

INVESTIGACIONES

¿Qué patrimonio se enseña en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales? Formación Inicial docente en Educación Básica y Currículum Escolar

What heritage is taught in the subject of History, Geography, and Social Sciences? Initial teacher training in Primary Education and School Curriculum

*Leonardo Andrés Cisternas-Zamora^a
Rocío Alejandra Almendras-Chacana^a*

^a Universidad Finis Terrae, Chile.
lcisternasz@uft.edu, ralmendras@uft.cl

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo analizar los elementos patrimoniales incluidos en el currículum de Ciencias Sociales (1º a 6 de primaria) y su relación con la Formación Inicial Docente. Desde un enfoque cualitativo, se examinaron los objetivos del currículum; los planes de estudio y perfiles de egreso de carreras de pedagogía básica del CRUCH; y se examinó un estudio de caso de tipo instrumental, referido a la integración explícita del patrimonio en la universidad con más iniciativas en la enseñanza patrimonial. A partir del análisis de contenido, se revisaron diversos documentos y entrevistas. Los resultados evidencian escasa presencia de elementos patrimoniales explícitos y sociocríticos en el currículum escolar; en la formación inicial docente se identifican experiencias interculturales regionales; y del estudio de caso se observa una enseñanza integral y holística, en que el patrimonio es contenido y herramienta. En el contexto de actualización curricular recomendamos revisar dichas propuestas educativas universitarias.

Palabras clave: Educación Patrimonial, Formación Inicial Docente, currículum, educación primaria.

ABSTRACT

This research aims to analyze the heritage elements included in the Social Sciences curriculum (1st to 6th grade) and their relationship with Initial Teacher Training. Adopting a qualitative approach, the study examined curriculum objectives, study plans, and graduation profiles of basic pedagogy programs from CRUCH, as well as conducting an instrumental case study on the explicit integration of heritage at the university with the most initiatives in heritage teaching. Through content analysis, various documents and interviews were reviewed. The results reveal a limited presence of explicit and socio-critical heritage elements in the curriculum. However, regional intercultural experiences are identified in initial teacher training; and the case study highlights a comprehensive and holistic teaching approach, where heritage serves both as content and a tool. In the context of curriculum reform, it is recommended to review such university educational proposals.

Keywords: Heritage Education, Initial Teacher Training, Curriculum, Primary Education.

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la Educación Patrimonial (EP)¹ ha adquirido particular relevancia en espacios culturales y educativos en Iberoamérica. Según exponen diversas autoras/es, esto se ha visto reflejado tanto en la cantidad de experiencias pedagógicas desarrolladas a partir del patrimonio como en las investigaciones en que se aborda su problematización desde el análisis curricular, didáctico y de vinculación entre instituciones culturales y educativas (García, 2021a, 2021b; Fontal et al., 2023).

En este sentido, para el caso español Fontal et al. (2023) proponen que dicho enfoque, que hace una década se consideraba como emergente, en la actualidad es un ámbito consolidado y que ha ampliado sus temas, profundidad y la relación con otras disciplinas (p. 16).

A nivel nacional, la EP también ha vivido una serie de transformaciones en el último tiempo. En el primer Catastro Nacional de Prácticas Educativas en EP desarrollado durante 2020, Serra y Guerra (2021) la caracterizan como “un campo fértil, vigente, con tendencia a la innovación y a la diversidad didáctica” (p. 160). Así mismo, se plantea que es llevada a cabo por diversas organizaciones, entre las que destacan museos, bibliotecas, archivos, establecimientos escolares, universidades, fundaciones, entre otros, las que proponen prácticas pedagógicas desde lo formal, no formal e informal. Respecto a la EP en el nivel formal, el informe destaca que aquellas aportan a la implementación del currículum nacional, considerando sus Objetivos de Aprendizaje (OA)² y sus respectivas aplicaciones didácticas en diversas asignaturas (p. 125).

A nivel iberoamericano, las investigaciones sobre EP y currículum se han enfocado en examinar, por una parte, los OA, habilidades y actitudes presentes en los lineamiento curriculares de diversas asignaturas y en espacios geográficos particulares y/o comparados (Pinto y Molina, 2015; Collao, 2019; Martínez, 2021; Aroca et al., 2022); y, por otra, se han realizado estudios focalizados en análisis de experiencias a partir de unidades didácticas, considerando una mirada sobre la Formación Inicial Docente (Pinto y Zarbato, 2017; Domínguez y López, 2017; Muñoz y López, 2021; López et al., 2021; Berrios, Tessada y Gallegos, 2021).

Respecto a esto último, es importante puntualizar en dos investigaciones en que se analiza la relación entre currículum y Formación Inicial Docente (FID)³. Por una parte, Fontal et al. (2017) examinan las referencias sobre patrimonio tanto en la normativa educativa de la educación primaria como en los programas de formación del profesorado español. Al respecto, identifican en el currículum español “un interés general hacia el patrimonio como elemento capaz de vehicular la comprensión de identidades, el conocimiento de técnicas y recursos, y como fomentador de actitudes” (p. 91). Al cruzar dicho estudio con la FID, las y los autores plantean que existe una notoria distancia entre “la amplia presencia del patrimonio en el currículo escolar de la Educación Primaria y la escasa presencia de contenidos relacionados en los grados de maestro” (p. 92).

¹ Educación Patrimonial, en adelante EP.

² Objetivos de Aprendizaje, en adelante OA.

³ Formación Inicial Docente, en adelante FID.

Por otra parte, un estudio realizado en México también analiza la presencia y recurrencia del concepto patrimonio en el currículum escolar y, posteriormente, se contrasta con la propuesta de planes formativos de futuros maestros. Los autores concluyen que, si bien tanto en la normativa educativa como en los planes de estudio de formación docente hay presencia de conceptos vinculados a patrimonio, el carácter de éstos dista bastante. En este sentido, proponen que los lineamientos curriculares evidencian una visión “en la que las personas, el patrimonio inmaterial y la relación entre ambos tienen un mayor peso y el patrimonio toma una perspectiva simbólica e identitaria”. En contraposición, a los enfoques presentes en las licenciaturas en educación primaria donde se expresa una visión tradicional, que se vincula con criterios estéticos e históricos (Luna et al., 2019).

Para el caso chileno, las investigaciones de los últimos años han analizado la Educación Patrimonial desde el currículum escolar o la Formación Inicial Docente, no planteando estudios que triangulen todos los aspectos. En este sentido, la investigación de Aroca et al. (2022) examina la presencia de objetivos patrimoniales en las asignaturas del currículum de educación básica y enseñanza media. Su estudio es una aproximación general sobre los enfoques, tipos de contenidos, transferencias y recursos didácticos en múltiples asignaturas. Evidencian, al igual que en las investigaciones españolas y mexicanas, la presencia de elementos patrimoniales con un enfoque de tipo monumentalista. A juicio de las autoras, en éstos “se honra a próceres de la patria con un fuerte énfasis conservador y patriarcal, así mismo, se aprecia un uso del patrimonio instrumentalista como una reliquia histórica, que mantiene un discurso historicista de identidad nacional” (p. 431).

En el ámbito específico de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, el estudio de Collao (2019) compara la actualización curricular de 2009 y los cambios curriculares de 2012. Dicha investigación permite aproximarnos a las visiones que se han plasmado sobre patrimonio en los diversos currículos nacionales. La autora propone que si bien los OA vinculados a patrimonio disminuyen en cantidad (de 17 a 14), éstos en 2012 están “basados fuertemente en la generación de competencias” (p. 78).

Respecto a aquellos estudios que examinan la FID a nivel nacional, sus énfasis están centrados en el análisis de experiencias particulares, tales como la propuesta de López et al. (2021), referida al análisis del currículum de la carrera de Pedagogía en Lenguaje y las posibilidades de intervención patrimonial en torno a los archivos escolares, o el análisis de Berriós et al. (2021) donde se propone un modelo de educación patrimonial en la Formación de Docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Pese a que la producción intelectual nacional se ha aproximado desde diversas aristas al abordaje de Educación Patrimonial a nivel escolar y en la Formación Inicial Docente, resulta importante realizar estudios que establezcan vinculaciones y triangulen todos los componentes. Es decir, Currículum Escolar, FID y experiencias didácticas reales, las que den cuenta la forma en que se desarrolla la EP en la actualidad y la relación entre los diversos niveles educativos.

Lo anterior es fundamental en el contexto curricular y educativo actual, momento en el cual se debate una nueva propuesta de ajuste curricular que permitirá definir nuevas Bases Curriculares de 1ero básico a 2do año de enseñanza media y en la cual el elemento patrimonial es mencionado. De este modo, el presente estudio permitiría insumar reflexiones interesantes para contribuir a dotar de articulación, continuidad y pertinencia al currículum nacional en lo que respecta a la educación patrimonial, así como también definir reflexiones para fortalecer la EP en la Formación Inicial Docente.

En el estudio que se presenta a continuación hemos optado por focalizar el análisis en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, particularmente, en educación básica. Lo anterior, con la finalidad de profundizar en la propuesta de Aroca et al. (2022), quienes plantean que “en la educación primaria el patrimonio es abordado principalmente en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en todos los niveles educativos” (p. 426). Así mismo, la investigación destaca la presencia explícita/implícita del patrimonio y de sus diversos enfoques en la Educación Escolar Básica, propósito que en el presente estudio se desea dar continuidad y complementar con el análisis de los planes de estudio de carreras de Pedagogía en Educación Básica y, finalmente, analizar un caso en particular donde se expresan en mayor medida los elementos constitutivos de la Educación Patrimonial.

En este sentido, la presente investigación tiene como objetivo examinar los elementos patrimoniales incluidos en el currículum nacional de Educación Básica en Historia, Geografía y Ciencias Sociales (1° a 6° básico) y su relación con la Formación Inicial Docente, a través del análisis de un caso específico.

2. MARCO CONCEPTUAL: PATRIMONIO Y EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Como menciona Fontal (2022) el patrimonio se presenta como un recurso fundamental para la interpretación de significados y valores del contexto sociocultural en que las y los estudiantes viven, proporcionando una comprensión profunda del territorio habitado y fomentando la conexión de los individuos con su entorno, impactando de forma positiva en la creación de identidades (Cuenca et al., 2020; Fontal, 2022). Sin embargo, el patrimonio no solo permite al estudiantado valorar su entorno cultural, sino que también juega un papel crucial en el desarrollo de actitudes y predisposiciones cognitivas, afectivas y conductuales esenciales para la formación de una ciudadanía activa y comprometida (Lucas y Estepa, 2016; Cuenca et al., 2017).

En el caso latinoamericano, se tensiona el concepto de patrimonio con las problemáticas político-históricas de la región. En este sentido, el antropólogo argentino Néstor García Canclini (1999) propone que para comprender el término es necesario vincularlo con la red de conceptos en que se envuelve – identidad, tradición, historia, monumentos, entre otros–, delimitados en una comunidad y territorio en los que tiene sentido su uso. Para el autor, el patrimonio cultural expresa la solidaridad que une a quienes comparten un conjunto de bienes y prácticas y, al mismo tiempo, es un espacio de disputa material y simbólica entre diversos grupos sociales.

Durante el siglo XIX, la construcción de Estados Modernos requirió de la “invención de la tradición”. Ésta tuvo tres funciones: i) Configurar simbolismos que cohesionan socialmente a los grupos; ii) legitimar las instituciones, estatus y relaciones de autoridad; y iii) inculcar sistema de valores o convenciones relacionadas con el comportamiento (Hobsbawm y Ranger, 2002). En el caso particular de América Latina, este proceso se vinculó con la creación de bibliotecas y archivos, la administración de museos, la recolección de documentación y la consolidación de una historiografía nacional en que se buscó plasmar los idearios de ilustración y civilización propuestos por las élites nacionales, en el marco de conflictos limítrofes entre estados y Pueblos Originarios (Cisternas, 2022).

No obstante, pese a los intentos de las élites latinoamericanas por homogeneizar el relato histórico, las tradiciones y, posteriormente, el patrimonio, en la actualidad conviven diversas expresiones culturales tangibles e intangibles. A juicio de García (2015), los bienes patrimoniales de la región “tejen una trama que conecta la monumentalidad (prehispánica, colonial, republicana y moderna), la creación de importantes obras de arte con las tradiciones populares, los conocimientos ancestrales y la memoria colectiva de sus pueblos” (p. 60). La autora establece que en 2015 Latinoamérica contaba con 91 patrimonios de la humanidad y 47 manifestaciones culturales en la lista representativa de patrimonio inmateriales. Estos bienes, señala García (2015), se encuentran en una encrucijada frente a los profundos cambios derivados de la globalización y las políticas de desarrollo y, al mismo tiempo, dialogan con el conjunto de movimientos sociales que reivindican el patrimonio desde abajo (Aravena, 2014).

En este sentido, tal como expone Prats (2005), el patrimonio es tanto una invención como una construcción social, el que se legitima mediante fuentes de autoridad con fines sociales, políticos, comerciales y científicos.

En ese marco, comprenderemos este concepto como un elemento que permite articular identidades entre comunidades a partir de problemáticas históricas, políticas, sociales y culturales. Éste se encuentra en constante construcción y se configura según el contexto en que se sitúa. Para efectos del presente artículo, nos adscribimos a la propuesta de Luna et al. (2019) que apunta a comprender el patrimonio en diálogo con una red de conceptos, tales como herencia, legado, memoria, identidad, tradición, costumbre, folklore, conmemoración, entre otros, tal como veremos más adelante.

Respecto a la Educación Patrimonial, sostenemos que, durante los primeros ciclos escolares, no solo ayuda a reconocer y valorar su patrimonio cultural, sino también, como ha evidenciado la literatura reciente, juega un papel crucial en el desarrollo de actitudes positivas tanto cognitivas, afectivas como conductuales esenciales para la formación de ciudadanos críticos, activos y comprometidos (Cuenca et al., 2017).

A pesar de su importancia reconocida, la integración efectiva de la EP en los currículos escolares y en los planes de estudio de las carreras de educación básica enfrenta varios desafíos. Uno de los problemas fundamentales radica en la conceptualización y operacionalización del patrimonio como herramienta pedagógica dentro de las Ciencias Sociales (Muñoz y López, 2021). Tal como vimos anteriormente, en otras realidades geográficas existe una incongruencia entre los lineamientos curriculares sobre la enseñanza del patrimonio y cómo enseña en las carreras universitarias de pedagogía (Fontal et al., 2017; Luna et al., 2019). Además, la formación de los futuros docentes en las carreras de educación básica puede carecer de un enfoque sólido en la educación patrimonial. Los planes de estudio frecuentemente no priorizan este aspecto, lo que se traduce en una preparación insuficiente para abordar el patrimonio cultural de manera efectiva en los primeros ciclos escolares. Esta deficiencia en la formación docente se refleja en una enseñanza que no siempre logra estimular el interés y la valoración del patrimonio en los estudiantes, afectando negativamente su desarrollo integral.

Estas problemáticas en torno a cómo se enseña el patrimonio en los espacios universitarios, se manifiestan también en las diversas concepciones que se tiene sobre la EP. Fontal (2016) propone tres tipos de enfoques: i) educación con el patrimonio, cuya vinculación es meramente en tanto patrimonio como contenido; ii) educación para el patrimonio, en que la enseñanza-aprendizaje se asocia a procesos de intervención y

configuración del patrimonio; iii) y educación desde y hacia el patrimonio o educación patrimonial, que tiene como fin la conformación de procesos de patrimonialización e constitución de identidades, comprendiendo que el patrimonio va más allá de solo contenido o procedimiento.

Otros estudios han profundizado en los fines de la Educación Patrimonial, proponiendo diversas categorías de análisis. En este sentido, nos parece relevante la propuesta realizada por Cuenca, Martín y Estepa (2020), quienes establecen posibilidades de estudio desde los enfoques, finalidades, tipos de patrimonio, contenidos y estrategias de enseñanza. En términos generales, apuntan a visiones que van desde lo monumentalista, cognitivo, contenidista y estático, a perspectivas críticas, emocionales, actitudinales y dinámicas, en que la EP es una herramienta para la formación de ciudadanos.

3. MARCO METODOLÓGICO

El estudio se propone desde un enfoque cualitativo que permite analizar las ideas fuerza y visiones que emergen de los datos. El diseño de investigación corresponde a un estudio exploratorio - descriptivo (Rodríguez y Valldeoriola, 2009) el cual nos posibilita obtener información sobre el campo de estudio y comprender los desafíos de la EP en educación básica y superior.

Las fuentes seleccionadas para el estudio corresponden a las Bases Curriculares de Educación Básica (en particular a los OA referidos a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales), los Planes de Estudio y Perfiles de egreso de carreras de Pedagogía Básica del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH)⁴ y el análisis de un caso particular referido a una experiencia de integración explícita del patrimonio en la Formación Inicial de docentes de educación básica.

Respecto a la experiencia de Formación Inicial Docente (FID), se trabajará a partir del Estudio de Caso, que tal como expone Ying (2009) y Stake (1999), no son de carácter estadístico ni su selección se realiza mediante muestreo, sino que responden al análisis de un fenómeno particular. En esta situación, el tipo de caso será instrumental, vale decir, la experiencia seleccionada corresponde a una situación paradójica que “debe ser” investigada en tanto representa a la institución con más iniciativas de EP en los planes de estudio de enseñanza básica a nivel nacional y su estudio nos aportará con elementos significativos para comprender el abordaje de la EP en la Formación Inicial Docente (Stake, 1999; Rodríguez y Valldeoriola, 2009).

En cuanto a los instrumentos de recogida de información, se utilizarán entrevistas en profundidad (Gaínza, 2006) para recabar información del caso, así como también análisis documental para la revisión de los instrumentos curriculares nacionales y los recursos de diseño instruccional de la experiencia estudiada. Para la implementación de la entrevista se consideró una muestra intencionada cuyos criterios de exclusión se relacionan con ejercer docencia en asignaturas donde se aborda el patrimonio en el plan de estudio a analizar.

Para examinar la información que surge del estudio (Bases Curriculares, Planes de Estudio, Perfiles de egreso, entrevistas en profundidad y recursos didácticos del caso) se utilizará la estrategia de análisis de contenido, con el propósito de dar cuenta de los

⁴ Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, en adelante CRUCH.

conceptos claves que se esconden tras los datos. En el caso del análisis de los Bases curriculares y planes de estudio se propone el siguiente protocolo de análisis, el cual utiliza el tipo de codificación cerrada (Gibbs, 2012) basándose en la propuesta de Aroca et al. (2022), los conceptos asociados al patrimonio propuesto por Luna et al. (2019) y Cuenca et al. (2020):

Tabla 1. Mención explícita o implícita de elementos patrimoniales

Unidad de análisis	Mención en OA	Descripción
OA de Bases Curriculares (Asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales)	Explícita	Se menciona de forma directa el concepto “patrimonio”.
Planes de estudio de carreras de pedagogía en Educación básica del CRUCH	Implícita	No se menciona de forma explícita el concepto “patrimonio”. No obstante, se enuncian palabras tales como vestigio, herencia, bien, legado, cultura material o inmaterial, memoria, monumento, identidad, tradición, costumbre, creencia, folclore/folklore, festividad, ritual, conmemoración y celebración.
Finalidades del patrimonio presentes en los OA de bases curriculares (Asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales)	Academista	Conocimiento de hechos e informaciones de carácter cultural, ilustrado y/o centrado en aspectos anecdoticos.
	Propagandística	Valoración del patrimonio por intereses políticos y/o económicos.
	Práctica-conservacionista	Valores patrimoniales en la vida cotidiana (económicos, identitarios...) y potenciación de su conservación.
	Sociocrítica	Formación de ciudadanos críticos y comprometidos con la defensa del desarrollo sostenible en el ámbito patrimonial.

Para el análisis de las entrevistas y material didáctico de la experiencia de Formación Inicial Docente que configuran el caso, se utilizará la estrategia de codificación cerrada basándonos en la siguiente propuesta:

Tabla 2. Códigos sobre concepciones de patrimonio y enseñanza del patrimonio en la Formación Inicial Docente

Categoría	Código	Descripción
Concepciones de Patrimonio	Visión del patrimonio	Fetichista- Excepcionalista; monumentalista; estética; temporal; diversidad; simbólico-identitaria.
	Tipo de patrimonio	Natural - histórico - artístico; etnológico; científico - tecnológico; holístico.
	Relación entre patrimonios	Unidisciplinar; multidisciplinar; interdisciplinar.
Enseñanza del Patrimonio	Integración de contenidos, procedimientos y actitudes	Sin integración; integración simple; integración compleja
	Contextualización de contenidos	Funcional; temporal; espacial; social
	Presencia del patrimonio	Anecdótica; recurso didáctico; objetivo específico; contenido educativo
	Relación estudiantes-profesorado	Unidireccional; bidireccional; multidireccional
	Dimensión del aprendizaje	Cognitiva; emocional; social

4. RESULTADOS

4.1. EL PATRIMONIO EN EL CURRÍCULUM NACIONAL DE EDUCACIÓN BÁSICA

Para el análisis de la presencia de patrimonio en el currículum escolar, examinamos las Bases curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 1° a 6° básico (Ministerio de Educación, 2018). Dicha revisión se realizó en los tres ejes disciplinares de la asignatura: Historia, Geografía y Formación Ciudadana. En términos generales, en su descripción no se observan menciones relativas a elementos patrimoniales, a excepción de segundo básico, en que se busca explícitamente que las y los estudiantes se familiaricen con la diversidad cultural de los pueblos indígenas: “En primer lugar, se estudian los pueblos indígenas que habitaron el actual territorio nacional en el período precolombino, enfatizando en el reconocimiento de su legado en expresiones del patrimonio cultural y en su presencia en la actualidad” (Ministerio de Educación, 2018).

En la unidad 4 de dicho nivel, se trabaja mayoritariamente contenidos patrimoniales según tipo -cultural y natural- y acciones que propicien el cuidado y respeto de espacios e instituciones patrimoniales. Importante resaltar la progresión propuesta en esta unidad, que va de mera identificación de tipos de patrimonio a la elaboración de acciones prácticas en beneficio de la comunidad.

Ahora bien, al examinar los OA de 1° a 6° básico, identificamos 15 de éstos en que explícita o implícitamente mencionan conceptos relacionados con el patrimonio, concentrados principalmente en 1° y 2° básico, aunque con presencia transversal en el total de los niveles (Figura 1):

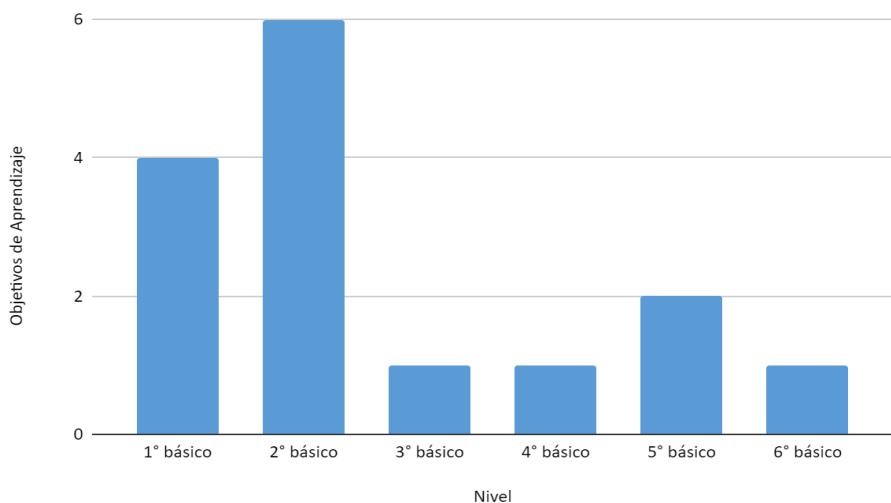


Figura 1. Objetivos de aprendizaje vinculados al patrimonio, 1º a 6 básico.

Fuente: Bases Curriculares Primero a Sexto básico, Ministerio de Educación (2018).

Estos 15 OA también son posibles de clasificar según su adscripción a un eje disciplinario. En Historia representan un 66,7% del total de menciones, siendo la mayoría vinculados con el reconocimiento de costumbres o tradiciones. Los de Formación Ciudadana (26,7%) se basan principalmente en el cuidado y valoración de los patrimonios y sus instituciones. Y, finalmente, en el eje de Geografía (6,7%) identificamos un solo objetivo en que se menciona el reconocimiento del patrimonio natural (Figura 2).

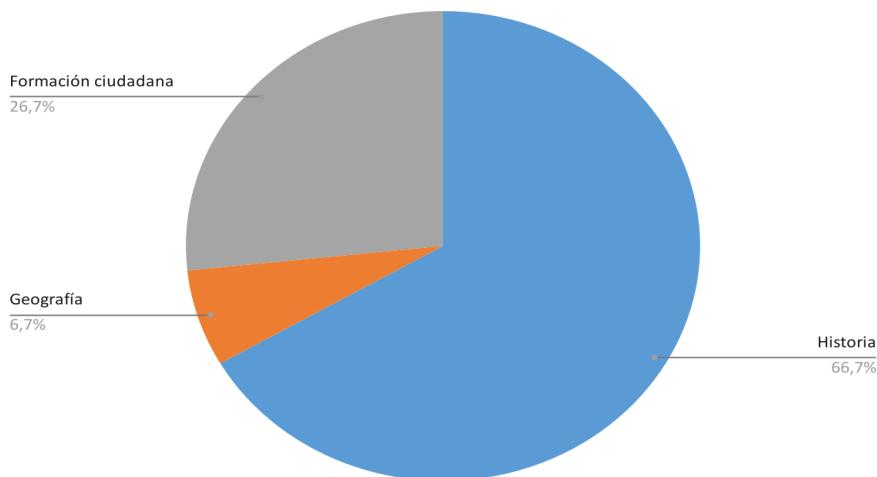


Figura 2. Menciones de patrimonio en los OA según ejes disciplinares de Historia, Geografía y Formación ciudadana. Bases curriculares de 1º a 6 básico.

Fuente: Bases Curriculares Primero a Sexto básico, Ministerio de Educación (2018).

Respecto a las menciones de los OA del eje disciplinario de Historia, predominan las de carácter implícito en que se busca, por una parte, identificar y comunicar las tradiciones familiares, símbolos patrios, personajes influyentes y expresiones culturales, con la finalidad de que reconozcan elementos de identidad local y/o nacional. Y, por otra, se intenciona la enseñanza de la influencia y legado de civilizaciones europeas y americanas.

Ahora bien, respecto a las menciones explícitas en el eje disciplinario de Historia, se identificaron dos OA (figura 3). El primero, en el nivel de segundo básico, busca que las y los estudiantes reconozcan las diversas expresiones de patrimonio cultural del país: artísticas, folclóricas, materiales y rituales (Ministerio de Educación, 2018, p. 157). El siguiente, en 6º básico, se propone identificar en su entorno o en fotografías elementos del patrimonio cultural colonial que siguen presentes hasta el día de hoy, dando como ejemplos edificios, obras de artes y costumbres (Ministerio de Educación, 2018, p. 170). En ambos casos, si bien se identifican elementos de continuidad y cambio, se orientan a la mera identificación, más que a un trabajo de indagación o de valoración de dicho patrimonio.

En el eje de Geografía, observamos una mención explícita vinculada con el patrimonio natural (Figura 3). En el nivel de 2º básico, se plantea como OA el reconocimiento de las expresiones de este tipo de patrimonio tanto a nivel nacional como regional. Se propone conocer la flora y fauna, paisajes y parques nacionales. Al igual que en el eje de historia, no identificamos un tipo de OA vinculado a la realización de acciones o actividades por parte del estudiantado.

Finalmente, respecto a los OA vinculados a Formación Ciudadana, identificamos cuatro de tipo explícito, siendo el más alto de los tres ejes disciplinarios (Figura 3). Cabe mencionar que dichos objetivos proponen acciones de valoración no sólo de espacios o instituciones patrimoniales, sino también de otros tipos de organismos ciudadanos. No obstante, a diferencia de lo referenciado en Historia y Geografía, en este eje se apunta al trabajo práctico de las y los estudiantes, en una mirada ciudadana.

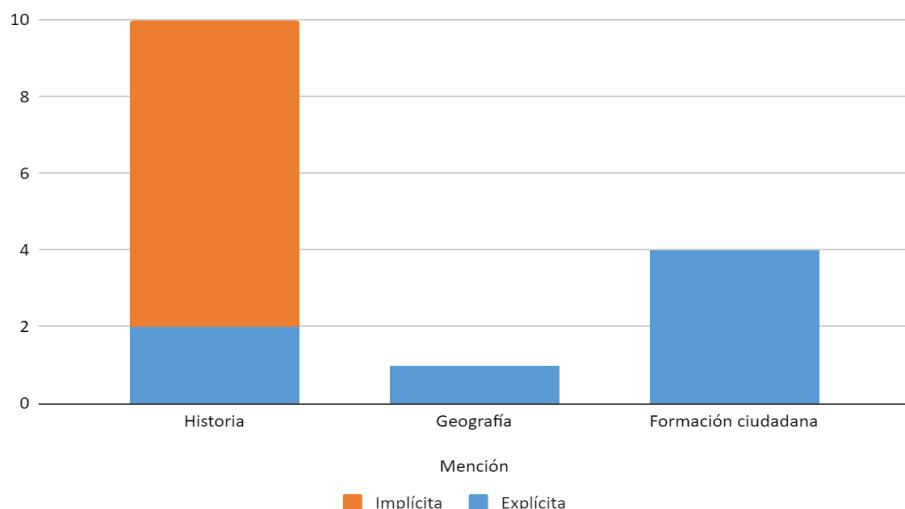


Figura 3. Menciones implícitas y explícitas del concepto patrimonio.

Fuente: Bases Curriculares Primero a Sexto básico, Ministerio de Educación (2018).

Con respecto a los propósitos del patrimonio, siguiendo las clasificaciones de Cuenca, Martín y Estepa (2020), identificamos tipos de finalidades en la enseñanza del patrimonio. En términos generales, existe una tendencia a OA de carácter academicista (Figura 4). Es decir, que apuntan al conocimiento de hechos, hitos e informaciones sin profundizar en acciones valorativas o propuestas de intervención. Se observan verbos como reconocer, conocer e identificar, asociadas a tradiciones y grandes personajes. Ejemplo de lo anterior, es el OA 2 de primero básico (eje Historia) que tiene como finalidad última reconocer en dichas manifestaciones elementos identitarios nacionales:

Conocer expresiones culturales locales y nacionales (como comidas, flores y animales típicos, música y juegos, entre otros), describir fiestas y tradiciones importantes de nivel local (como Fiesta de La Tirana, Fiesta de San Pedro, Fiesta de Cuasimodo, carreras a la chilena, el rodeo, la vendimia y la fundación del pueblo o de la ciudad, entre otras) y reconocer estas expresiones como elementos de unidad e identidad local y/o nacional (Ministerio de Educación, 2018, p. 153).

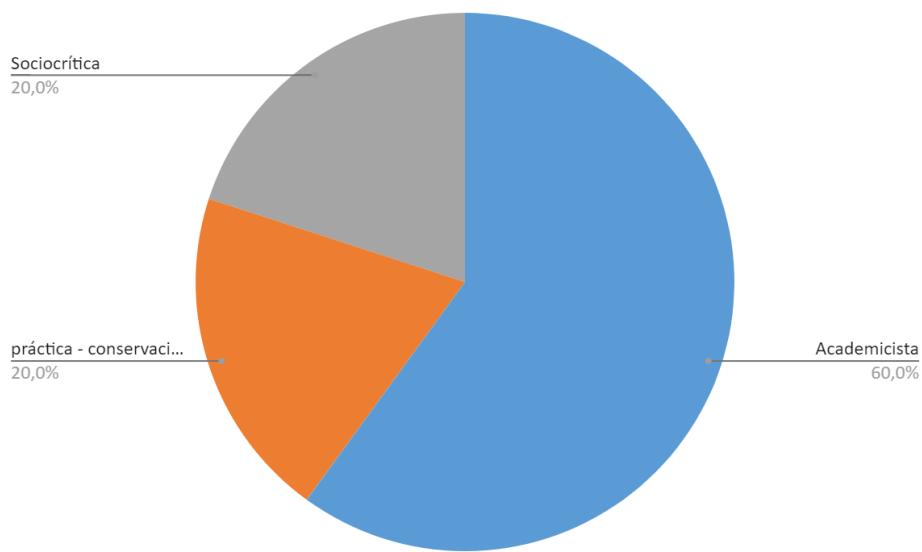


Figura 4. Menciones implícitas y explícitas del concepto patrimonio.

Fuente: Bases Curriculares Primero a Sexto básico, Ministerio de Educación (2018).

En segundo lugar, identificamos OA vinculados a un enfoque práctico - conservacionista en que se busca conservar el patrimonio por su valor en la vida cotidiana. En este tipo de finalidad, observamos verbos que apuntan a investigar y comunicar tradiciones o estilos de vida familiares y legado e influencia de diversas civilizaciones en la actualidad. En este sentido, el OA5 de cuarto básico propone “investigar a partir de diversas fuentes sobre el presente de los pueblos indígenas, señalando como posibles temas el protagonismo actual y su legado en comidas y lenguas” (Ministerio de Educación, 2018, p. 165).

Finalmente, respecto a los objetivos con finalidad sociocrítica, vale decir, aquellas que tienen relación con la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con el desarrollo sostenible del patrimonio se encuentran mayoritariamente en el eje de Formación Ciudadana. Tal como señalamos anteriormente, este es el eje que presenta mayor cantidad de menciones explícitas y se vincula con actitudes tales como el cuidado y la valoración, la comprensión de instituciones que conservan el patrimonio cultural y natural. Por ejemplo, en sexto básico un OA apunta a demostrar actitudes cívicas en la vida cotidiana, entre las que se proponen el respeto, la resolución de conflictos, la toma de acuerdos y “cuidar y valorar el patrimonio y el medio ambiente” (Ministerio de Educación, 2018, p. 172).

En síntesis, evidenciamos dos tendencias al analizar la presencia de elementos patrimoniales en el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 1° a 6° básico. En primer lugar, observamos un tipo de patrimonio tradicional, academicista y que está implícito en los OA. Éste se trabaja particularmente en el eje disciplinar de Historia y su foco está puesto en el conocimiento de tradiciones, fiestas, grandes personajes, gastronomía y bailes típicos de Chile y la región. Esta visión es mayoritaria en los OA y niveles examinados, concentrándose de 1° a 4° básico.

En contrapartida, en el eje de Formación Ciudadana el patrimonio se menciona de manera explícita, apunta al trabajo activo por parte del estudiantado y al desarrollo de actitudes como el respeto y la valoración. Dicha forma de entender el patrimonio dialoga con el resto de los objetivos del eje en que se evidencian OA sobre participación en espacios comunitarios e instituciones públicas. Si bien es de carácter minoritario, en comparación con la caracterización hecha en el eje disciplinar de Historia, es importante resaltar el carácter propositivo de dichos objetivos.

4.2. PATRIMONIO EN LAS CARRERAS DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL CRUCH

Para describir el abordaje de la Educación Patrimonial en carreras de Educación Básica del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH), se revisaron sus Planes de Estudio y Perfiles de Egreso. En ese marco, de las treinta universidades que componen el CRUCH, veinticinco de ellas imparten carreras de Pedagogía en Educación Básica.

La revisión de los Planes de Estudio se realizó en base a la información disponible en las páginas web de cada institución y se procedió a analizar los Perfiles de Egreso y el nombre de las asignaturas. Se revisaron 25 Perfiles de Egreso y 1401 asignaturas.

Para el análisis de los Perfiles de Egreso y asignaturas se utilizó la categorización propuesta por Aroca et al. (2022), quienes identifican la existencia de conceptos explícitos o implícitos relacionados con patrimonio (ver apartado de metodología).

4.2.1. Patrimonio en los Perfiles de Egreso

En la revisión de los Perfiles de Egreso, no se encuentran menciones explícitas al concepto de patrimonio. No obstante, en 5 planes de estudio es posible identificar acepciones que podrían relacionar la Formación Inicial Docente con el abordaje del patrimonio. De los 5 Planes de Estudio mencionados, 4 corresponden a universidades regionales y 1 pertenece a la región metropolitana.

En cuanto al contenido en los Perfiles de Egreso, como se señaló anteriormente, no se encuentran menciones explícitas al concepto de patrimonio. Sin embargo, en estos 5 planes

de estudio es posible identificar conceptos relacionados con éste, particularmente, desde lo cultural. En este sentido, tal como se advierte en la tabla 3, se resaltan acepciones tales como “interculturalidad”, “multiculturalidad” y “pluriculturalidad”, que dan cuenta de la búsqueda no solo de una identidad nacional, sino que proponen actitudes de valoración y compromiso e interacciones con diversos grupos humanos que habitan el territorio nacional. Importante resaltar que dichas visiones son, en su mayoría, de universidades regionales.

Tabla 3. Menciones implícitas del concepto de patrimonio en los Perfiles de Egreso

Universidad	Mención
Universidad de Chile	[Personas] productoras de cultura a nivel social y cultural de sus comunidades escolares.
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	Reconocimiento del arte y la cultura como fuentes de desarrollo personal integral.
Universidad de Talca	Valorar la diversidad cultural a través de la interculturalidad.
Universidad de Tarapacá	Compromiso y responsabilidad social en contextos multiculturales.
Universidad de Los Lagos	Sólida formación en educación y pedagogía en contextos de interacciones pluriculturales.

4.2.2. Patrimonio en las asignaturas

En la revisión de los planes de estudio, se identificó la existencia de 9 asignaturas que definen en sus títulos o nombres conceptos explícitos o implícitos relacionados con patrimonio. Estas asignaturas se desarrollan en 7 planes de estudio, las cuales dependen de carreras que se ubican territorialmente de la siguiente forma:

Tabla 4. Cantidad de planes de estudio y asignaturas que integran el patrimonio por región

Región	N° planes de estudio	N° de asignaturas	N° semestre
Región de Tarapacá	2	2	1 y 3
Región Metropolitana	1	3	7 (2) y 9
Región de Los Lagos	2	2	7 y 4
Región del Biobío	1	1	2
Región de la Araucanía	1	1	5
Total	7	9	

En este sentido, es posible advertir, que, del total de 7 planes de estudio, 6 de ellos se ubican en universidades regionales (siendo 4 de la zona centro-sur y 2 de la zona norte del país), mientras que sólo 1 en la región metropolitana.

Respecto del semestre, podemos observar que las asignaturas se implementan hasta el VII semestre, es decir, aproximadamente hasta la mitad de la trayectoria formativa en carreras cuya duración es de 5 años. Según la información que se menciona en los portales institucionales, no es posible inferir la línea formativa a la que tributan cada una de ellas. Sin embargo, se advierte que todas corresponden a asignaturas obligatorias.

En cuanto al contenido, de las 9 asignaturas comentadas, 2 de ellas integran explícitamente el concepto de patrimonio en el nombre de sus asignaturas, mientras 7 lo hacen mencionando elementos relacionados al patrimonio. Vale decir, no se menciona de forma explícita el concepto patrimonio en el título de la asignatura, pero se enuncian palabras como interculturalidad, pueblos originarios, memoria, relacionados con la idea de “legado”, tal como se muestra en la figura 5. Cabe destacar que los conceptos de interculturalidad y pueblos originarios provienen de planes de estudio desarrollados en universidades regionales.



Figura 5. Conceptos clave presentes en las asignaturas.

4.3. EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

El caso analizado corresponde a una experiencia de Formación Inicial Docente desarrollada en una carrera de Educación Básica perteneciente a una Universidad Estatal de la Región Metropolitana. Ésta se inserta en dos asignaturas denominadas *Didáctica del Patrimonio* y *Educación Patrimonial y Ciudadanía*, las que se sitúan en el eje formativo de Ciencias Sociales y que tributan a las demás asignaturas: Enseñanza del Tiempo histórico, Pedagogía a la Memoria y Derechos Humanos, Conflictos Territoriales (V.G, comunicación personal, 4 de julio del 2024).

A diferencia de los otros planes de estudios revisados, esta experiencia da cuenta del mayor número de elementos patrimoniales explícitos en su trayectoria formativa, los cuales no solo se expresan en los nombres de las asignaturas a nivel de currículum prescrito, sino que también en los contenidos curriculares, procedimientos, actitudes y experiencias de aprendizaje, lo que siguiendo a Cuenca et al. (2020) constituye una experiencia de *Integración compleja*, movilizando elementos patrimoniales a partir de contenidos, procedimientos y actitudes, fomentando predisposiciones desde la ciudadanía e identidad (Materiales de diseño instruccional, 2024). Así, tal como se manifiesta en los recursos didácticos analizados, la experiencia de aprendizaje en ambas asignaturas posibilita responder el ¿Qué?, ¿Cómo? y ¿Para qué? del patrimonio explicitando el carácter tridimensional del abordaje patrimonial (V.G, comunicación personal, 4 de julio del 2024), lo que también se refleja en los resultados de aprendizaje de la asignatura y en las actividades de aprendizaje propuestas:

Tabla 5. Ejemplo de actividades

Resultado de Aprendizaje de la asignatura	Ejemplos de actividades
Relaciona conceptos de patrimonio, comunidades e identidad histórica personal y social.	<ul style="list-style-type: none">• Diseño de una propuesta didáctica que integre las temáticas de patrimonio y ciudadanía.• Reflexión sobre patrimonio como recurso educativo,• Investigación “Tesoro patrimonial familiar”

Lo anterior manifiesta que la integración del patrimonio no solo se advierte a nivel de resultados de aprendizaje y contenidos, sino que también en las actividades, siendo el Patrimonio un *Contenido Educativo* a partir del cual se plasman recursos didácticos, objetivos y contenidos, siendo el patrimonio el eje sobre el cual se materializan las discusiones en torno a otros aspectos propios de la Formación Inicial Docente de Educación Básica.

Cabe destacar que también se manifiesta una *Contextualización Temporal y Espacial* del patrimonio, donde dada la naturaleza de la asignatura y la mención en la cual están integradas las asignaturas (Pedagogía en Educación Básica mención Ciencias Sociales), el patrimonio se presenta anclado a su correlato histórico cronológico, en tanto es una expresión de su tiempo y del espacio en el cual está inserto.

Siguiendo con la categorización propuesta por Cuenca et al. (2020) las asignaturas plantean una visión del patrimonio como un espacio *Simbólico e Identitario*, donde los elementos patrimoniales se fusionan con el territorio, dotando de unidad e identidad. Expresión de aquello es la atención al barrio y la escuela como unidades de análisis para la expresión patrimonial (V.G, comunicación personal, 4 de julio del 2024) considerando su carácter significativo a nivel territorial y las tensiones que puede plasmar, expresando identidad y pugnas por la memoria (V.G, comunicación personal, 4 de julio del 2024):

[Durante el Estallido]...se produjo una reflexión en torno a las diferentes esculturas que se estaban demoliendo a lo largo de nuestro país. Aquí en la región metropolitana, en Santiago, la estatua del general Baquedano, entonces ahí discutíamos y reflexionábamos en torno a eso" (V.G, comunicación personal, 4 de julio del 2024).

Así mismo, se advierte una *Perspectiva Holística*, reconociendo como patrimonio a elementos naturales/territoriales, tradiciones y objetos, articulados de forma integrada. Estos elementos se advierten particularmente en los recursos didácticos y en la entrevista, donde se refleja que la integración de la estrategia de Historia Local permite dar cabida a todos aquellos elementos y reconocerlos como patrimonio simbólico de una comunidad particular, tal como se expresa en el siguiente fragmento:

Porque [en las actividades] partimos desde las creencias personales, el enfoque, súper instalado, más desde patrimonio como una propiedad económica inclusive, hasta después pasar al tema de los edificios que queda ahí, y después llegar a comprender que muchos los patrimonios son levantados por las mismas comunidades (V.G, comunicación personal, 4 de julio del 2024).

Este enfoque también nos permite dar cuenta de un abordaje *Interdisciplinario*, en tanto posibilita la inclusión de diversos tipos de patrimonios, integrados de forma sistémica, perspectiva que se manifiesta en la actividad “tesoro patrimonial familiar” la que recoge el análisis de diversas expresiones patrimoniales, tales como: comidas, técnicas, tradiciones, fiestas, museos, cueca u otras danzas (Materiales de diseño instruccional, 2024).

En cuanto a las interacciones que se desarrollan en las experiencias, según lo narrado en la entrevista, se propone una relación *Multidireccional* entre docentes, estudiantes y el territorio (escuela, barrio, educadores, otros profesionales) en las cuales dialogan y se comunican de forma integrada diversos emisores y receptores, centrándose en las relaciones que establecen los/as actores participantes dentro de un marco territorial, explicitando una *Dimensión Social del Aprendizaje* a la cual tributa el patrimonio.

En síntesis, el caso analizado identifica una propuesta pedagógica que no se limita a la enseñanza del patrimonio como contenido de carácter monumentalista, es decir, abordando el patrimonio desde una perspectiva meramente histórica. Por el contrario, las asignaturas se presentan como un espacio formativo que parte desde lo personal a lo local y que permite vincularse con problemáticas ciudadanas, considerando el abordaje desde el territorio, la memoria y las identidades que se tensionan, plasmando en la experiencia aspectos que constituyen una “Buena práctica en educación patrimonial” (Cuenca et al., 2020) la que conecta los procesos de construcción identitaria, con una mirada personal y territorial conducente a la formación de una ciudadanía participativa, crítica y reflexiva.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis de los elementos patrimoniales incluidos en el currículum nacional de Educación Básica en Historia, Geografía y Ciencias Sociales (1º a 6º básico) y su relación con la Formación Inicial Docente revela importantes hallazgos y presenta una oportunidad crucial en contextos de actualización del currículum nacional (Ministerio de Educación, 2024). Así mismo, también se constituye en una instancia para advertir la necesidad de articulación entre la política curricular nacional y la formación de docentes, considerando los requerimientos contextuales y las necesidades del aprendizaje en un mundo post pandemia.

De este modo, el estudio proporciona información relevante sobre la integración de la Educación Patrimonial en la educación escolar y superior, relevando la relación entre ambos niveles, sus contenidos y enfoques, ofreciendo pautas para delinear el camino hacia una integración del patrimonio como herramienta que permita construir experiencias pedagógicas a partir de la definición de objetivos, contenidos y habilidades que potencien la construcción de identidades culturales y fortalecer la pertenencia social-territorial del estudiantado como sujetos de derecho (Muñoz y López, 2021; Serra y Guerra, 2021).

A nivel de currículum escolar, los resultados nos indican que se identifican un total de 15 OA que expresan de forma explícita e implícita elementos patrimoniales, concentrados principalmente en 1º y 2º básico, aunque con presencia en el total de niveles. En cuanto a los ejes sobre los cuales se organiza la asignatura de Historia, geografía y Ciencias Sociales, los hallazgos dan cuenta que el 66,7% del total de menciones sobre patrimonio se encuentran presente en los OA del eje de Historia, mientras que el 26,7 y 6,7% corresponden a los ejes de Formación Ciudadana y Geografía respectivamente.

Respecto a las menciones del eje disciplinar de Historia, predominan las de carácter implícito, siendo en su mayoría OA vinculados con el reconocimiento y descripción de elementos de la identidad nacional y occidental. En el eje de Geografía predominan las menciones explícitas, pero en menor medida, y se centran en la identificación de hitos y características geográficas tales como parques nacionales, paisajes, flora y fauna.

Frente a los resultados enunciados se plantea una distancia importante respecto de lo que propone Fontal et al. (2017) sobre el caso español, quienes identifican una visión holística y sociocrítica en la normativa educativa de educación primaria, donde se concibe el patrimonio como elemento capaz de vehicular la comprensión de identidades, el conocimiento de técnicas y recursos y como fomentador de actitudes (p. 91). Este análisis contrasta con lo que se exhibe en el currículum nacional en los ejes de Historia y Geografía, en que se pondera la identificación de elementos propios de la cultura hegemónica y la caracterización de los hitos geográficos del Estado Nación, en una perspectiva de formación para una ciudadanía conservadora (Carretero, Haste y Bermudez, 2016). Estos aspectos son concordantes con lo presentado por Aroca et al. (2022) quienes concluyen que el currículum mantiene “un relato clásico de lo cultural material e inmaterial, desde un enfoque excepcionalista, histórico y artístico” (p. 431) generando discursos educativos tradicionales y de identidades homogéneas.

A diferencia de lo planteado en el eje de Historia y Geografía, los OA analizados en el eje de Formación Ciudadana proponen desempeños centrados en la valoración de espacios patrimoniales y organismos ciudadanos, destacando el patrimonio como un elemento para la acción ciudadana, que tal como comenta Fontal et al. (2017) posibilitaría al estudiantado

“conocer para valorar, valorar para respetar y respetar para conservar”, partiendo de lo más cercano para comprender lo distinto.

Sin embargo, considerando el porcentaje de la presencia del patrimonio en el eje de formación ciudadana (solo 26,7%) no podemos afirmar que este aspecto se constituye en una tendencia, en tanto el 73,3 % está enfocado en una lógica tradicional, academicista y conservadora. Una estrategia interesante de cara a la actualización curricular será repensar cómo están integrados los elementos patrimoniales en el eje de Formación Ciudadana y dotar de continuidad y coherencia entre ejes, considerando también las experiencias internacionales.

En relación al abordaje del patrimonio en la Educación Superior, para advertir la relación entre las competencias definidas para la formación de docentes y las necesidades que se plantean en el currículum nacional, se revisaron los perfiles de egreso y los nombres de 1401 asignaturas de las carreras de Pedagogía en Educación básica pertenecientes a las carreras del CRUCH, además de advertir la concreción de aquellos elementos en un caso particular.

En la revisión de los Perfiles de Egreso no se encuentran menciones explícitas al concepto de Patrimonio. No obstante, en el 20% de planes de estudio es posible identificar en sus competencias conceptos que se podrían relacionar la FID con el abordaje del patrimonio, tales como: comunidad, promoción de cultura como base para el desarrollo integral, pluricultural, intercultural, enfoque centrado en el entorno, etc.

En cuanto a las asignaturas, se identificó la existencia de 9 de éstas que definen en sus títulos o nombres conceptos explícitos o implícitos relacionados con patrimonio. Estas 9 asignaturas están repartidas en 7 planes de estudio, las cuales representan al 28% de la muestra analizada. Cabe destacar que todas las asignaturas se imparten entre el primer y séptimo semestre, lo que refleja una tendencia en la organización curricular, en la que asignaturas de patrimonio están vinculadas a la formación general, profesional o de especialización, pero no forman parte de los procesos de certificación y/o titulación.

En relación con la ubicación territorial, el 86% de ellas se ubica en regiones distintas a las metropolitana, en espacios en el cual se desarrollan procesos de tensión identitaria a partir de la existencia de Pueblos Originarios que pugnan con la cultura hegemónica-nacional.

Si bien no consideramos este factor en la propuesta inicial del estudio, resulta fundamental que, en futuras investigaciones, se problematice la inclusión del patrimonio de los Pueblos Originarios en el currículum nacional (Aravena, 2017), contrastando dichos abordajes con las instancias formativas y perspectivas que prevalecen en la Formación Inicial Docente y a nivel escolar, en los cuales los elementos, matices y actores interculturales se encuentran presentes en el currículum prescripto y en la experiencia educativa.

Frente a estos hallazgos es importante advertir la limitada presencia del patrimonio en la formación de docentes de educación básica, la solo se logra identificar en menos del 30% de los planes de estudio de la muestra analizada. Así mismo, respecto del contenido de la nube de palabras construida en base a los nombres de las asignaturas (Figura 5), indica una tendencia hacia elementos simbólicos-identitarios que caracterizan a una comunidad, tales como: Pueblos Originarios, Historia Local, lengua, Memoria, DDHH, interculturalidad. Estos aspectos dan cuenta de una perspectiva simbólica identitaria y holística, que dista de la mirada monumental, tradicional que se presenta a nivel escolar.

Estos aspectos se evidencian con claridad en la experiencia de Formación Inicial Docente analizada, la que destaca por abordar el patrimonio como contenido y herramienta

educativa. De este modo, el patrimonio se utiliza como recurso, objetivo y contenido del programa de la asignatura (Materiales de diseño instruccional, 2024), lo que permite que se convierta en un elemento central para el desarrollo de debates en torno a la memoria histórica y la historia reciente, resaltando una dimensión holística e integrada.

Lo anterior avala el análisis realizado por Fontal et al. (2017) quienes destacan que existe una notoria distancia entre las perspectivas patrimoniales presentes en la educación escolar y superior. Así mismo también identifican “escasa presencia de contenidos” (p. 92) relacionados con patrimonio en la Formación Inicial Docente, al igual que en la muestra analizada en el presente estudio.

No obstante, una característica distintiva se presenta en torno al planteamiento de Luna et al. (2019) donde se indica la presencia de una perspectiva simbólica-identitaria en la educación escolar y un enfoque tradicional en la FID, que se vincula con criterios estéticos e históricos. Este análisis planteado respecto del caso mexicano no es aplicable al chileno, en tanto a nivel escolar prevalecen las perspectivas conservadoras, mientras que a nivel de Formación Inicial docente adquiere relevancia una mirada holística del patrimonio.

En función de lo anteriormente expuesto, sostenemos que la inclusión del patrimonio en la Formación Inicial Docente y el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales presenta diversos desafíos. En primer lugar, ajustar y alinear los enfoques y perspectivas de patrimonio propuestos en los distintos ejes disciplinares que componen el currículum de la asignatura (Historia, Geografía y Ciencias Sociales), puesto que los tipos de patrimonio y sus respectivas finalidades carecen de diálogo, lo que se expresa principalmente entre los OA de los ejes de Historia/Geografía y Formación Ciudadana.

Un segundo desafío, se relaciona con la necesidad de articular los requerimientos del currículum nacional con la Formación Inicial Docente en cuanto a competencias, enfoques y contenidos para hacer frente a los requerimientos de la educación escolar. En este marco cobra relevancia la importante presencia del patrimonio en el currículum escolar frente a la escasa formación recibida por las y los futuros docentes, donde la formación en patrimonio cubre solo el 28% de los planes de estudio analizados, considerando un 82% que no recibe competencias para abordar la Educación Patrimonial en las escuelas.

En este sentido, un tercer desafío apunta a revisar las experiencias de Formación Inicial Docente en torno a asignaturas en que el patrimonio se menciona de forma explícita, en las cuales se posiciona como un eje temático central sobre la cual se vuelcan distintas disciplinas y temáticas de estudio a partir de la estrategia de integración curricular. Lo anterior podría considerarse una buena práctica y desde ahí revisar sus posibilidades de transferencia a la realidad escolar, suponiendo que para ello se deben tomar decisiones curriculares y pedagógicas a nivel de aula y gestión pedagógica. Así mismo, sería interesante revisar en particular aquellas experiencias que abordan la enseñanza-aprendizaje desde lo intercultural, puesto que en el contexto sociocultural actual dichas evidencias serán claves para una enseñanza situada en las problemáticas de los territorios y las comunidades.

En línea con lo anterior, es fundamental vislumbrar ciertas orientaciones y/o reflexiones respecto de la integración del patrimonio en los planes de estudio en Formación Inicial Docente, es decir a nivel macrocurricular. En atención a ello, sería importante contar con experiencias de Educación Patrimonial en todos los planes de estudio de FID, implementadas en los distintos ciclos formativos (formación general, profesional o especialización y titulación) y con mecanismos de integración entre asignaturas, tal como se presenta en el caso analizado. De esta forma no solo pensamos el patrimonio como un

elemento que nos permita problematizar el pasado, presente y el territorio, sino también como una vía para la innovación curricular.

En cuarto lugar, sostenemos relevante transitar de perspectivas centradas en la enseñanza de un patrimonio monumentalista y tradicionalista a otras perspectivas en que exista un involucramiento directo desde las memorias e identidades de las familias y comunidades, en que se permita la valoración, contraste y cuestionamiento de los distintos tipos de patrimonios. En este aspecto, destacamos el caso analizado, puesto que se constituye en una experiencia que se apunta a una dimensión social del aprendizaje, entregando herramientas teóricas y prácticas a los futuros y futuras docentes.

Finalmente, a partir de dicha experiencia, otro desafío importante sería observar y contrastar cómo dichas formas de enseñanza del patrimonio trabajadas en ciertas universidades dialogan con la realidad profesional de los y las egresadas. Particularmente, cabe preguntarse sobre las posibilidades de aplicación y de los eventuales aprendizajes significativos, tales como percepciones de los y las docentes sobre la importancia sobre la importancia de la EP, profundizar en otras instancias formativas y las vinculaciones de éstas con espacios patrimoniales y/o culturales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aravena, F. (2017). Análisis comparado sobre patrimonio cultural indígena y currículo: Australia, Chile y Sudáfrica. *Calidad en la educación*, (46), 165-192. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000100165>
- Aravena, P. (2014). Patrimonio, historiografía y memoria social: presentismo radical y abdicación de la operación histórica. *Diálogo andino*, (45), 77-84. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812014000300008>
- Aroca, C., Henríquez, S., Viviani, M., y Puentes, D. (2022). Estudio sobre la comprensión del concepto de patrimonio que subyace al marco curricular de Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 48(4), 419-434. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000400419>
- Berriós, A., y Tessada, V. (2023). Percepciones sobre el uso del patrimonio como recurso educativo entre docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la Región del Maule. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(49), 177-193. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1709>
- Berrios, A., Sepúlveda, V., y Gallegos, F. (2021). Propuestas para un modelo de educación patrimonial en la formación inicial docente de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales. *Revista Brasileira de Educação* 26, 1-17. 10.1590/S1413-24782021260029
- Carretero, M., Haste, H., y Bermudez, A. (2016). Civic Education. In L., Corno & E. M. Anderman (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*, 3rd Edition, Chapter 22 (pp. 295-308). London: Routledge Publishers.
- Cisternas, L. (2022). *Construcción estatal de los archivos en Chile: soberanía política, prácticas archivísticas y necesidades historiográficas, 1830-1954* (Tesis para optar al grado de Magíster en Historia). Universidad Católica. https://historia.uc.cl/images/magister/Resumen_Cisternas.pdf
- Collao, D. (2019). *La gestión y difusión del potencial educador del patrimonio cultural de Valparaíso y su integración educativa en el segundo ciclo de Educación Básica* (Tesis para optar al grado de Doctor). Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/55121>
- Cuenca, M., Martín, M. y Estepa Giménez, J. (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial. Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula Abierta*, 49(1), 45-54. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.45-54>

- Cuenca, M., Estepa, J. y Martín, M. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educación*, (375), 136-159. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-338>
- Domínguez, A. y López, R. (2017). Formación de maestros y educación patrimonial. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(4), 49-68. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400003>
- Fontal, O. (2016). Educación patrimonial: retrospectiva y prospectivas para la próxima década. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 415-436. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200024>
- _____. (2022). *La educación patrimonial centrada en los vínculos. El origami de bienes, valores y personas*. TREA.
- Fontal O., Ibáñez, A., y De Castro, P. (2023). Prólogo. La Madurez de la educación patrimonial como disciplina: innovar, hibridar, transformar. En De Castro, P., Luna, U., Martínez, M. (Coords.), *Tendencias y acciones en Educación Patrimonial* (pp. 15-17). España, Dykinson.
- Fontal, O., Ibáñez, A., Martínez, M., y Rivero, P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 79–94. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.286321>
- Fontal, O., Martínez, M., y García, S. (2023). The Educational Dimension as an Emergent Topic in the Management of Heritage: Mapping Scientific Production, 1991–2022. *Heritage*, (6), 7126–7139. <https://doi.org/10.3390/heritage6110372>
- Gaínza, Á. (2006). *La entrevista en profundidad individual*. En Canales, M (editor). *Metodologías de investigación Social*. LOM Ediciones.
- García, Z. (2021a). Producción investigativa en Educación Patrimonial: Perspectivas y temáticas: Ensayo. *Revista de Propuestas Educativas*, 3(6), 163–176. <https://doi.org/10.33996/propuestas.v3i6.709>
- _____. (2021b). Educación Patrimonial en América Latina: Una aproximación a la producción investigativa (2005-2020). En: M. León y J. Moncayo (Eds.), *Imágenes de un Mismo Mundo. La educación patrimonial en Iberoamérica* (pp. 95-109). Ayuntamiento de Puebla, México.
- García Canclini, N. (1999). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.
- García, Z. (2015). La educación patrimonial. Retos y pautas para educar a la ciudadanía desde lo patrimonial en Latinoamérica. *Revista Cabás* 4, 58-73.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Hobsbawm, E., y Ranger, T. (2002). *La invención de la tradición*. Editorial Crítica.
- López, L., Castro, M., y López, P. (2021). Educación patrimonial y formación inicial docente: aportes desde el rescate y conservación del patrimonio escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 26, 1-21. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260030>
- 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.
- Luna, U., Vicent, N., Reyes, W., y Quiñonez, S. (2019). Patrimonio, currículum y formación del profesorado de Educación Primaria en México. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 83-102. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.358761>
- Martínez, M. (2021). El patrimonio a través de la Educación Musical: Tratamiento y enfoque en el currículo de Educación Primaria. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 18, 27-37. <https://doi.org/10.5209/reciem.68682>
- Ministerio de Educación. (2018). Bases Curriculares de Primero a sexto Básico. Disponible en: <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Bases-curriculares/>
- _____. (2024). Propuesta de actualización de Bases curriculares 1º básico a 2º medio. Disponible en: https://www.curriculumnacional.cl/portal/Recursos-digitales/Lineas-de-Innovacion/Actualizacion-Curricular/351761:Actualizacion-Curricular#i_w3_ar_Innovacion2_tabs_secciones_1_351761 Propuesta20de20actualizaciC3B3n

- Muñoz, E., y López, L. (2021). Educación Patrimonial y su inclusión en la Formación Inicial Docente. *Convergencia Educativa*, (10-extra), 7-23. <https://doi.org/10.29035/rce.s10.7>
- 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>
- Pinto, H., y Molina, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio Siglo XXI*, 33, 103–128.
- Prats, Ll. (2005). Concepto y gestión del patrimonio local. *Cuadernos de antropología social*, (21), 17-35.
- Rodríguez, D., y Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Universitat Oberta de Catalunya (UOC).
- Serra, D., y Guerra, N. (2021). *Educación Patrimonial: Miradas y trayectorias*. Santiago, Ministerio de Culturas, las Artes y el Patrimonio.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Villarroel, A; Sepúlveda, T., y Gallegos, F. (2021). Propuestas para un modelo de educación patrimonial en la formación inicial docente de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales. *Revista Brasileira de Educação*, 26, 1-17. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260029>
- Ying, R. (2009). *Case Study Research: design and Methods, Applied social research Methods*. SAGE.