



Revista de Didáctica de la
Historia y las Ciencias Sociales

ISSN: 0719-384X

Nuevas Dimensiones

<https://doi.org/10.53689/nv.vi12.72>

<https://nuevasdimensiones.uahurtado.cl>

Nº 12, Monográfico, 2025. pp. 285-307.

Fuimos, somos, seremos. Conciencia histórica y educación patrimonial. El caso de un Liceo de mujeres

We were, we are, we will be. Historical Consciousness and heritage education. The case of a girls' high school

Catalina Padilla-Gormaz¹

Recibido: 24/06/2025

Aceptado: 02/10/2025

Resumen

La Educación Patrimonial en la escuela se reconoce como un campo emergente en Chile, desde enfoques que fomentan el trabajo significativo, crítico y situado, contribuyendo a la formación de ciudadanías críticas y su conciencia histórica. La presente investigación analiza un taller extraprogramático de un colegio público de la comuna de Santiago, que desarrolla la educación patrimonial con enfoque situado en una escuela y las voces de estudiantes que participan de esta, a partir de una situación controversial de su contexto que interpela el pasado-presente-futuro y moviliza sus memorias. La metodología de investigación es cualitativa, por medio de encuestas individuales y *focus group* para reconocer y profundizar en sus relatos. Los resultados dan cuenta de que las estudiantes se reconocen como agentes históricos, utilizan lo trabajado en el taller para argumentar, y que las actividades patrimoniales se incorporan a sus memorias y posicionamiento ante su tiempo presente.

Palabras claves: Educación patrimonial, Conciencia histórica, Patrimonio cultural, Patrimonio escolar, Memorias.

¹ Liceo 1 Javiera Carrera; Universidad de Santiago de Chile (USACH). Correo electrónico: catalina.padilla@usach.cl
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0770-4473>



Abstract

Heritage Education in schools is recognized as an emerging field in Chile, from approaches that promote meaningful, critical, and situated work, contributing to the formation of critical citizenship and historical consciousness. In this regard, this research analyzes an extracurricular workshop from a public school in the commune of Santiago, that develops heritage education with a situated approach in a school, and the voices of students who participate in it, based on a controversial situation in their context that challenges the past-present-future and mobilizes their memories. The research methodology is qualitative, through individual surveys and focus groups to recognize and deepen their stories. The results show that students recognize themselves as historical agents, they use what was worked on in the workshop to argue their positions, and that heritage activities are incorporated into their construction of memories.

Keywords: Heritage education, Historical consciousness, Cultural heritage, School heritage, Memories.

Cómo citar

Padilla-Gormaz, C. (2025). Fuimos, somos, seremos. Conciencia histórica y educación patrimonial. El caso de un Liceo de mujeres. *Nuevas Dimensiones*, 12, 285-307. <https://doi.org/10.53689/nv.vi12.72>

1. Introducción

En los últimos años, si bien la educación patrimonial se ha posicionado poco a poco en la educación formal chilena, lo que se refleja en la actual Política Nacional de Educación Patrimonial (2024-2029), elaborada por el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio y el Ministerio de Educación, esta todavía es catalogada simplemente como “emergente”. Así lo establece la Subsecretaría de Patrimonio, la cual realiza en el año 2021 el primer catastro de educación patrimonial nacional y afirma que “existe poca evidencia disponible a nivel agregado para entender cómo se implementa la educación patrimonial en la actualidad (...) son escasos los estudios que analizan transversalmente estas experiencias educativas en patrimonio” (Subsecretaría del patrimonio, 2021a, p. 39).

En general, la didáctica patrimonial en las escuelas se ha visto reducida casi exclusivamente a la aplicación del patrimonio dentro de procesos de enseñanza reglados a elementos complementarios de los contenidos trabajados en el aula (Cuenca, 2013), y “a pesar de los progresos recientes, el patrimonio aún es visto a menudo como un elemento decorativo o de prestigio” (Pinto y Zerbato, 2017, p. 208). En este contexto, importante es relevar el trabajo

del patrimonio en la escuela, desarrollado desde lo auténtico, que trabaja con los recursos que poseen las propias comunidades educativas, es decir, desde un enfoque situado. Representa un camino que promueve empoderar a los estudiantes sobre su rol como sujetos sociales, generadores de conocimiento, conscientes de sus memorias, y conectados con su tiempo y espacio, es decir, desarrollando su conciencia histórica.

Sobre esto último, la formación de la conciencia histórica en jóvenes ha ganado interés en la didáctica y en la necesidad de reconocer la Historia como un saber estructurador de la vida, esencial para la orientación de los estudiantes con su propio tiempo (Rüsen, 2001, 2007; Seixas, 2004). En este sentido, se han desarrollado diversos estudios que plantean a la historia y su enseñanza como un conocimiento que debe ser reconocido como actuante, o más bien “usable” por los jóvenes, centrados en la exploración de las relaciones entre sus identidades y memorias. Si bien existe un reconocimiento empírico y documentado que establece una relación directa entre la educación patrimonial y el desarrollo de conciencia histórica en los estudiantes, es necesario ampliar el conocimiento didáctico sobre estas materias, y detallar lo que se puede desarrollar con el trabajo del patrimonio cultural escolar, porque “la innovación en educación patrimonial (...) no solo han de ser creativas, sino efectivas didácticamente” (Fontal, 2016, p.434).

Por medio de este estudio, se busca realizar una evaluación concreta de la educación patrimonial, con un enfoque situado en un Liceo de mujeres de Santiago. Esta inquietud constituye la base del problema de investigación: ¿De qué forma las narrativas de las estudiantes dan cuenta de que el trabajo sobre Educación Patrimonial con enfoque situado promueve aprendizajes en torno a la conciencia histórica? En la actualidad, las experiencias escolares que abordan problemáticas que permitan conectar historias pasadas y presentes, como la educación patrimonial con enfoque situado, son muy importantes, pues son oportunidades para generar discursos y memorias alternativas (Felices de la Fuente, 2025), contribuyendo a la conformación de una ciudadanía activa y crítica que proyecte valores democráticos desde el presente al futuro.

2. Marco teórico

La presente investigación tiene dos ejes temáticos estructurantes: Educación Patrimonial y conciencia histórica.

En primer lugar, importante es considerar al patrimonio cultural escolar desde una amplia perspectiva, tal como explica Mancera (2011), quien reconoce que el patrimonio escolar es complejo y amplio, identificando al menos tres líneas de trabajo con este tipo de patrimonio: lo tangible (arquitectura, archivos, mobiliario), intangible (organización de la comunidad, símbolos, prácticas, memoria oral) y procesos socioculturales indirectos del patrimonio (desarrollo social, económico y cultural de los entornos). Particularmente, esta última es una categoría compleja de análisis, y el autor invita a considerar, dentro del estudio del patrimonio escolar, también a sus “consecuencias”, las cuales pueden resultar hasta “paradójicas, ya que provienen de momentos históricos distintos, donde las prioridades eran otras. No obstante, en el siglo XXI, son interesantes, innovadores, emotivos, identitarios, significativos; pero que son inesperados, insospechables, inciertos y hasta reprobables para la sociedad actual” (Mancera, 2011, p. 47). Ilustrando lo anterior, Mancera menciona las manifestaciones estudiantiles y su potencial estudio y resguardo patrimonial para el futuro. En esta misma línea, Rueda (2014) complementa y hace énfasis a un aspecto particular: el valor del patrimonio oral escolar, rescatando su valor emocional, y la importancia de que los mismos estudiantes tengan un contacto directo con su propio patrimonio, lo cual se relaciona con la formación ciudadana. El autor colombiano llama a “restaurar” el significado social del patrimonio, y a buscar estrategias metodológicas efectivas para desarrollar conciencia patrimonial en los estudiantes.

En este sentido, se comparte la perspectiva sistémica, integradora y compleja del patrimonio que plantea Cuenca (2014), quien define el patrimonio educativo desde una concepción holística del patrimonio, es decir, “uniendo en su término el carácter artístico, histórico, etnológico, científico tecnológico, y natural que darían como resultado el conocimiento de las sociedades del pasado y del presente” (p. 3). Así, se reconoce al patrimonio escolar-educativo no solo como mero objeto, sino que importa mucho su contexto, tanto espacial

como temporal, así como también las prácticas, representaciones, conocimientos y técnicas de una comunidad educativa, relacionado directamente con su identidad.

De este modo, la educación patrimonial que colabora con patrimonio escolar es vista como un espacio de trabajo emancipador, significativo y en construcción permanente por los estudiantes y la comunidad educativa, sus ideas, necesidades y visiones de futuro. Lejos de la consideración estática de los objetos, se considera al patrimonio educativo y la educación patrimonial como un espacio abierto al servicio de la ciudadanía y sus comunidades, comprendiendo las escuelas como centros culturales vivos. En esta línea holística y compleja del patrimonio, se encuentra también a Cuenca (2016) quien propone la idea de “socialización del patrimonio” y profundiza en el aporte ciudadano que significa trabajar con el patrimonio desde la escuela. Asimismo, resalta la importancia de generar experiencias de enseñanza-aprendizaje, de participación multidireccional con las y los estudiantes, así como también la generación de contextualización de los procesos de patrimonialización y sensibilización, tanto hacia el patrimonio como hacia los problemas sociales, convirtiendo al patrimonio en un recurso para trabajar los problemas actuales de la sociedad.

Como segundo eje articulador de la presente investigación, la conciencia histórica representa un campo semántico bastante amplio, al ser trabajado desde diversas disciplinas sociales. Particularmente, el presente trabajo se posiciona desde la didáctica de la historia y los aportes de Santisteban, Pagés y Rösen, quienes reconocen la conciencia histórica como una competencia dentro de la formación del pensamiento histórico, con foco en el pensamiento temporal y la educación ciudadana. Santisteban (2017) establece que, en la formación de la conciencia histórica temporal, se sintetizan todas las competencias del pensamiento histórico y que su desarrollo es paralelo a otras habilidades necesarias para ello. Así también lo afirman Chávez y Pagés (2020), al indicar que el desarrollo de la conciencia histórica “requiere del aprendizaje de una serie de habilidades complejas propias del pensamiento histórico como la temporalidad, el cambio, la causalidad, la perspectiva histórica, la empatía, la utilización de fuentes y el significado histórico de los hechos o los procesos estudiados” (p. 27). Entonces, el desarrollo de la conciencia histórica implica capacidades de orden superior que requieren de un trabajo sistemático previo, en función de la formación del pensamiento histórico, de la

interpretación, la imaginación histórica y la narración. Así, la formación del pensamiento histórico tiene como objetivo principal el desarrollo de la conciencia histórico-temporal, para la comprensión de los cambios y continuidades en la historia, y para comprender las relaciones entre pasado, presente y futuro.

Basado en lo anterior, desarrollar conciencia histórica es también desarrollar conciencia ciudadana, “ya que la historia es una aportación esencial a la educación democrática” (Santisteban, 2017, p. 95). El desarrollo de conciencia histórica en los estudiantes es invitarles a utilizar crítica y creativamente las evidencias y/o fuentes del pasado, con el propósito de situarse en el tiempo y en el espacio, y ser consciente de su historicidad. En este sentido, la conciencia histórica no se entiende solo desde un plano cognitivo, sino que por sobre todo actitudinal o experiencial, ligado a la construcción de las memorias sociales. Es importante que los estudiantes piensen el presente como una construcción del pasado y se sientan protagonistas del futuro que ellos también pueden construir. La conciencia histórica es también memoria, toda vez que permite a los estudiantes situarse en el tiempo presente, explicando su realidad actual a través del pasado y proyectando las múltiples opciones que se pueden construir para el futuro. En este contexto, la educación patrimonial, y el trabajo con las fuentes que los propios estudiantes crean a diario en sus espacios educativos, ayudan a ser conscientes de esta articulación temporal.

De este modo, entendemos la conciencia histórica desde una comprensión amplia, la cual:

Nos permite estudiar la conciencia histórica no como un producto histórico final (...) sino en términos de cómo los seres humanos establecen diferentes relaciones con el pasado, el presente y el futuro y, de esa manera, constantemente producen la historia ellos mismos (Mayorga, 2022, p. 4).

Aunque esta perspectiva entra en tensión con el objetivo de evaluar los niveles de conciencia histórica, el presente trabajo no pretende establecer una medición absoluta en términos de buenos o malos resultados sobre conciencia histórica, sino que busca una realidad para ser observada y analizada. En este sentido, los indicadores de evaluación y la tipología de Rüsen (1992) son un importante aporte para la comprensión del fenómeno y la didáctica del

patrimonio, en específico. Por medio del análisis de las narrativas y memorias de las estudiantes, podemos lograr reconocer qué tipo de conciencia desarrollan y la función práctica que le confieren al conocimiento histórico, ya sea: tradicional (mantiene presente sin transformaciones el pasado), ejemplar (mira el pasado como algo ejemplar atemporal), crítica (negación del pasado), o genética (pone foco en los cambios y comprende la complejidad temporal). Compartimos la idea de Nordgren (2019) de que “los usos de la historia en la vida cotidiana no pueden ser principalmente para juzgar lo que está bien y lo que está mal, sino para proporcionar herramientas para participar y equilibrar los usos de la historia (p.794).” Paralelamente, los actuales paradigmas educativos ponen en el centro a las y los estudiantes, con énfasis en el desarrollo de su pensamiento crítico y autonomía. En este sentido, es primordial que se reconozcan como sujetos históricos y creadores de memorias y patrimonios, así como el aporte que esto tiene en el desarrollo de sus propias memorias, y su conciencia histórica y ciudadana.

En este sentido, se comparte la idea de que la didáctica de la historia y el patrimonio tiene por orientación al futuro. Lo que importa es enseñar a los estudiantes “cómo se significa ese pasado en el presente y cómo la enseñanza de ese pasado o de las habilidades para pensar ese pasado pueden ayudar a la construcción de un futuro deseado” (Plá y Pagés, 2014). Entonces, para que se concrete dicha vinculación en el presente, se requiere un proceso de interpelación y transformación de los sujetos, todo con el fin de “conocernos a nosotros mismos y adoptar una posición frente al mundo” (Santisteban, 2010, p. 35).

3. Metodología

Para la presente investigación, se trabajó bajo un enfoque cualitativo, partiendo desde la premisa de que la didáctica y su investigación es un estudio complejo y contextual, y solo puede ser entendido desde el punto de vista de los actores involucrados. Es un estudio de caso que pretende reconocer la conciencia histórica y las memorias que desarrollan las estudiantes de un taller extraprogramático, por medio de la educación patrimonial con enfoque situado, es decir, dar cuenta de una realidad o “fotografía” del momento.

Respecto a la descripción de los niveles de conciencia de las estudiantes, importante es la invitación que realiza Rüsen (1992), quien indica: “permítase a las personas relatar narraciones que son relevantes para la orientación temporal de sus propias vidas, y luego analice las estructuras narrativas de tales historias” (p. 35). Por ello, la técnica de recolección para la presente investigación es ir en búsqueda de perspectivas.

Con el objetivo de movilizar las memorias de las estudiantes y desafiarlas a un problema situado, se aplicó en primera instancia una encuesta, creada a partir de una situación problematizadora de su presente: “¿Liceo 1 plurigénero el 2023?”, una situación que interpela al pasado, presente y futuro del establecimiento. Este primer momento es muy importante, pues el enfoque situado releva el contexto. Para este fin, la presente investigación cuenta con los permisos de la institución educativa, el consentimiento de las estudiantes menores de edad y de sus apoderados.

Ahora bien, para obtener las narrativas, se utilizaron técnicas de recolección de información escrita y oral: una encuesta individual en formato online de 10 preguntas. De éstas, 7 están vinculadas a las subcompetencias narrativas que establece Rüsen (1992), que permiten dar sentido al pasado y orientar el presente, y se desglosan en: 2 preguntas sobre experiencia, que se manifiesta en utilizar el pasado en la explicación de sucesos del presente y diferenciar el pasado del presente, 2 preguntas sobre interpretación, para demostrar la capacidad de analizar y explicar causalmente el presente dentro de una escala temporal más amplia, y finalmente 3 preguntas de orientación, que solicita a estudiantes pensar y prever escenarios futuros posibles.

La muestra corresponde a un total de 15 estudiantes, desde 1° a 4° medio, con distintos tiempos de permanencia en el taller: 3 estudiantes con un tiempo de permanencia avanzado (más de 3 años), 4 intermedias (2 años) y 8 estudiantes que ingresan el año de la investigación, un factor importante de considerar en el análisis de los datos.

Luego de la encuesta individual, se realizó un *focus group* con las mismas estudiantes partícipes de la encuesta, en dos grupos por jornada. En colectivo y de modo dialogado, se les realizaron nuevamente preguntas de la encuesta y otras que movilizaran las narrativas asociadas a la temática problematizadora, con el propósito de profundizar y complementar

las respuestas de las estudiantes en primera instancia. Importante es esta estrategia, pues otorga la posibilidad de interactuar con las estudiantes y, de este modo, conocer y entender de manera profunda sus interpretaciones y narrativas.

3.1. Contexto de la investigación

El estudio se realizó en un establecimiento educacional público de la comuna de Santiago, colegio que, desde su fundación (1894), se establece como mono genérico: solo de mujeres, pero que, en la actualidad y de manera orgánica, es decir, en el marco de cambios socioculturales y de paradigmas educativos, se ha identificado como “plurigénero”. Este contexto es propicio para realizar el estudio, ya que las estudiantes son protagonistas de la situación crítica que interpela a su historia pasada, presente y futura. El establecimiento investigado desarrolla desde el año 2014 un taller extraprogramático sobre patrimonio, archivo e investigación en Ciencias Sociales, también conocido como “*Javierinas por el patrimonio*”. A partir del año 2015, las profesoras a cargo han generado un programa de educación patrimonial con enfoque situado, es decir, trabajan a partir del propio patrimonio cultural que genera la comunidad educativa, fuentes primarias de sus análisis y trabajos de socialización y difusión. Este taller es voluntario, y estudiantes de ambas jornadas, de 7° básico a 4° medio, se inscriben para participar de este espacio de educación patrimonial fuera de su jornada escolar.

Así, el taller “Javierinas por el patrimonio” se establece como un espacio de educación patrimonial con enfoque situado. Por ello, es relevante analizar elementos propios de esta metodología, reconociendo los principios didácticos-pedagógicos y las actividades que son promovidas al interior de éste. De acuerdo con el análisis de las actividades realizadas en el año 2022, podemos clasificar éstas en tres áreas de trabajo:

a) Construcción y activación de su Archivo comunitario-patrimonial: desde el año 2015, el taller “Javierinas por el patrimonio” se incorpora al Programa de Archivos escolares (PAE) del Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Desde ese año a la fecha, han estado acompañadas por un equipo profesional multidisciplinar que apoya la creación y activación del Archivo histórico-patrimonial, espacio que resguarda libros de clases, revistas, fotografías, planillas anuales con calificaciones y anotaciones de cada

estudiante, así como correspondencias, libros de actas, contabilidad, circulares de la administración pública, oficios y programas gubernamentales, entre otros documentos que datan de 1895 hasta la actualidad. Este patrimonio documental es muy valioso, no solo por la memoria institucional específica que resguarda, sino porque significan fuentes históricas que reflejan la educación pública del país.

Asimismo, cabe recalcar que son las propias estudiantes quienes realizan la recopilación, clasificación, conservación, custodia y difusión de los documentos, lo cual es una característica fundamental para el enfoque situado. En este contexto, el Archivo escolar se reconoce como un “archivo comunitario” (Andaur, 2015).

El Archivo se posiciona como un área de trabajo importante para la educación patrimonial, como un espacio multidisciplinar y colectivo, que estimula la crítica e investigación por parte de las estudiantes, mediante el rescate no solo de documentos, sino que también relatos de vida, memorias y experiencias de exestudiantes, extrabajadores, que conectan el pasado con inquietudes de su presente.

b) Conexión y trabajo con otras instituciones: esta área corresponde a diversas actividades durante el año, a las cuales las estudiantes asisten fuera del establecimiento. El objetivo es que estudiantes vivan experiencias que les conecten con su territorio, visitando otros espacios culturales o patrimoniales de la comuna, otras localidades y escuelas, a las cuales son invitadas. Esta conexión es significativa para las estudiantes, ya que les permite compartir con otros pares, compartir sus historias y patrimonios, conocer elementos en común como estudiantes secundarios, pero también reconocer sus diferencias. Destaca en este sentido la vinculación que el taller tiene con otras instituciones educativas que promueven educación patrimonial situada (ver Cisternas, 2023 y Mellado et al., 2019).

c) Participación en, con y para la comunidad: un área primordial para el enfoque situado es la vinculación del patrimonio con la comunidad que la erige, desde la convicción de que el patrimonio cultural es un constructo histórico y social. Es decir, es un debate ideológico, que constantemente se está reactualizando, ya que cada generación construye y piensa sus propios patrimonios, reconociendo así que el trabajo con y sobre el patrimonio no es neutral, ni la selección es objetiva.

Particularmente, una acción importante en esta área es el “Día de la exalumna”. Esta actividad consiste en que estudiantes del taller desarrollan visitas guiadas patrimoniales por el establecimiento, explicando elementos de continuidad y cambio en el espacio, así como también su experiencia como estudiantes actuales. Además, se abre el Archivo a las exalumnas, quienes pueden solicitar ver sus documentos como fichas anuales con calificaciones y anotaciones personales. Esta actividad es muy valorada por las estudiantes del taller, al encontrar sentido al resguardo patrimonial, y constatar la emoción que esto genera. Durante el Día de la exalumna, se van construyendo activamente nuevos significados que quedan reflejados en un cambio de pensamiento, derivando en una transición actitudinal hacia el patrimonio en su conjunto, a través de la sensibilización y la empatía. Cada sesión posterior, donde se evalúa la instancia realizada, las estudiantes comentan y comparten lo que exalumnas les contaron y les aportaron para comprender mejor la información en los documentos, así como también las emociones de nostalgia y alegría que pueden evidenciar en cada una de las participantes.

De este modo, las estudiantes realizan gestión del patrimonio, siendo así no solo herederas de un pasado, si no también agentes históricos que lo resignifican constantemente. No basta con solo adquirir una serie de instrumentos para analizar e interpretar el patrimonio, sino que las estudiantes también deben verse definidas como un agente social que puede intervenir en su defensa y conservación, siendo conscientes de la realidad en la que este patrimonio se hace presente y el sentido de que siga estando presente en su realidad.

4. Resultados

Caracterizada la educación patrimonial con enfoque situado que realiza el taller “*Javierinas por el patrimonio*”, podemos dar paso al centro de la investigación: ¿De qué forma las narrativas y memorias de las estudiantes dan cuenta de que el trabajo sobre Educación Patrimonial con enfoque situado promueve aprendizajes en torno a la conciencia histórica? Esto ya que no basta con reconocer el amplio repertorio de actividades que se realiza en este espacio, sino que es necesario evidenciar qué aprendizajes se logran, particularmente en lo que establecen como objetivo primordial: desarrollar conciencia histórica.

Las respuestas de las estudiantes se dividen en tres subcompetencias narrativas de la conciencia histórica propuestas por Rüsen (1992): experiencia, interpretación y orientación. Con relación a la primera categoría, entendiendo la experiencia como la capacidad de “aprender a mirar el pasado y rescatar su calidad temporal, diferenciándolo del presente” (Rüsen, 1992, p. 30), los resultados obtenidos nos muestran que la mayoría de las estudiantes utilizan el pasado en la explicación del presente, pudiendo diferenciar los contextos y estableciendo en sus respuestas elementos de cambios y continuidades con relación al pasado. La primera pregunta de esta categoría fue: “Sobre ser un Liceo plurigénero, ¿por qué crees que esta discusión no ha cobrado hasta los últimos años la relevancia que hoy tiene?”. Un elemento que llama la atención es la mención al concepto de “lucha”, explícitamente en 2 respuestas. Por ejemplo, la estudiante C.R (3° medio-inicial) indica:

Se debe a que en los años anteriores no se tomaba en cuenta este concepto, por lo tanto, las personas no tenían mucho conocimiento. Además, se pasaba a llevar a personas con diversidad de género, quienes aún siguen luchando contra esta problemática.

Esta mención establece la importancia de mirar la problemática como un continuo temporal, que no es totalmente actual, ni mucho menos está finalizado, constatando la valoración de la relevancia e importancia del pasado para explicar el presente.

También, en las narrativas de las estudiantes se diferencia e identifican contextualmente cambios y continuidades en el pasado en su relación con el presente, ya que la mayoría reconoce que en el pasado había menos información al respecto; la identidad de género era una temática poco conocida, a pesar de que la comunidad LGBTQA+ ha existido siempre, pero hoy hay más conocimientos al respecto. Esto evidencia una visión compleja del pasado, ya que no lo observan desde lo ejemplar; todo lo contrario, se indica que los cambios actuales son parte de un contexto. Al respecto, S.M (1° medio-inicial) indica: “La mayoría de los adultos no entiende el tema del plurigénero dejando de lado la importancia. Aparte que no hay mucha información para que gente que no sepa del tema se informe”. En este sentido, la estudiante reconoce que a las personas adultas les cuesta más comprender este tema,

aceptando que existen distintos puntos de vista aun, a pesar de ser mayoritariamente aceptado, comprendiendo la complejidad social y su diversidad, y no los procesos de cambio como un todo absoluto perfecto.

La segunda pregunta en esta categoría fue: “¿Crees que el pasado del ‘Liceo femenino’ se invisibiliza si se vuelve plurigénero?”. La gran mayoría respondió que no o que depende, argumentando su posición en ideas de agencia histórica y del uso de sus experiencias en el taller. Por ejemplo:

No creo que ese pasado se olvide, ya que el estudiantado del liceo 1 es histórico.

Tenemos archivos y documentos que sea como sea no se borrarán. Tenemos una historia y una huella en el país que no se puede eliminar. La presencia del liceo en la política y la sociedad, su compromiso en la Revolución Pingüina, y el estallido social, y su comprensión con la contingencia. Sin embargo, se ha luchado tanto por tener los pocos espacios femeninos que hay, que creo que es importante mantener la identidad e historia del Liceo 1, la importancia que tiene para la sociedad como el primer liceo femenino del país (C.M. 2° medio).

Las respuestas de las estudiantes con una permanencia intermedia o avanzada, visibilizan el trabajo del Archivo y el resguardo de los documentos como un material concreto y valioso para reconocer el pasado del establecimiento, siendo esto una fuente de datos difícil de invisibilizar. Es decir, no solo utilizan el pasado en su explicación del presente, sino que además incluyen como “evidencia” de esto al patrimonio escolar que ellas saben que existe. Por otro lado, la agencia de las estudiantes se puede apreciar en distintas respuestas, incluso en aquellas estudiantes que ingresaron el mismo año 2022 al taller, al mencionar que, por ejemplo, todo dependerá del “legado que queremos seguir dejando”, evidenciando responsabilidad y perspectiva de futuro en su respuesta. La mayoría de las estudiantes demuestra en sus respuestas que la problemática no es totalmente actual, valorando la importancia del pasado para comprender el contexto presente y que los cambios que se viven son propios de su contexto.

Fuimos, somos, seremos. Conciencia histórica y educación patrimonial. El caso de un Liceo de mujeres

La segunda categoría es la interpretación, que Rösen (1992) define como la “habilidad para acortar diferencias de tiempo entre el pasado, el presente y el futuro a través de una concepción de un todo temporal” (p.30). En este apartado, la primera pregunta fue: “¿Cómo crees que la discusión sobre este tema durante los últimos años ha afectado a la identidad *javierina* actual?” Ante esto, la mayoría indicó que son cambios positivos para la actualidad, e incluyeron en sus argumentos el respeto y la inclusión que se genera a partir de estos cambios en la identidad, reconociendo también que estos son cambios más amplios en la sociedad, y que no responden exclusivamente a la situación del establecimiento. En este sentido, una respuesta que argumenta desde una perspectiva amplia, considerando el presente como resultado de un pasado complejo, es:

Creo que la identidad *javierina* tiene muy presente el movimiento feminista y la igualdad de género. Es por esto que han ocurrido bastantes charlas respecto a si hacer o no mixto el establecimiento. Pero también ha afectado en cuanto a que muchas y muchos estudiantes piensan que es importante mantener uno de los pocos espacios para mujeres” (C.M, 2° medio- intermedia).

En esta respuesta, se aprecia por una parte la valoración de procesos históricos de larga envergadura, como el movimiento feminista y la búsqueda de igualdad de género, como procesos que son parte de lo que vive actualmente el Liceo. Por otra parte, menciona la problemática abierta que significa esto en el estudiantado, ya que se reconoce la idea de que el establecimiento siga siendo un lugar mayoritario de mujeres. Este punto se profundiza durante el *focus group*, espacio donde la totalidad de las estudiantes reconocen estar de acuerdo con ser un establecimiento “plurigénero”, pero no mixto, entendiendo este último como la admisión de hombres cis-género, ya que esto significaría un cambio radical y un quiebre absoluto con la historia que hasta ahora han construido como un espacio “seguro” para mujeres y disidencias. Esta afirmación se repite en las respuestas de la segunda pregunta: “¿Qué elementos del actual Liceo crees que continuarán o cambiarán?”, la cual la mayoría de las estudiantes responden que creen que continuará el Liceo como un espacio

mayoritariamente de mujeres, pero con inclusión y respeto a la diversidad de género. Así lo expresa por ejemplo una estudiante de cuarto medio:

Creo que el liceo es plurigénero hace varios años, ya que ya hay presencia de hombres trans y personas no binarie, sin embargo, creo que hacer la transición a la inclusión de hombres cisgénero sería algo totalmente distinto. Yo veo el Liceo como un lugar seguro y en donde me sentí cómoda rodeada de, en su mayoría, mujeres, y si bien es cierto que se puede generar una especie de "burbuja", creo que pasar la adolescencia en un lugar como este es más importante, ya que significa velar por nuestra seguridad y comodidad” (F.V, 4° medio-inicial).

Durante el *focus group*, las estudiantes argumentaron que comprenden que el respeto a la diversidad de género es parte de los cambios a nivel nacional y mundial, y que no es un tema nuevo. La comunidad LGBTQA+ siempre ha existido en el establecimiento, lo que permite verificar un marco temporal amplio que conecta pasado-presente-futuro, dentro del movimiento feminista que releva estos temas; para ellas, estos cambios son propios de una sociedad más respetuosa, libre e inclusiva. Sin embargo, tienen una perspectiva separatista y se cierran absolutamente a la posibilidad de que esto signifique que hombres cis-género puedan ingresar al establecimiento, argumentando que se replicarían lógicas sexistas que ellas vivieron durante su educación básica o que viven actualmente en el preuniversitario, espacios donde evidenciaron y evidencian estereotipos de género.

Respecto a los cambios, las respuestas de las estudiantes reflejan un sentido temporal de permanencias, al considerar que el liceo “plurigénero” no es un concepto nuevo, sino que se viene desarrollando hace varios años. Por lo tanto, para ellas, más que cambios profundos, consideran que continuarán por un camino de respeto a la diversidad y de mayor inclusión, como ya se ha estado desarrollando hasta ahora. Por ejemplo, permitir uso de pantalón gris, uso de nombre social, expresión de género más libre al permitir *piercing* o el cabello teñido; es decir, establecen una continuidad temporal entre el pasado reciente, el presente y su perspectiva de futuros.

Finalmente, respecto a la categoría de orientación, que “implica guiar la acción por medio de las nociones del cambio temporal, articulando la identidad humana con el conocimiento histórico” (Rüsen, 1992, p. 30), se realizaron tres preguntas. La primera fue: “¿Cómo será el Liceo del futuro?”, una pregunta amplia, la cual la mayoría de las estudiantes respondió desde una perspectiva positiva, reconociendo que visualizan un futuro Liceo más inclusivo, más respetuoso de la diversidad, más comprensivo y libre. Entre las respuestas, se destaca:

Espero que el liceo del futuro mantenga un compromiso con la contingencia y una comprensión con el pasado y presente. También espero que el liceo 1 del futuro siga destacando la importancia de la mujer en la sociedad, y espero que la educación del futuro liceo sea no sexista y con perspectiva de género” (C.M, 2° medio- intermedia).

Como se puede apreciar, las respuestas van en la línea de reconocer el presente, proyectando esto hacia el futuro, ya que no proyectan una eventualidad con cambios radicales, si no que más bien un continuo temporal con lo que se desarrolla en el establecimiento hasta ahora. Ahora bien, una estudiante en la encuesta indica desde una perspectiva negativa que visualiza un Liceo con menos exigencia académica. Durante el *focus group* se consultó sobre esta temática, y es relevante mencionar que la totalidad de las estudiantes indican que ese es un elemento que no debiese cambiar, y que no está relacionado a la inclusión de diversidades sexuales. La “exigencia académica” es una característica del pasado y presente, y esperan que se mantenga en el futuro, ya que consideran que es un elemento primordial de la identidad javierina.

En este sentido, ante la consulta: “¿Cambiará su misión y visión?”, esta pregunta es la que generó más división, a pesar de que los argumentos fueran similares. Por una parte, la mayoría indicó que en el futuro sí cambiará la misión y visión del establecimiento, ya que esto es propio de los cambios contextuales, especialmente porque actualmente están dirigidas hacia “mujeres”, concepto que no es inclusivo. Este debiese cambiar por “personas”, pero manteniendo la base de la actual misión, es decir: “formar personas íntegras, capaces de

ingresar a la educación superior, enfrentando una sociedad en constante cambio”. Por otro lado, otras estudiantes consideran que la misión y visión seguirá siendo la misma, mencionando que se mantendrá la importancia de la educación integral y el ingreso a la educación superior. Sin embargo, también hacen mención de que, si bien esto se mantendrá, debe cambiar el concepto de solo “mujeres”, de tal modo que la mayoría explicita que es necesario que en un futuro se amplíe el concepto a personas, con el propósito de que todos se sientan representados.

La tercera pregunta fue: “¿Serán cambios que mejoran o empeoran la realidad actual?”, la mayoría explicitó en su respuesta que serán cambios para mejor. Sus argumentos, apuntan a que estos cambios generan un espacio más respetuoso, genera más oportunidades y que pone en el centro el bienestar común y la salud mental, elementos que se vienen construyendo en el establecimiento hace un tiempo, no es solo en la actualidad. Por otro lado, 2 estudiantes mencionan que depende de la visión de cada uno si estos son cambios que se pueden considerar mejores o peores, ya que dependerá de la interpretación.

En general, los argumentos esgrimidos por las estudiantes valoran el pasado, desde la perspectiva de considerar que el establecimiento ha creado un espacio de seguridad para las mujeres y diversidades, un proceso histórico complejo desde sus inicios, como parte de un movimiento femenino general, el cual se manifiesta en un presente plurigénero que, sin duda, interpelará el futuro, mirando éste de manera compleja y abierta, pero desde una perspectiva más bien positiva.

5. Discusión

De acuerdo con las memorias estudiantiles expuestas, podemos clasificar que la mayoría de ellas expresa un tipo de conciencia genética (Rüsen, 1992), ya que las estudiantes aceptan la transitoriedad de la historia, pero también la resignifican, es decir, “el cambio es la esencia y lo que da a la historia su sentido” (Rüsen, 1992, p. 32), aceptando diversos puntos de vistas y reconociendo que el presente es un cruce entre el pasado y lo que se desea construir para el futuro. Es lo que también López et al. (2021) establecen como un nivel de conciencia histórica-crítica, ya que hay una valoración de la relevancia e importancia del pasado para explicar su presente, pero a la vez, diferenciando los tiempos históricos, contextualizando los

procesos, reconociendo cambios y continuidades en relación con su propio presente. En este sentido, tienen una visión compleja del pasado, problematizando las prácticas, decisiones e ideas que se desarrollaron antes, se desarrollan en la actualidad y desean que se sigan o no desarrollando, teniendo así una concepción abierta del futuro. Evidenciamos que se “produce una naturalización de los procesos de transformación, concibiéndolos como algo dinámico e inherente al proceso temporal (...) un mestizaje integrador de los procesos de cambio y continuidad en un contexto de comprensión del tiempo histórico” (Revilla y Sánchez, 2018, p.119).

En su mayoría, los relatos de las estudiantes evidencian de manera práctica cómo la educación patrimonial con enfoque situado “permite al estudiante percibir su dimensión histórica, fortaleciendo su compromiso con la sociedad (...) percibir su dimensión histórica, conocer para admirar, tomar conciencia, comprometerse” (Teixeira, 2006, p. 139), ya que como se ha podido apreciar, el protagonismo de las estudiantes es clave para que incorporen los nuevos aprendizajes a su cotidiano y, por tanto, a sus memorias. Por lo tanto, es importante que sean los propios estudiantes quienes seleccionen los bienes patrimoniales como símbolo de su identidad colectiva, para que sean reflejo de una cultura compartida en la que se reconocen las personas como miembros de esa comunidad, con sus raíces en el pasado, con sus realidades actuales y con sus proyectos futuros. (Lucas y Estepa, 2016, p. 37).

Tradicionalmente, “el concepto de patrimonio ha estado unido fundamentalmente al pasado. Pero en los últimos años, su vinculación al futuro es cada vez más significativa” (González, 2019, p. 133), y en ello recae la relevancia de vincular el trabajo patrimonial con la búsqueda de sentido y respuestas en su presente, como el ejercicio realizado por medio de la encuesta y *focus group* con las estudiantes. De esta manera, podemos entender la educación patrimonial con enfoque situado como un espacio donde no se busca la imposición de narrativas preexistentes, si no que se fomenta la visión crítica, por medio de evidencias y experiencias que permitan crear y recrear sus argumentos, a medida que se vive la experiencia patrimonial dentro de su propio contexto y preocupaciones.

Es posible establecer que el trabajo con su patrimonio escolar y su propia historia favorece la incorporación de ese pasado a sus relatos, considerando que, tal como lo es el patrimonio, la conciencia histórica es una construcción simbólica y, al igual que la identidad, es un proceso de apropiación simbólica de lo real. En este sentido, podemos establecer una relación directa en que “reconocer los espacios históricos y relacionarlos con su vida contribuye a la formación de la conciencia histórica” (Pinto y Zarbato, 2017. p. 208). Para esto, es muy significativo que la educación patrimonial tenga un enfoque situado, permitiendo que los estudiantes se aproximen y sumerjan en el pasado desde una perspectiva crítica y abierta, como parte de un proceso de autoconocimiento y construcción individual y colectivo de su identidad de espacios y territorios cotidianos.

Se constata en la investigación que las estudiantes con mayor estadía en el taller (más de dos años) utilizan sus experiencias del mismo como parte de sus propias memorias, y los datos recopilados en su Archivo los usan para orientarse temporalmente, resaltando la importancia de mirar el pasado y no generar relatos obtusos, sino que reconocer el tiempo como un constructo con cambios y continuidades. Y es que, “la temporalidad no solo depende de la madurez cognitiva, sino también de la experiencia o de la intervención educativa” (Santisteban, 2017, p. 89). Por ello, las diversas experiencias que desarrollan las estudiantes en su comunidad se tornan valiosas, al ser incorporadas en sus memorias a modo de evidencia. Así, el contenido que se trabaja en la educación patrimonial con enfoque situado pasa a ser parte de su habilidad de argumentación, evidenciando cómo el trabajo con patrimonio amplía nuestras perspectivas e interpretaciones sobre los cambios históricos.

6. Conclusiones

Si bien esta investigación corresponde a una muestra particular y no es pertinente hacer generalizaciones, los resultados obtenidos se consideran significativos para la reflexión sobre la propia práctica docente, además de proporcionar pistas y evidencias para desarrollar la educación patrimonial en la escuela.

El enfoque situado parte de una fuerte crítica: lo que se enseña en las aulas alberga una escasa motivación para los estudiantes, ya que los contenidos en la escuela se suelen considerar

como poco comprensibles y pocos útiles. Frente a esto, el taller investigado nos permite reconocer que el trabajo con patrimonio educativo-escolar tiene un alto nivel de utilidad didáctica como organizador de contenidos, en base a problemáticas presentes, y como estrategia para formar a un estudiantado consciente, crítico y comprometido con su realidad. De esta forma, potenciar el patrimonio escolar y desarrollar educación patrimonial con enfoque situado en las escuelas permite aprendizajes significativos en pro de una ciudadanía crítica, ya que no son procesos externos, ni problemas que otros estiman importantes de trabajar: son las propias estudiantes quienes desarrollan el ejercicio crítico de investigar el pasado e interpretarlos con sus ojos del presente.

Finalmente, se pudo evidenciar que el trabajo con patrimonio desde un enfoque situado fomenta que las estudiantes se reconozcan como agentes históricos. En las memorias de las estudiantes, se evidencia un empoderamiento de su tiempo y toma de conciencia de lo que les rodea, a partir de la situación controversial que se les presenta; las estudiantes comprenden que su futuro es también ahora, que ellas son protagonistas de esa construcción, y la importancia de reconocernos como seres humanos en el tiempo. Por lo tanto, se genera la idea de una ciudadanía activa, donde los patrimonios, entendidos desde su más amplia acepción, es todo aquello material e inmaterial que les pertenece. Con esto, se desarrollan conciencias y memorias ciudadanas que puedan construir una conciencia histórica, donde el pasado ofrezca claves para interpretar el presente y permita pensar en ser partícipes del futuro.

Referencias

- Andaur, G. (22 de octubre de 2015). *Archivos comunitarios en Santiago de Chile: características generales y reflexiones sobre su estudio* [ponencia]. En XI Congreso de Arquivologia do Mercosul Arquivos, entre tradição e modernidade. São Paulo.
- Cisternas, L. (2023) Educación patrimonial en un liceo histórico de Santiago: experiencias de dinamización cultural en el archivo escolar. *Revista Realidad Educativa*, 3(1), 129-162.

- Chávez, C., y Pagés, J. (2020). Habilidades de conciencia histórica temporal en estudiantes de formación inicial docente de Chile. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 6, 24-42.
- Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. Tejuelo. *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 19, 76-96.
- Cuenca, J. M. (2014). *El patrimonio en la enseñanza de las ciencias sociales: una visión integrada del concepto de patrimonio; currículum, libro de texto, docente y estudiante*. Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Madrid.
- Cuenca, J. M. (2016). Escuela, patrimonio y sociedad. La socialización del patrimonio. *UNES: Universidad, escuela y sociedad*, 22, 22-41.
- Felices de la Fuente, M. M., Gómez Carrasco, C. J., Cebrián Rey, A., y González Chicote, F. (2025). Memoria democrática y conciencia histórica. Análisis de una experiencia en Bachillerato a través del patrimonio de museos. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 19, 147–168. <https://doi.org/10.30827/unes.i19.32175>
- Fontal, O. (2013) Ausencias y emergencias en educación patrimonial. En O. Fontal, (Coord.), *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*. (pp. 128-143). Ediciones Trea.
- Fontal, O (2016) Educación patrimonial: retrospectiva y prospectivas para la próxima década. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 415-436.
- González-Monfort, N. (2019) La educación patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica. *El Futuro del Pasado*, 10, 123-144.
- López, H., Martínez, R. y Sánchez, M. (2021). Desarrollo de la conciencia histórica. Una propuesta de intervención y evaluación para la Educación de Adultos. *Panta Rei*, 15, 135-159. <https://doi.org/10.6018/pantarei.459241>

- Lucas, L. y Estepa, J. (2016). El patrimonio como instrumento para la formación de la ciudadanía crítica y participativa. *Investigación en la Escuela*, 89, 35-48. <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R89/R89-3.pdf>
- Mancera, F. (2011). El patrimonio cultural escolar: consideraciones para su estudio en el estado de Chihuahua. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 2(2), 43-50.
- Mayorga, R. (2022): The histories we tell: historical consciousness and student protests in a Chilean public high school. *Rethinking History*, 26(4), 466–492. <https://doi.org/10.1080/13642529.2022.2136595>.
- Mellado, A., Lara, V., Zamora, D. y Rojas, R. (2019). Archivo escolar del Liceo de Aplicación: Construcción y proyecciones desde las voces estudiantiles. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, 12, 120-129.
- Nordgren, K. (2019) Boundaries of historical consciousness: a Western cultural achievement or an anthropological universal? *Journal of Curriculum Studies*, 51(6), 779-797. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1652938>
- Pagés, J. (2003) Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 1, 11-42.
- Pagés, J., y Santisteban, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En T. García (Coord.), *Curriculum de las ciencias sociales para el siglo XXI, que contenidos y para qué* (pp. 187-207). Díada Editorial
- Pinto, H. y Zarbato, J. (2017). Construyendo un aprendizaje significativo a través del patrimonio local: prácticas de Educación patrimonial en Portugal y Brasil. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(4), 203-227. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400011>

Programa de Archivos escolares (2 de julio 2022) *Programa.*

<https://archivosescolares.cl/programa/>

Revilla, D. y Sánchez, M. (2018) Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica. *Revista de Estudios Sociales*, 65, 113-125.
<https://doi.org/10.7440/res65.2018.10>

Rueda, O. E. (2014). Hablando del patrimonio cultural: historia oral escolar y fuentes orales en la enseñanza patrimonial. *Nodos Y Nudos*, 4(37), 53-64.
<https://doi.org/10.17227/01224328.3125>

Rüsen, J. (1992). “El desarrollo de competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral”. *Propuesta Educativa*, 7, 27-36.

Rüsen, J. (2001). *Razão histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica*. Editora UnB.