memoria”. También se les presenta a los profesores un problema socialmente relevante sobre el cual deben alinear su propuesta, el cual es:

“El 11 de enero de 2010 se inauguró el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos como un espacio destinado a dar visibilidad a las violaciones a los derechos humanos cometidos por el Estado de Chile entre 1973 a 1990 (MMDH, 2021). Sin embargo, este museo en más de una ocasión se ha visto negado, subvalorado o categorizado como museo del terror; e incluso como señaló el 2018, el exministro de las culturas, las artes y el patrimonio, Mauricio Rojas, que el museo representa “un montaje” -lo cual le terminó costando su cargo-. Así mismo, podemos evidenciar cada 11 de septiembre diferentes ataques, rayados y destrozos a memoriales de víctimas de desaparición y/o tortura durante la dictadura cívico militar como, por ejemplo, el rayado al monumento de los detenidos desaparecidos en Osorno, el pasado 11 de septiembre (BiobioChile, 2021) o también el aumento de estos rayados, pintados y destrozados a estos memoriales desde el 18 de octubre del 2019 con el estallido social (La tercera, 2020; El mostrador, 2020).

¿Por qué hoy en día aún siguen presente memoriales y/o manifestaciones que recuerdan los sucesos de tortura y desaparición de personas ocurridos durante la dictadura cívico-militar? Y ¿Por qué estas manifestaciones o expresiones son rechazadas o negadas por algunos?”

Transposición didáctica del participante 1

Cuando se le pregunta al participante 1 sobre la pertinencia del objetivo de aprendizaje tratado en la jornada y, sus posibilidades de abordarlo en relación con el PSR desde una perspectiva patrimonial, este señala:

“Estimó que el OA es pertinente para trabajar la perspectiva patrimonial en la disciplina que impartimos. Creo oportuno que se realice un repositorio fotográfico con su respectiva “investigación” o contextualización de las fotografías, incorporando conceptos claves dentro de la secuencia didáctica como memoria, historia local y patrimonio”.

En consideración de lo expuesto, se identifica que el profesor comprende las posibilidades que entrega el currículum sobre el trabajo en temáticas de la historia del tiempo presente con una perspectiva patrimonial. También se infiere que el participante considera el patrimonio como un elemento que tributa a la enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales, siendo coherente con sus respuestas en los otros instrumentos de investigación.

Además, se puede inferir el *qué enseñar* del participante 1, relacionado con desarrollar habilidades de indagación junto con el mismo contenido conceptual referente a las repercusiones de la dictadura cívico militar en la actualidad. Por otro lado, en lo que respecta al *cómo enseñar*, el participante plantea un repositorio fotográfico con su respectiva investigación. Junto con lo anterior, se logra inferir el *para qué enseñar*, el cual tiene por objetivo desarrollar elementos como la memoria, la historia local y el patrimonio.

El sistema de creencias presente en los otros instrumentos nuevamente se manifiesta en su propuesta didáctica, ya que al contrastar testimonios de un mismo proceso sociohistórico es posible relacionarlo con su visión dialéctica desde la disputa de la realidad, además de usar como estrategia de enseñanza el uso de la memoria para desarrollar competencias y habilidades disciplinares. Finalmente, en lo que refiere al patrimonio cultural, se entiende que desde el uso de testimonios existe una intencionalidad para comprender tanto la construcción de identidades como la resignificación del espacio geográfico en clave patrimonial.

También el participante 1, plantea una secuencia didáctica con un enfoque del patrimonio cultural vinculado a las dimensionalidades materiales e inmateriales, las identidades y las memorias que resguarda. Ejemplo de aquello, se da en la fase de exploración donde el participante propone el uso de recursos digitales que aluden a patrimonios para relacionarlo con las memorias que estos representan, y por medio de la historia local se puede inferir el reconocimiento de las identidades que confluyen en torno al patrimonio.

Las estrategias de enseñanza del participante 1, presenta coherencia con lo expuesto en la entrevista y el cuestionario, ya que por medio del uso de la memoria se desarrolla una enseñanza con perspectiva patrimonial, lo planteado se complementa con el uso de recursos digitales patrimoniales. Además, el participante mantiene una correlación entre su comprensión dialéctica de la realidad y la enseñanza por medio de problematizaciones. Aquello lo proyecta en el trabajo con fuentes escritas para contraponer interpretaciones, como cuando él señala: “propondría una pequeña actividad que confronte fuentes escritas, diarios o bibliografía, que permitan identificar las distintas visiones sobre una misma temática”.

En cuanto a la concepción de la historia esta es entendida como una construcción social, esto se logra inferir de la fase de aplicación cuando señala: “a partir de una mirada

temporal general de la dictadura previamente explicitada por el docente, escojan [los estudiantes] un episodio, hito o proceso histórico desarrollado en la dictadura”, para comprender la construcción social a partir de las interpretaciones de la realidad de la época.

Por último, en la propuesta didáctica del participante se evidencia el desarrollo de la educación patrimonial, lo cual mantiene relación con su discurso donde destaca como finalidad la construcción de una identidad del estudiante en relación con su comunidad, por medio de actividades de investigación que lo vinculen con su entorno para generar un sentido de pertenencia con este. Aquello se evidencia en la fase de aplicación cuando propone partir de “un hito o proceso desarrollado en dictadura dentro de la historia local de la comunidad y que esté en proceso o que la misma población releve a ser parte del patrimonio de la comunidad”.

Transposición didáctica del Participante 2

Cuando se le pregunta a la participante 2 sobre la pertinencia del objetivo de aprendizaje y PSR para abordarlo desde una perspectiva patrimonial, ella señala:

“Me parece que el objetivo es totalmente pertinente y posible desarrollar desde distintas visiones de la educación patrimonial. Creo que, según las preguntas planteadas, la mejor manera de abordar el objetivo sería a través de una investigación realizada por los/las estudiantes, en primera instancia creo que sería interesante realizar entrevistas a personas que hayan vivido la época y personas que no, creo que contrastar testimonios otorga amplitud en el análisis”.

En su respuesta se puede identificar la comprensión de las posibilidades que entrega el currículum para desarrollar un enfoque patrimonial con un claro sentido sobre el *qué enseñar*, que corresponde a procedimientos de análisis y habilidades de indagación. Por otro lado, en lo que respecta al *cómo enseñar*, ella propone la investigación en base al contraste de testimonio y sus memorias de época en torno a la dictadura. Además, se infiere el *para qué enseñar*, que tiene por objetivo comprender que cohabitan diversas interpretaciones en una misma expresión patrimonial, lo que se logra deducir desde la contrastación de testimonios ampliando el análisis en función del PSR sobre las diversas lecturas e identificaciones sobre un mismo memorial.

La propuesta didáctica elaborada por la participante 2 durante el taller, alude fuertemente a un enfoque investigativo con énfasis tanto en el desarrollo de los DD.HH. Como en la utilización de la memoria para el tratamiento de las repercusiones sociales en la actualidad en relación con la dictadura cívico militar. Aquello comienza a plantearlo desde la fase de exploración: “en un

primer momento propondría una clase dialogada (...) respecto de conceptos como memoria, DDHH y también acerca de metodologías de recolección de información”.

A pesar de lo mencionado. En comparación con el participante 1, la participante 2 no logra establecer de manera explícita un vínculo con la perspectiva patrimonial o bien el uso de recursos patrimoniales. Inclusive no menciona el patrimonio o expresiones derivadas de este en las fases de la secuencia didáctica que propone. Lo expuesto, guarda coherencia con los materiales y recursos didácticos analizados de la participante. Termina por diluirse la perspectiva patrimonial o bien, no se encuentra presente.

Transposición didáctica del participante 3

Al preguntarle a la participante 3 sobre la pertinencia del objetivo de aprendizaje y PSR para abordarlo desde una perspectiva patrimonial, ella señala:

“Es muy interesante lo planteado porque esto refleja lo que sucede en muchos espacios escolares... el desconocimiento de la educación en, para y sobre DD. HH. es frecuente, y al no saber trabajarlo se demoniza... Considero que el objetivo es muy abordable, sobre todo por lo necesario que es trabajar historia local en el contexto escolar en el cual trabajo”.

Al respecto, la participante 3 no responde el foco de la pregunta y termina centrándose en los contenidos o temáticas desde donde abordaría el objetivo de aprendizaje y en las estrategias de enseñanza. Aquello podría deberse a una falta de formación para el desarrollo de una perspectiva patrimonial desde la enseñanza de la disciplina. Desde otra mirada, su respuesta puede deberse al contexto escolar donde la participante 3 se desenvuelve como profesora, que presenta características que podrían limitar o condicionar su práctica como señalo en la entrevista, puesto que también en el taller indicó ser acusada por una colega de estar adoctrinando a los estudiantes al momento de tratar temáticas controversiales.

En lo que respecta al análisis de las propuestas didácticas para trabajar con un enfoque patrimonial, la participante 3 guarda similitudes con la participante 2, ya que, no se evidencia un desarrollo de la perspectiva patrimonial en su enseñanza, ni mención sobre este. Inclusive ambas participantes presentan en sus propuestas didácticas un enfoque más disciplinar en lo histórico y centrado en la memoria. Esto podría deberse a que ambas comparten un Plan de Estudio universitario común en la misma carrera, incidiendo en su enseñanza la formación inicial docente recibida se centra más en la formación histórica e investigativa.

Por otra parte, la participante 3 se limita en su propuesta didáctica solo a manifestar estrategias de enseñanza, pero sin profundizar, como se evidencia en siguiente fragmento: “creo que es relevante mostrar fuentes contrapuestas al respecto... y desde eso introducir conceptos... también he usado lo que piensan por ejemplo profesores de otras asignaturas, conocidos por ellos/as respecto del tema abordado”.

Reflexiones en torno al proceso del taller

Frente a lo expuesto, los tres profesores coinciden en que esta instancia de taller representa un espacio que enriquece la reflexión profesional permitiendo compartir reflexiones, experiencias y actualizar sus saberes para la enseñanza. Esto se debe a que en sus contextos escolares presentan limitantes para desarrollar una reflexión efectiva en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que, se invisibilizan temáticas socialmente controversiales con contenido político; existen presiones institucionales por cumplir con las planificaciones; y hay una carencia de espacios de diálogo sobre el quehacer pedagógico entre profesores-colegas.

4.4 Grupos A y B y sus Planes de Estudio

En consideración de los grupos muestrales de la investigación y del enfoque en su formación profesional, se hace relevante realizar una triangulación entre los análisis individuales realizados en las secciones anteriores con el Plan de Estudio en el cual fueron formados los grupos de estudio.

Grupo A: Plan de estudio año 2013

Respecto al participante formado en el Plan de Estudio del año 2013, se puede señalar que en su propuesta didáctica del taller colaborativo destaca una coherencia y vinculación entre las diferentes fases de la secuencia didáctica. Asimismo, el participante logra desarrollar actividades con el sentido o finalidad que tiene cada una de las fases de la secuencia didáctica. Así mismo, presenta una diversidad de actividades y estrategias de enseñanza a lo largo de la secuencia didáctica como análisis de imágenes en conjunto (estudiantes-profesor), investigación, uso de la memoria por medio de entrevistas, plenarios y análisis de fuentes escritas para el contraste de los procesos sociohistóricos. Estrategias de enseñanza similares a las expuestas en la entrevista y que mantienen como foco el problematizar y trabajar en torno al conflicto de la memoria y del espacio a través y en el patrimonio.

Además, el participante realiza una incorporación intencionada del patrimonio en su

propuesta didáctica, tanto como recurso didáctico o perspectiva de análisis para desarrollar diversas habilidades del pensamiento social como la contextualización, explicación, temporalidad e indagación. La incorporación del patrimonio en la enseñanza de la disciplina también se hace evidente en la entrevista y cuestionario, donde el participante desarrolla una perspectiva polisémica del patrimonio desde el análisis de la construcción de espacios identitarios que forman una herencia, pero que se ven expuestos a procesos de resignificación de los colectivos donde las identidades y memorias entran en disputa. Esto se vincula con la representación social de la realidad del participante en torno a la dialéctica.

Esta coherencia didáctica en la enseñanza del participante y su capacidad para elaborar propuestas didácticas puede deberse a que el Plan de Estudio del año 2013 presta relevancia en la formación inicial en el área de la Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales en torno a la reflexión pedagógica del *qué, cómo y para qué* enseñar la disciplina. Asimismo, en dicho Plan de Estudio se desarrolla un modelo didáctico socioconstructivista, que secuencía la enseñanza a partir de un PSR, tal como se aplicó en el taller colaborativo, por lo tanto, se puede inferir una cercanía del participante con este modelo didáctico, lo cual habría facilitado su propuesta de abordaje al objetivo y PSR propuesto en el taller. Por último, la incorporación intencionada del patrimonio podría deberse a que estuvo expuesto a mayores experiencias formativas ligadas al patrimonio, esto se sostiene en que durante su periodo de formación de pregrado tuvo clases con profesores expertos en temáticas patrimoniales.

Grupos B: Plan de Estudio año 2000

Respecto a las participantes formadas en el Plan de Estudio del año 2000, se puede señalar que comparten características comunes cuando se les solicita en el taller elaborar una propuesta didáctica. En este sentido, la primera similitud que se evidencia en las participantes guarda relación con una enseñanza centrada en la estrategia de investigación en las Ciencias Sociales, pero principalmente en la Historia en el ámbito de la memoria, como señalaron tanto en la entrevista y en el taller analizado en los apartados anteriores.

Respecto al taller colaborativo ambas participantes plantean como actividades y estrategias de enseñanza la realización de entrevistas, uso de testimonios, recolección de evidencias y contraste mediante sustentos bibliográficos, lo cual se vincula con el desarrollo de habilidades del pensamiento social de indagación principalmente. Asimismo, se evidencia en ambas participantes propuestas didácticas con una falta de incorporación de una perspectiva patrimonial o bien, sin una utilización explícita de recursos patrimoniales que den cuenta de una intencionalidad pedagógica.

Esta falta de integración de la perspectiva patrimonial en la enseñanza por parte de las participantes, también se evidenció en sus cuestionarios y entrevistas en profundidad, donde las participantes solo usaban el patrimonio como un recurso didáctico y, su enseñanza se centraba en el ámbito Histórico, Geográfico y de las Ciencias Sociales, con una predominancia del primero. Asimismo, ambas participantes en sus propuestas didácticas del taller presentaron un énfasis en la investigación. Aquello podría deberse a las características del Plan de Estudio en que se instruyeron, focalizado en la formación histórica e investigativa, ligado a la orientación de la carrera que presentaba la posibilidad de obtener Licenciatura en Historia.

También ambas propuestas de las participantes en el taller coinciden en que no presentan un orden procesual entre las cuatro fases del modelo didáctico enseñado en el taller colaborativo. Asimismo, generalmente no se desarrolla el sentido o finalidad de cada fase de la secuencia didáctica. Por ejemplo, cuando se les solicita desarrollar propuestas para la fase de exploración, las actividades presentan una orientación al tratamiento de nuevos contenidos, asociado a la fase de introducción conceptual de la secuencia didáctica. Aquello podría deberse a que ambas participantes no se encuentran familiarizadas con este modelo didáctico.

Los elementos comunes ya mencionados en las participantes podrían asociarse con las características particulares del Plan de Estudio en que se formaron, el cual constaba de una formación en dos ámbitos, el primero en pedagogía en Historia y Ciencias sociales y el segundo en Licenciatura en Historia. Es posible que esta última área formativa, predomine en sus decisiones profesionales, lo cual explicaría el énfasis de sus estrategias de enseñanza hacia la investigación y desarrollo de habilidades de indagación en el aula. Asimismo, esto conlleva a priorizar una propuesta enfocada en el área disciplinar por sobre elementos didácticos, donde su formación profesional podría incidir en la falta de transposición didáctica en temáticas patrimoniales, debido a una falta de preparación en su formación pedagógica que contemple contenidos y recursos patrimoniales en las propuestas didácticas de las Ciencias Sociales.

Comparación entre Grupos

A pesar del evidente contraste entre los Planes de Estudio, donde el grupo A formado solo en una carrera de pedagogía con orientación didáctica en la disciplina, le ha permitido presentar una propuesta didáctica coherente y que desarrolla la finalidad de cada una de las fases del modelo de secuencia didáctica incorporando una perspectiva patrimonial de manera integral. A diferencia del grupo B, formado en un Plan de Estudio orientado a poder obtener tanto la Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales como la Licenciatura en Historia, por lo que

presenta una formación orientada en el área investigativa que termina por manifestarse en sus propuestas didácticas, las que priorizan la investigación y el desarrollo de habilidades de indagación a través de los fenómenos históricos, pero sin lograr integrar la perspectiva patrimonial y, solo aparece en ocasiones el patrimonio en su enseñanza como recurso. Por otra parte, existen elementos en común entre ambos grupos y ciertos matices entre ellos. A nivel discursivo ambos grupos presentan rasgos de una perspectiva extensiva del patrimonio. Comprendiendo el patrimonio cultural desde elementos como la construcción social valórica representativa de ciertas comunidades, que se manifiestan a través de dimensionalidades materiales e inmateriales y la construcción de una memoria.

Pero existen ciertas diferencias en la comprensión del patrimonio cultural, donde el grupo A, enfatiza en la herencia histórica para la construcción de la memoria; en contraste con el grupo B que enfatiza en los vínculos de pertenencia hacia la comunidad para construir la memoria. Sin embargo, como señala Jodelet (2019) dentro de un mismo colectivo existen representaciones autónomas, que para el caso es en el grupo B, donde la participante 3 difiere del colectivo, otorgando un realce a la identidad nacional por sobre las identidades locales, junto con ser la única que presenta rasgos de una perspectiva transitoria del patrimonio.

Respecto al sistema de creencias de los grupos, un elemento en común es comprender el patrimonio cultural desde sus concepciones de la historia, que alude a un proceso de construcción social. Sin embargo, difieren los grupos, en tanto la muestra A, vincula su interpretación patrimonial con la perspectiva dialéctica en torno a la disputa de los procesos. En cambio, la muestra B, suele interpretar el patrimonio en relación con su posicionamiento político que les conlleva a negar otras comunidades políticas, pero también incorporando la defensa y promoción de los DD.HH. Es posible que este realce por los DD.HH. del grupo B, pueda deberse a su formación inicial o más aún, a su formación en un contexto nacional de retorno a la democracia y fortalecimiento de los DD.HH. en procesos de investigación y política pública. Sin embargo, también es necesario mencionar que la participante 3 difiere de los demás participantes en que comprende el patrimonio como oposición al sistema neoliberal.

Respecto a la educación patrimonial, ambos grupos plantean a nivel discursivo como finalidad de la enseñanza, el comprender las construcciones sociales e identitarias, desarrollar la memoria, junto con desarrollar competencias y contenidos disciplinares. Asimismo, en ambos grupos se logra identificar un posicionamiento desde la Didáctica de las Ciencias Sociales para tratar el patrimonio. La diferencia radica en que el grupo A, desarrolla una perspectiva patrimonial; en contraste el grupo B, usa el patrimonio como recurso didáctico.

En cuanto a la enseñanza del patrimonio se evidencia en los participantes diversos niveles de desarrollo del pensamiento crítico. Por una parte, el participante 1 y 2 comparten un desarrollo del pensamiento crítico desde la transformación o tendiente a este. Por su parte la participante 3 más bien presenta un desarrollo del pensamiento crítico desde un nivel de corte cognitivo a trabajar en el estudiantado. Cabe señalar, que esta diferencia entre los participantes no guarda relación con su Plan de Estudio y pertenencia a la muestra, por lo cual podría deberse a elementos de su sistema de creencias y experiencias personales.

Desde las estrategias de enseñanza usadas para tratar la perspectiva patrimonial, destaca en los tres participantes a nivel discursivo la salida a terreno y el uso de recursos digitales como imágenes y videos. Pero desde el taller colaborativo los tres participantes aluden al uso de entrevistas y memoria. Sin embargo, el grupo B presenta un énfasis en la investigación y como dicho rol investigativo debe ocupar el estudiante en el proceso de aprendizaje, que difiere del grupo A, que plantea estrategias más diversas. Finalmente, en consideración del contexto escolar ambos grupos señalan la organización institucional como una limitante, producto de la imposición de directrices de diversa índole, por ejemplo, el cumplimiento de exigencias académicas o administrativas y, la carga laboral que va coartando su disposición de tiempo para desarrollar una enseñanza desde perspectivas patrimoniales.

4.5 Elaboración de propuesta didáctica

A continuación, se presenta la propuesta didáctica que se logró elaborar en el taller colaborativo, a partir de los principales aportes presentados por los participantes para desarrollar una enseñanza con perspectiva patrimonial. La propuesta didáctica está elaborada en términos generales en tanto recursos, estrategias de enseñanza y las actividades en sí misma. Esto se debe a que las realidades de los participantes son diversas, al igual que las limitaciones del contexto escolar. La elaboración en términos generales permite que la propuesta didáctica se aplique a diferentes realidades y se facilite su modificación según contexto escolar.

Tabla 1. *Propuesta Didáctica del taller colaborativo desde una Perspectiva Patrimonial*

<i>Asignatura</i>	Comprensión Histórica del Presente	<i>Unidad</i>	IV
<i>Objetivo de Aprendizaje</i>	OA 5. Participar en el desarrollo de iniciativas local, recogiendo relatos y fuentes propias de la comunidad cercana para velar espacios de memoria		
<i>Objetivo de</i>	OAH a. Investigar sobre la realidad (...).		
	OAH b. Hacer conexiones entre fenómenos, acontecimientos y/o procesos de la realidad (...).		

<i>Habilidad</i>	OAH g. Comunicar explicaciones, conclusiones u opiniones fundamentales, haciendo uso del lenguaje, las normas (...).
<i>Objetivo de Actitud</i>	OAA 07. Pensar con apertura hacia otros para valorar la comunicación como una forma de relacionarse con diversas personas y culturas (...).
	OAA 08. Trabajar colaborativamente en la generación, desarrollo y gestión de proyectos y la resolución de problemas (...).
<i>Pregunta del PSR</i>	¿Por qué hoy en día aún siguen presente memoriales y/o manifestaciones que recuerdan los sucesos de tortura y desaparición de personas ocurridos durante la dictadura cívico-militar? Y ¿Por qué estas manifestaciones o expresiones son rechazadas o negadas por algunos?
Secuencia didáctica	
<i>Fase de Exploración</i>	
Se presentan imágenes y audiovisuales de memoriales, monumentos y murales de reconocimiento nacional como local, que aluden a la promoción y defensa de los Derechos Humanos (DD.HH.) en relación con el proceso de dictadura cívico-militar. En consideración de los recursos didácticos, los estudiantes conformados en grupos deben relacionar los conceptos de DD.HH., Memoria y Patrimonio. Para aquello se presentarán preguntas orientadas sobre la relación existente entre estos patrimonios que rememoran los procesos de la dictadura cívico-militar.	Evaluación <i>Evaluación Diagnóstica</i> Heteroevaluación. <i>Criterios de evaluación:</i> -Identifica la temporalidad de los procesos históricos. -Reconoce características de los patrimonios vinculadas a la identificación de un colectivo. -Relaciona patrimonios con los derechos humanos y las memorias que lo construyeron que aluden al proceso de dictadura cívico-militar.
Los grupos de trabajo deben discutir en torno a estas preguntas orientadoras para lograr presentar una postura frente a ellas. La finalidad de la actividad es que los grupos discutan sobre la relación existente o no entre Patrimonio, Memoria y DD.HH. en vinculación al proceso de dictadura cívico-militar. De esta manera el profesor debe pesquisar las prenociones sobre cada	
concepto como las interrelaciones que realizan los estudiantes. Finalmente, los grupos comparten sus respuestas frente a las preguntas orientadoras para contrastar sus representaciones.	
<i>Fase de introducción conceptual</i>	<i>Evaluación Formativa</i>

<p>Se trabaja en torno audiovisuales, imágenes, fuentes escritas secundarias y testimonios sobre el proceso de dictadura cívico-militar. En consideración de estas fuentes el estudiantado debe analizarlas y reconocer las memorias e identidades que van construyendo el patrimonio como producto de la identidad de una comunidad particular. A la par, se desarrollan los conceptos relacionados al proceso histórico de dictadura cívico-militar y, la conceptualización de memoria y patrimonio por medio de bibliografía.</p> <p>Posteriormente, por medio de una exposición docente se presentan diferentes herramientas metodológicas necesarias para levantar información. En consideración de estas, se realiza un foro de discusión sobre las herramientas metodológicas más plausibles a utilizar en una investigación bibliográfica y de testimonio sobre los patrimonios que rememoran las consecuencias de los procesos de dictadura cívico-militar y que configuran las identidades sociales actuales.</p> <p>Finalmente, se propone una profundización acerca de la estructura de la investigación para que posteriormente, cada estudiante conforme grupos de trabajo para que construyan su propia pregunta de investigación, hipótesis y objetivos en torno a patrimonios vinculados con las consecuencias del proceso de la dictadura cívico-militar y sus patrimonios.</p>	<p>Heteroevaluación.</p> <p><i>Criterios de evaluación:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Reconoce el patrimonio como una construcción valórica de la identificación de un colectivo. -Reconoce diferentes actores y colectivos políticos relacionados con el proceso de dictadura cívico-militar. -Identifica como los conflictos actuales patrimoniales en torno a la dictadura cívico-militar son parte de la construcción de memorias sobre el proceso histórico. -Formula preguntas de investigación e hipótesis sobre las consecuencias de la dictadura cívico-militar y sus patrimonios.
<i>Fase de estructuración o síntesis</i>	<i>Evaluación Formativa</i>
<p>Se otorgan diferentes instancias para que los grupos de trabajo busquen diversas fuentes escritas e iconográficas que le permitan indagar, recolectar y analizar información sobre su investigación, para que aborden su pregunta de investigación y objetivos de investigación, junto con elaborar conclusiones.</p> <p>Finalmente, los grupos de trabajo deben realizar una breve presentación de su investigación sobre los patrimonios que rememoran las consecuencias del proceso de dictadura cívico-militar y que configuran las identidades sociales actuales.</p>	<p>Heteroevaluación y coevaluación.</p> <p><i>Criterios de evaluación:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Indaga sobre las diferentes consecuencias de la dictadura cívico-militar. -Compara diferentes interpretaciones e identificaciones contemporáneas sobre el proceso de dictadura cívico-militar y sus patrimonios. -Explica cómo el proceso histórico ha construido diferentes memorias que se
	manifiestan en los patrimonios.
<i>Fase de Aplicación</i>	<i>Evaluación Sumativa</i>

<p>Se mantienen los mismos grupos de trabajo de la fase anterior, los cuales deben realizar entrevistas a personas de su comunidad para recolectar sus testimonios en torno a patrimonios locales relacionados con el proceso de dictadura cívico-militar, y el significado que los entrevistados les otorgan a estos patrimonios. Para aquello, se entregarán a los estudiantes imágenes de diferentes patrimonios locales como murales, monumentos, memoriales y nudos convocantes.</p> <p>En consideración de la recolección de información realizada por los grupos de trabajo. Se deberá contextualizar las respuestas de las entrevistas en relación con el proceso de dictadura cívico-militar, junto con reconocer las identificaciones o posicionamientos que presentan los entrevistados frente al proceso histórico y, cómo se relacionan con dichos patrimonios o bien, si los reconocen. En consideración de aquello, los estudiantes deberán relacionar este análisis sobre las historias locales y sus patrimonios vinculados al proceso de dictadura cívico militar con su trabajo realizado en la fase anterior, para evidenciar como frente a un mismo proceso se generan diferentes identidades, que construyen y reconocen distintos patrimonios que los representan y se disputan.</p> <p>Finalmente, el grupo debe presentar sus análisis en un informe. El cual se juntará con los informes de los demás compañeros para realizar un compilado sobre las representaciones sociales locales sobre el proceso de dictadura cívico-militar de su comunidad a través de las representaciones patrimoniales. Este compilado se divulgará a nivel local.</p>	<p>Heteroevaluación y coevaluación.</p> <p><i>Criterios de evaluación:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Compara diferentes testimonios y significados sobre patrimonios locales. -Identifica como el proceso histórico ha construido diferentes memorias que cohabitan en los patrimonios. -Relaciona como la memoria y la identificación política de las personas construyen un relato sobre el proceso de dictadura cívico-militar. -Explica como la identificación de los colectivos frente a un patrimonio conlleva a procesos de disputa o deslegitimación del patrimonio de algún colectivo. -Explica cómo la dictadura cívico-militar por sus características y consecuencias ha configurado características de la sociedad chilena.
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Elaboración propia, 2022.

4. Conclusiones

La concreción del objetivo de la investigación se logra parcialmente, puesto que, no se desarrollan propuestas didácticas colaborativas entre los participantes y los investigadores. Sin embargo, se consiguió articular una actividad cooperativa con los profesores, donde presentan individualmente propuestas de actividades para incluir el patrimonio en una secuencia didáctica, durante una jornada de taller que considera previamente las representaciones sociales de los participantes, las cuales son analizadas. A partir de las propuestas individuales, posteriormente se construye una secuencia didáctica que sintetiza los principales aportes, estrategias de enseñanza y recursos para abordar una enseñanza con perspectiva patrimonial.

Respecto a las representaciones sociales del profesorado sobre el patrimonio cultural, se puede señalar que ambos grupos comparten elementos comunes debido a factores vinculantes en su formación inicial al ser la misma institución, dando cuenta de un sello institucional en la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la USACH. Sin embargo, existen diferencias entre estos grupos, que pueden deberse tanto al contexto nacional sobre el cual se formaron que influyen en su perspectiva patrimonial, principalmente en el grupo B formado en el Plan de Estudio del año 2000, donde existe un fuerte sistema de creencias en torno a su posicionamiento político y la promoción de los Derechos Humanos, que conlleva negar otras colectividades y sus patrimonios por su relación política con el proceso de dictadura cívico-militar.

Otra diferencia notable entre ambos grupos muestrales remite sobre el desenvolvimiento didáctico y las propuestas de enseñanza que generan debido al Plan de Estudio, donde el grupo B, presenta un mayor énfasis en lo disciplinar y en la investigación en las Ciencias Sociales, específicamente en la Historia. En cambio, el grupo A, formado en el Plan de Estudio del año 2013, tiene un mayor énfasis en lo didáctico de las Ciencias Sociales.

Lo anterior da cuenta de las diferencias formativas que ha experimentado la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la USACH. Desde un Plan de Estudio en el año 2000 que enfatiza en las áreas de investigación y aspectos disciplinares hacia un Plan de estudios del año 2013 que realza dimensiones centradas en las estrategias didácticas por parte del profesorado para la enseñanza de las Ciencias Sociales. A pesar de las divergencias formativas todos los participantes mencionan en sus propuestas didácticas tópicos relacionados con la memoria, los Derechos Humanos, entre otras, evidenciando la complejidad de la enseñanza y de las transposiciones didácticas en sus propuestas.

A pesar de que existen elementos comunes en las representaciones sociales de los grupos muestrales, estos podrían deberse tanto a experiencias comunes formativas, como es el Plan de Estudio y el contexto nacional durante el que se formaron. También, existen elementos diferenciadores entre todos los participantes a nivel de sus representaciones sociales, que da cuenta del carácter individual dentro de lo colectivo y la influencia que tiene las experiencias de vida y profesionales, como el contexto escolar donde trabajan. A pesar de que cada participante identifica el contexto escolar como una limitante, es diferente en cada uno, presentando mayores o menores posibilidades para desarrollar una autonomía profesional y

fomentar el carácter reflexivo profesional. Siendo estas experiencias de vida y posiblemente las que están fuera del ámbito profesional las que marcan la diferencia en sus representaciones sociales sobre la enseñanza y, una enseñanza con perspectiva patrimonial.

Por otra parte, ambos grupos indican no estar preparados formativamente como para desarrollar plenamente una perspectiva patrimonial integrada en su enseñanza por lo que requieren de más tiempo para llevar a cabo propuestas didácticas de esta índole. A su vez, se infiere que formativamente tanto el Plan de Estudio del año 2000 y 2013 no presentan abordajes de la perspectiva patrimonial, dando cuenta que la educación con perspectiva patrimonial no es una obligación ministerial, desde ahí se explica su ausencia en las Bases Curriculares en Historia, Geografía y Ciencias Sociales (Ministerio de Educación de Chile, 2015, 2019).

Conforme a lo anterior, los tres participantes están conscientes que curricularmente no existe una obligación ministerial para desarrollar una perspectiva patrimonial en su enseñanza de la disciplina y que, por lo tanto, la implementación de esta depende de la iniciativa del profesor. Sin embargo, si se consideran las limitantes desde la organización institucional, se puede señalar que el desarrollo de una perspectiva patrimonial en la enseñanza de las Ciencias Sociales depende tanto del contexto escolar y las facilidades que presenta para implementar una perspectiva patrimonial, como de la iniciativa del profesorado y su formación en Didáctica de las Ciencias Sociales, además del tratamiento de contenidos y perspectivas patrimoniales. De esta manera el desarrollo de una enseñanza con perspectiva patrimonial se forma de la tríada contexto escolar-formación profesional-iniciativa o interés del profesor.

Al momento de reflexionar sobre los alcances y limitantes del presente estudio, se puede señalar la imposibilidad de realizar observaciones de clases a los profesores participantes, puesto que permite contrastar el discurso con su práctica pedagógica en el aula y, sus transposiciones didácticas en situaciones reales de enseñanza. Otra limitante que presenta el estudio es no haber realizado un análisis minucioso a los Planes de Estudio en que fueron formados los participantes, esto con el fin de profundizar sobre la incidencia que tiene la formación profesional y específicamente el pregrado en su construcción como docente.

Finalmente, se propone para un futuro estudio profundizar teóricamente en el sistema de creencias, puesto que, las representaciones sociales son un campo de estudio complejo que considera diversas variables. En consecuencia, se plantea la necesidad de incorporar nuevas categorías de análisis como las concepciones de ciudadanía del profesorado, sus concepciones de educación y el enfoque en Derechos Humanos, ya que estos tres elementos se han hecho

presente en las respuestas didácticas de los participantes.

Referencias

- Alba, N., García, F., & Santisteban, A. (2012). Introducción: Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En N. Alba, F. García, & A. Santisteban (Eds), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 13-18). Sevilla: Díada Editora, S. L.
- Álvarez, J. (2003). Segunda parte. Enfoques o marcos teóricos o interpretativos de la investigación cualitativa. En J. Álvarez (Ed.), *Cómo hacer investigación cualitativa Fundamentos y metodología* (pp. 41-102). México: Paidós Educador.
- Arévalo, H. (2014). Representaciones sociales de los profesores de Valparaíso, Chile, sobre el Patrimonio Cultural y la Educación Patrimonial. En O. Fontal, A. Ibáñez, & L. Martín (Eds), *Reflexionar desde las experiencias. Una visión complementaria entre España, Francia y Brasil. Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial* (pp. 1121-1137). Madrid: IPCE/CEPE.
- Ávila, R., & Mattozi, I. (2009). La didáctica del patrimonio y la educación para la ciudadanía. En R. Ávila, B. Borghi, & I. Mattozzi (Eds), *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "strategia di Lisbona"* (pp. 327-352). Bologna: Pàtron Editore.
- Ávila, R., & Rico, L. (2003). Difusión del patrimonio y educación. El papel de los materiales curriculares. Un análisis crítico. En E. Ballesteros, C. Fernández, J. Molina, & P. Moreno (Eds), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 31-40). Cuenca: Asociación de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Bardin, L. (1996). Tercera Parte. Método. En L. Bardin (Ed.), *Análisis de contenido* (pp. 71-118). Madrid: Ediciones Akal.
- Burgos, D. (2018). *Promoviendo aprendizajes desde la exploración del patrimonio cultural local: Una experiencia de Educación Patrimonial con estudiantes de*

segundo medioda un colegio de la comuna de Lo Espejo (Tesis para optar al grado de Magíster en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales). Recuperado de

<https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/24335/MDHSBurgosM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Castro Fernández, B., & López Facal, R. (2017). ¿Almacenar o construir memoria? La educación patrimonial y el pensamiento crítico. *Clío & Asociados* (24), 51-58. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8164/pr.8164.pdf

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>

Collao, D. (2011). El patrimonio cultural: el trabajo realizado en España y los desafíos para su aplicación en la ciudad de Valparaíso, Chile. *Tordesillas, Revista de Investigación Multidisciplinar* (3), 163-176.

Cuenca, J. (2013). La educación patrimonial: líneas de trabajo actual y nuevas perspectivas. En J. Estepa (Ed), *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias* (pp. 343-355). Huelva: Universidad de Huelva.

Díaz-Barriga, Á. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. *UNAM, México* 10(4), 1-15. Recuperado de http://envia3.xoc.uam.mx/envia-2-7/beta/uploads/recursos/xYYzPtXmGJ7hZ9Ze_Guia_secuencias_didacticas_Angel_Diaz.pdf

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., & Varela-Ruíz, M. (julio-septiembre de 2013). La entrevista, recursos flexibles dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>

Estepa, J., & Lucas, L. (2016). El patrimonio como instrumento para la formación de la ciudadanía crítica y participativa. *Investigación en la escuela* (89), 35-48. Recuperado

de <https://institucional.us.es/revistas/Investigacion/89/R89-3.pdf>

Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica para el aula, el museo e Internet*. Gijón: Ediciones Trea, S.L.

Fontal, O. (2006). Claves del patrimonio cultural del presente y desde el presente para abordar su enseñanza. *Pulso*, 29, 9-31. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2200888>

Fontal, O. (2012). Patrimonio y educación. Una relación por consolidar. *Aula de Innovación educativa*, 10-13.

Gaínza, Á. (2006). La entrevista en profundidad individual. En M. Canales (Ed.), *Metodologías de investigación social* (pp. 219-264). Santiago: Lom Ediciones.

Gil, F. (2020). La formación del pensamiento social crítico a través de la educación patrimonial.

Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación (19), 43-54. Gil, F., & Muzzi, S. (2019). Museos y formación del pensamiento social en educación primaria. Un estudio de caso. *Quin professorat, quina ciutadania, quin futur?*, 479-483. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2019/240438/qproqciuqfut-2019p479.pdf>

González, N. (2007). El valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 7, 23-36. Recuperado de https://pagines.uab.cat/neus.gonzalez/sites/pagines.uab.cat/neus.gonzalez/files/praxis_neusgonzalez.pdf

González, N. (2021). Conversatorio: ¿Aprender a pensar el pasado o el futuro? Análisis de la propuesta interdisciplinaria de la educación patrimonial. Recuperado de <https://www.uautonoma.cl/news/expertos-analizan-el-patrimonio-desde-visiones-pasada-presente-y-futura/>

Gutiérrez, M., & Pagès, J. (2018). *Pensar para intervenir en la solución de las injusticias*

sociales. Pereira: Ediciones UTP.

Hernández, F. (2003). El patrimonio como recurso en la enseñanza de las ciencias sociales. En E. Ballesteros, C. Fernández, J. Molina, & P. Moreno (Eds), *El patrimonio y las didácticas de las ciencias sociales* (págs. 455-466). España: Cuenca Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Hernández, F. (2005). Sociedad, patrimonio y enseñanza. Estrategia para el siglo XXI. *HISTODIDÁCTICA: Enseñanza de la Historia/Didáctica de la Ciencias Sociales*, 1-20.

Ibarra, M., Luneke, A., & Ramírez, C. (2015). Capítulo IX. Orientaciones técnicas para el desarrollo de programas en educación patrimonial en el ámbito local. En Pontificia Universidad Católica de Chile, *Propuestas para Chile. Concurso Políticas Públicas, 2015*. (pp. 249-278). Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2016/01/Cap%C3%ADtulo-IX-Orientaciones-t%C3%A9cnicas-para-el-desarrollo-patrimonial-en-el-%C3%A1mbito-local.pdf>

Jodelet, D. (1985). La representación social: fenómenos, conceptos y teorías. En S. Moscovici (Ed), *Psicología social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.

Jodelet, D. (2003). Pensamiento Social e Historicidad. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 24(93), 99-113. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/137/13709305.pdf>

Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, 3(5), 32-63. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v3n5/v3n5a2.pdf>

Jodelet, D. (2018). Ciencias sociales y representaciones: Estudio de los fenómenos representativos y de los procesos sociales. De lo local a lo global. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 8(2), 1-12. doi:

-
- <https://doi.org/10.24215/18537863e041>Jodelet, D. (2019). La noción de lo común y las representaciones sociales. En N. Pievi, & S. Seidmann (Eds), *Identidades y conflictos sociales. Aportes y desafíos de la investigación sobre representaciones sociales* (pp. 613-630). Buenos Aires: Belgrano.
- Jorba, J., & Casellas, E. (1997). Capítulo 6: Estructuración de los aprendizajes. En J. Jorba, & E. Casellas, *La regulación y la autorregulación de los aprendizajes: estrategias y técnicas para la gestión social del aula* (pp. 125-131). Madrid: Síntesis.
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Bases Curriculares 7° Básico a 2° Medio. Orientación*. Santiago: Mineduc.
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Bases Curriculares Primero a Sexto Básico*. Santiago: Mineduc.
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Bases Curriculares 3° y 4° medio*. Santiago.
- Moscovici, S. (1979). Capítulo I. La representación social: un concepto perdido. En S. Moscovici, *El psicoanálisis, su imagen y su público* (pp. 27-44). Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S. (1981). On social representations. En J. Forgas (Ed), *Social cognition: Perspectives on everyday understanding* (pp. 181-209). Nueva York: Academic Press.
- Pascual, E. (1998). Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana* (23), 13-72. Recuperado de <http://www.revistacienciapolitica.cl/index.php/pel/article/view/25397>
- Pagès, J. (1997). Capítulo VII: La formación del pensamiento social. En P. Benejam, & J. Pagès (Eds), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (págs. 151-168). Barcelona: Ice-Horsori.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2014). Una mirada del pasado al futuro en la Didáctica de las Ciencias Sociales. En J. Pagès, & A. Santisteban, *Una mirada al pasado y un proyecto. Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 17-39). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona/ AUPDCS.

-
- Prats, J. (2002). La Didáctica de las ciencias sociales en la unidad española: estado de la cuestión. *Revista de Educación* (328), 81-96.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Editorial Graó.
- Pipkin, D., & Sofía, P. (2004). La formación del pensamiento social en la escuela media: factores que facilitan y obstaculizan su enseñanza. *Clío & Asociados*, 85-94.
- Sandín, M. (2003). Capítulo 3. Perspectivas teóricas-epistemológicas en la investigación educativa. En M. Sandín (Ed), *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones* (pp. 45-71). España: Mc Graw and Hill.
- San Martí, N. (2002). Capítulo 8: Organización y secuenciación de las actividades de aprendizaje. En N. San Martí, *Enseñar y aprender Ciencias: algunas reflexiones* (pp. 169-203). Santacana, P. J. (20 de mayo de 2012). *La didáctica del patrimonio como estrategia en el aprendizaje de la historia*. Obtenido de didcticadelpatrimonicultural.blogspot.com:
https://didcticadelpatrimonicultural.blogspot.com/2013/05/la-didactica-del-patrimonio-como_20.html
- Scruton, R. (2002). La hegemonía intelectual de la izquierda progresista. *Estudios Públicos* (85), 255-265. Recuperado de https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20160304/20160304092905/rev85_scruton.pdf
- Travé, G. (1998). *La investigación en didáctica de las ciencias sociales. Perspectiva y aportaciones desde la enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Valencia, L. (2014). *Aprender a ser profesor y profesora de Historia. Los propósitos de la enseñanza en la formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile* (Tesis para optar al grado de Doctor en Educación). Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2014/hdl_10803_284965/lvvc1de1.pdf

Valencia, L., & Villalón, G. (2018). CAPÍTULO 9: El pensamiento social e histórico. En M. Jara, & A. Santisteban (Eds), *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp. 115-124). Cipolletti: Universidad Nacional del Comahue; Universitat Autònoma de Barcelona.

Vieytes, R. (2004). Capítulo 4. El marco teórico. En R. Vieytes (Ed.), *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas* (pp. 155-217). Buenos Aires: Editorial de las ciencias.

Vieytes, R. (2004). Capítulo 11. Unidad de análisis y técnica de muestreo. En R. Vieytes (Ed.), *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas* (pp. 381-406). Buenos Aires: Editorial de las ciencias.