

## EL POTENCIAL EDUCATIVO DEL PATRIMONIO CULTURAL DE VALPARAÍSO Y SU UTILIZACIÓN COMO RECURSO PEDAGÓGICO EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN BÁSICA\*

THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF VALPARAISO'S CULTURAL  
HERITAGE AS A PEDAGOGICAL TOOL IN PRIMARY CLASSROOMS

DÁMARIS COLLAO DONOSO\*\*, MARÍA SÁNCHEZ AGUSTI\*\*\*  
Y OLAIA FONTAL MERILLAS\*\*\*\*

### Resumen

El objetivo de estudio es conocer la visión que poseen diversos agentes educativos sobre el tipo de enseñanza que realizan, utilizando el patrimonio como un recurso pedagógico para el aprendizaje de la Historia, Ciencias Sociales y Formación Ciudadana. Todo esto, con el fin de establecer un diagnóstico sobre el estado de la educación patrimonial en Valparaíso y plantear mejoras que puedan aportar una mayor vinculación entre escuela, ciudad y patrimonio.

Desde una perspectiva metodológica, es una investigación cualitativa apoyada en la utilización de catorce entrevistas semiestructuradas realizadas a profesores (6), directores de colegio (6) y gestores culturales (2) y analizadas mediante una categorización deductiva.

En términos generales es posible constatar que los diversos actores no se reconocen “conscientes activos” en la tarea, lo que repercute en la calidad de educación ciudadana entregada hasta hoy en Valparaíso y principalmente en

\* Este proyecto responde a una fase de un proceso de tesis doctoral.

\*\* Doctor © en Investigación Transdisciplinar, Universidad de Valladolid, Máster en Investigación aplicada a la educación, Universidad de Valladolid, Máster en Cualificación pedagógica, Universidad de Valladolid. Docente en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Damaris.collao@pucv.cl

\*\*\* Doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Valladolid, Profesora titular de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Valladolid. almagosa@sdc.s.uva.es

\*\*\*\* Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo. Profesora titular de Didáctica de la Expresión plástica en la Universidad de Valladolid. Olaiaa.fontal@uva.es.

los estudiantes que habitan en esta ciudad, declarada patrimonio de la humanidad.

**Palabras clave:** Patrimonio cultural, enseñanza de la historia, educación cultural, educación ciudadana, identidad cultural.

### **Abstract**

The aim of this study is to know the perspective that different educational agents have about the kind of teaching methods they implement while using heritage as a pedagogic resource for learning History, Social Science and Citizen Education. All of this with the objective to establish a diagnosis about the state of the education of heritage in Valparaíso and propose improvements that can help to bring a better relationship between the school, the city and heritage.

From a methodological perspective this is a qualitative investigation sustained by the application of fourteen semi-structured interviews implemented to teachers (6), school principals (6) and cultural managers (2), analyzed through a deductive categorization.

In general terms it is possible to observe that the different participants do not acknowledge themselves as “actively conscious” in the task, which has an impact in the quality of the citizen education that is given currently in Valparaíso, and mostly to the students that live in this city declared a World Heritage.

**Keywords:** Cultural heritage, history teaching, cultural education, citizen education.

## **1. Introducción**

VALPARAÍSO, DECLARADA por la UNESCO “Patrimonio de la Humanidad” el día 2 de julio de 2003, es la ciudad puerto más importante de Chile. Su origen es incierto y lleno de teorías; una de ellas señala que su nombre deriva de su condición de valle, calificado por los conquistadores españoles como “valle del paraíso”. En 1544, Pedro de Valdivia la declara “puerto natural de Santiago” (capital de Chile), tomando así la importancia que hasta hoy mantiene. Durante el siglo XIX los inmigrantes hicieron de esta ciudad el centro más cosmopolita de la época, transformando su arquitectura y, en general, su fisonomía. Este auge económico dio a Valparaíso el valor que hoy tiene,

pudiendo reconocer a través de ella toda la historia de Chile, desde sus orígenes hasta nuestros días (Estrada, 2008).

El patrimonio de la ciudad de Valparaíso ofrece una multiplicidad de valores educativos que deben ser utilizados para desarrollar más conciencia, respeto y valoración de los vestigios que almacena la historia local. Hoy en día, la ciudad es el lugar donde confluyen las relaciones humanas y donde participan sus ciudadanos. Es el espacio de producción en el que la cultura y el ocio se dan cabida; es un aula abierta donde sus habitantes aprenden a vivir. Es el escenario de los sueños y de los símbolos. Es el lugar donde se llevan a cabo los servicios y donde sucede la gran mayoría de las cosas que tienen que ver con el ser humano y las comunidades. Sobre este aspecto, Beatrice Borghi nos señala que “la ciudad es un cofre precioso y misterioso, que recoge los tesoros de nuestra historia y los expone a nuestra mirada” (2010, p. 97).

Sin duda, la ciudad nos entrega buenas e innumerables oportunidades pedagógicas para educar a la ciudadanía. También es un lugar para trabajar la historia y la memoria, ya que es en ella donde se alberga gran parte de nuestro patrimonio y es donde se configura la identidad de cada pueblo (López, 2013). De este modo, a partir del estudio de la ciudad, es posible articular trabajos integrados entre diversas disciplinas escolares con el fin de propiciar aprendizajes significativos.

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

Conocer y reconocer aquellos elementos presentes en nuestra cultura, aquellos símbolos y costumbres presentes en los espacios urbanos que habitamos, influiría directamente en su valoración y cuidado. Pero esta valorización e identificación solo son posibles si la ciudad, en función del valor patrimonial que posee, trabaja de forma conjunta con la

escuela y los agentes culturales, promoviendo actividades, situaciones de aprendizaje y espacios de encuentro que enriquezcan la educación de su ciudadanía.

## 2. Marco teórico

### 2.1. *Fundamentos de la investigación: el patrimonio como construcción social*

La vieja sociedad latina llamaba patrimonio al legado del padre que se recibía por herencia y que se transmitía a favor de continuar el linaje. Bajo esta idea, Llorenç Prats sostiene que patrimonio es el “legado que una generación deja a sus sucesores para que la vida continúe” (1997, p. 7). Faublée, en tanto, precisa además que “le patrimoine fait référence à ce qui est hérité du passé” (1992, p. 13), es decir, una primera aproximación al concepto hace referencia a la transmisión de bienes de una generación a otra. Se focaliza, pues, en el pasado.

Una segunda acepción trasciende del concepto “heredado” para apoyarse en el presente, entendiendo el patrimonio como todo aquello que socialmente se considera digno de conservación, independiente de su interés utilitario (Prats, 1997, p. 63). Por tanto, hay un sentido social presente en el patrimonio. Esto quiere decir que denominar patrimonio a algo (material o inmaterial) está determinado por lo que una sociedad supone tiene algún valor. Ahora bien, quedarnos sólo con una definición como esta, supondría aceptar dicho concepto en términos de algo meramente contemplativo, estético y, por tanto, estático. Por todo ello, como afirma Marisel Mendoza, el concepto patrimonio es un concepto polisémico y flexible, que se abre a distintas posibilidades y miradas en función del contexto (2006, p. 25). De ahí, su carácter cambiante.

Hasta aquí, es posible reconocer en el concepto de patrimonio dos aspectos clave: que el patrimonio es creación a la par que construcción social. Estas dos cuestiones serían complementarias, como Llorens Prats precisa: “ya que forman parte de un mismo proceso, manteniendo una relación necesaria, aunque se den también entre ellas situacio-

nes de tensión” (1997, p. 63). Bajo esta óptica nos situamos y entendemos que el patrimonio es creación del hombre, portador de historia, testigo de la acción del ser humano en el tiempo y en el espacio. Por tanto, patrimonio es una invención. Asumimos, además, que es una construcción social identitaria y en el ámbito educativo su “activación” se ha promovido desde distintas maneras y bajo diversos propósitos (Fontal, 2012).

Entendemos, pues, que un bien patrimonial requiere de una sociedad que lo reciba en herencia y que valore su conservación al considerarlo obra sin igual, en otras palabras, que lo active. Para ello es importante que este tenga la capacidad de emocionar, evocar, recordar y agradar, pues, tal como lo señalan Prats y Santacana, “El valor del patrimonio es decididamente plural, pero sin duda alguna se relaciona eminentemente con la capacidad de emocionar” (2009, p. 48).

Tradicionalmente su presencia en el currículum ha estado exclusivamente representada por la historia del arte y, además, abordada de forma descontextualizada de su carácter patrimonial (Hernández, 2003). Es decir, en la mayoría de los casos la utilización del patrimonio ha sido trabajada de forma subsidiaria a la educación. Sin embargo, en el caso español, las investigaciones realizadas en las últimas décadas han revelado la importancia concedida al patrimonio tanto en el currículum de educación primaria (Fontal, 2016), como en el de educación secundaria (Fontal, 2011).

Y es que no se pueden negar las potencialidades educativas que el patrimonio tiene, especialmente para las ciencias sociales; porque el patrimonio es intrínsecamente historia, es lo visible del pasado, es lo observable de la Historia, es fuente de acercamiento al pasado, siendo esencial en la propia enseñanza de esta materia.

Se entiende, entonces, que el patrimonio es una fuente de estudio significativa, por lo que brinda la posibilidad del aprendizaje de la disciplina histórica desde diversas perspectivas, tales como:

- Descubrir la riqueza del entorno, los testigos históricos, las características que han configurado el presente (González, 2008).
- Trabajar habilidades y procedimientos propios de las Ciencias Sociales (Domínguez, Estepa y Cuenca, 1999).

- Fortalecer el proceso de construcción de identidad personal y colectiva (Fontal, 2007).
- Valorar y respetar el patrimonio común y, por tanto, la identidad cultural y la de los otros grupos culturales en su diversidad (Grapin, 2000).
- Potenciar el desarrollo de valores de una ciudadanía democrática, capaz de involucrarse en el quehacer social y sus problemáticas (Borghi, 2008).
- Potenciar la construcción de conocimiento histórico y social (Ballart, Fullola y Petit, 1996).

La escuela, en esta tarea de utilizar el patrimonio como recurso de aprendizaje, tiene una principal participación y, en conjunto con otras instituciones (ciudad, museos, entre otros), es la encargada de promover su valoración, cuidado y conservación. En las escuelas están las estructuras y medios para propiciar un trabajo profundo y articulado en la educación patrimonial; es en ellas donde los alumnos pueden comprometerse y generar una actitud crítica sobre esta temática (Fontal, 2003).

Por su parte, la ciudad también cumple este rol educador. En ella la ciudadanía comprende y reconstruye su pasado, generando vínculos entre el territorio que habita con su historia y la cultura presente. “La escuela y los programas de formación desde las instancias públicas (la educación, en general) pueden ayudar a configurar esta imagen simbólica, porque poseen claves de interpretación que los ciudadanos desconocen” (Calaf, 2003, p. 120). Este es el objetivo, por ejemplo, del programa “Aprender y vivir el patrimonio en Getafe”, tal y como se desprende de las palabras de Carmen Martín:

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

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

En este sentido, no debemos olvidar que la principal función de la escuela es formar a los ciudadanos más jóvenes, no sólo para que éstos comprendan el medio sociocultural donde se desenvuelven, sino también para que desarrollen una actitud crítica y solidaria con los problemas que hoy se plantean en su sociedad. Por ello, la educación patrimonial debe abordarse desde problemas socialmente relevantes relacionados con la identidad, la economía, la democracia, las desigualdades y la marginación social, como dinamizadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Cuenca, 2014, p. 81).

No obstante, a pesar de que el sistema educativo ha declarado la importancia del patrimonio en variadas ocasiones, la mayoría de ellas ha quedado como una declaración de intenciones que después no tenía correspondencia sobre contenidos o metodologías (Rico y Ávila, 2003, p.32). En resumen, no se han llegado a materializar estas ideas y buenas intenciones en la enseñanza impartida.

## *2.2. Identificación del problema de investigación: claves para desarrollar el potencial educativo del patrimonio de Valparaíso*

La riqueza que nos entrega Valparaíso con su historia, cultura y manifestaciones artísticas, es de suma importancia en la enseñanza de la historia local y nacional chilena. En este sentido, Valparaíso se nos muestra como una ciudad educadora que puede ser trabajada didácticamente desde la escuela.

Sin embargo, el trabajo educativo realizado sobre el patrimonio en Chile parece ser un bastión no explorado suficientemente. El currículo escolar propuesto por el Ministerio de Educación, antes del año 2012,

no contemplaba en sus líneas generales un trabajo directo en él. En los objetivos propuestos a cada nivel escolar no se explicitaba el trabajo con el patrimonio como potencial instructivo y educativo, por ende, las prácticas en las aulas no se orientan a su utilización, ni promueven su valoración (Collao, 2011). Ahora bien, en la propuesta curricular 2012, su presencia parece ser más clara, aun cuando es superficial y se desdibuja en la inmensidad de contenidos y objetivos que plantea.

Si bien es cierto que, desde el año 2003, el Gobierno y la Municipalidad de Valparaíso se han esforzado por desarrollar actividades culturales con el fin de potenciar la ciudad y sensibilizar a la ciudadanía hacia una valoración y conservación de la misma, sus acciones no han sido suficientes para preservar su patrimonio. Tampoco han permitido concienciar a la ciudadanía sobre el valor que posee la ciudad, perdiéndose en los últimos años gran cantidad de monumentos y sitios de valor histórico.

Lo anterior nos muestra la urgencia de una revisión sobre lo que se ha hecho para educar a la ciudadanía de Valparaíso, pues tal como indica Irarrázaval, quien habla de la belleza de la ciudad de Valparaíso, es nuestro deber reconocerla, apreciarla y transmitir esto a la población, especialmente a los alumnos presentes en la ciudad, ya que esto genera en ellos vínculos cognitivos, valóricos y experienciales con los bienes culturales (Irarrázaval, 2003, p. 279).

Estos antecedentes nos guían hacia los siguientes cuestionamientos: ¿Cuál es la visión educativa que posee la Municipalidad de la ciudad de Valparaíso y qué importancia le ha dado a la transmisión de la valoración del patrimonio? ¿Transmite la Municipalidad la necesidad de educar a los futuros ciudadanos de Valparaíso en la valoración de su propio patrimonio, a las entidades educativas que tiene a su cargo? ¿Qué acciones realiza? ¿Los directores de colegio y profesores ven como su responsabilidad el formar a sus estudiantes en la valoración de su patrimonio? ¿Existe un trabajo conjunto municipio-escuela en la tarea de preservación del patrimonio? ¿Ven en la utilización del patrimonio, un recurso para el aprendizaje de la historia local y a su vez, nacional?

### 3. Objetivos y metodología de la investigación

Nuestro estudio se enmarca dentro de una línea de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, que pretende, entre otras cosas, investigar el efecto educativo del uso y trabajo con el patrimonio (Prats, 1997). La didáctica del patrimonio se ha ido conformando en la última década como una línea de investigación emergente de amplio crecimiento dentro de las Ciencias Sociales.

En este sentido, tal como ya hemos señalado, Valparaíso es una ciudad que destaca enormemente por su identidad cultural. Tanto sus habitantes como los que no lo son, reconocen la existencia de esta característica única, denominada “porteña”. El gobierno la ha denominado Capital Cultural. Sin embargo, las acciones efectivas referidas a la utilización del patrimonio como recurso de aprendizaje, tanto en las escuelas como en la ciudadanía, en general son escasas.

En consecuencia, esta investigación busca desvelar la visión que poseen los gestores del patrimonio de Valparaíso, directores de colegios y profesores de centros educativos porteños, sobre el grado de importancia que le dan a la utilización del patrimonio como recurso educativo y las acciones de promoción y enseñanza que realizan con los ciudadanos y estudiantes. Todo esto con el fin de establecer un diagnóstico sobre el estado de la enseñanza del patrimonio en la ciudad y así plantear mejoras en torno al tema.

Con el fin de cumplir con los objetivos establecidos, se ha empleado un método cualitativo de investigación a través de la utilización de entrevistas semiestructuradas centradas en el problema (Flick, 2004). Este tipo de entrevista precisa de una guía narrativa para llevar el hilo de la conversación con el informante y, en general, son entrevistas de breve tiempo, ya que las preguntas se dirigen a los hechos concretos. No obstante, a pesar de que es acotada por el guion, la entrevista ofrece la oportunidad de incursionar en ciertos temas de interés.

A partir del guion de la entrevista podemos establecer categorías para el análisis apriorístico de la información, las cuales permiten re-

ducir los datos encontrados para poder trabajar con ellos en el programa Atlas.ti. Las categorías son clasificaciones de las unidades de significado o estructuras lógicas de contenido con las que podemos agrupar las opiniones o juicios. En este estudio, se establecieron siete categorías: C1: concepciones sobre su rol; C2: trabajo sinérgico; C3: responsabilidad educativa; C4: integración del patrimonio en el currículum; C5: interpretación del currículum oficial; C6: concepto de patrimonio imperante; C7: conocimiento sobre el uso didáctico del patrimonio. En este artículo, por cuestiones obvias de espacio, ofrecemos solo los datos relativos a las dos primeras.

Se han realizado entrevistas a dos gestores culturales (un encargado de museo y el encargado de cultura de la ciudad), seis directores de colegios y seis profesores de Historia y Geografía que desempeñan su labor en la ciudad. La selección de la muestra es de tipo intencionada.

#### **4. Análisis e interpretación de resultados**

A partir del objetivo específico propuesto, se presenta a continuación algunos de los resultados obtenidos en relación con dos categorías. La primera categoría es “rol”, entendida como la concepción que poseen los principales agentes educativos de la ciudad patrimonial sobre su función en la educación de los ciudadanos que la habitan. La segunda categoría es “trabajo sinérgico”, que se refiere a apreciaciones sobre el trabajo que han realizado de forma conjunta ministerio, municipio, colegios, directores y profesores, educando a la ciudadanía a través de la enseñanza del patrimonio.

Ambas variables se han analizado conjuntamente, clasificando la información obtenida en tres niveles graduados en función del compromiso asumido y su implicación en la acción (Tabla 1).

**Tabla 1.** Categorización de la información en relación con las variables de “rol” y “trabajo sinérgico”.

<b>Rol</b>	<b>Descriptor</b>
<u>R1</u> : Consciente activo	<u>D1</u> : El agente educativo asume como parte de su tarea la educación patrimonial de sus estudiantes/ ciudadanos y declara haber realizado acciones en función de ello.
<u>R2</u> : Consciente inactivo	<u>D2</u> : El agente educativo asume como parte de su tarea la educación patrimonial de sus estudiantes/ ciudadanos, pero declara no haber realizado acciones en función de ello.
<u>R3</u> : No es consciente	<u>D3</u> : El agente educativo considera que la tarea no le compete, o bien es compartida y por ello su rol es menor o se difumina.

#### 4.1. Sobre los profesores

Tras revisar las entrevistas realizadas, es posible reconocer que solo un docente de los seis entrevistados es considerado “consciente activo”, es decir, solo un profesor comprende que su papel es importante para la formación de ciudadanos que valoran y conservan el patrimonio presente en la ciudad y, además, este considera que es su tarea el desarrollar pensamiento histórico, utilizando el patrimonio como herramienta y objeto de enseñanza con sus estudiantes:

R1: Sí, yo creo que es una responsabilidad en la educación y como profe, creo que sí, nosotros necesitamos tener identidad, no solamente identidad como país sino como identidad propiamente regional, yo creo que se construye con cosas súper concretas, no teoría. (P 3: PEPR1.doc - 3:26)

Experiencia o ejemplo de actividad:

Que nosotros en la Scuola (Italiana) van a Europa, en tercero medio y hacen una gira de estudio que tienen guía en cada ciudad y ahí van aprendiendo y va viendo como el ciudadano común y corriente cuida hasta las casas... monumentos o plazas o lugares públicos, ellos son absolutamente respetuosos y eso es porque las autoridades se encargan de que hay que cuidar y hay que preservar el patrimonio. Por ejemplo,

es un escándalo lo que pasa con las inmobiliarias en esta ciudad, tanto en Viña como en Valparaíso. (P 3: PEPR1.doc - 3:3)

Es apropiado resaltar que este docente, “consciente activo”, trabaja en una escuela privada de alto renombre en la ciudad de Valparaíso. Llama la atención sobre este punto que, cuando hace mención al trabajo con patrimonio, alude a las actividades de fin de curso donde supervisa los viajes a ciudades y países extranjeros y no menciona aquellos trabajos educativos realizados y destinados a recorrer e identificar el patrimonio presente en su propia ciudad.

La otra idea importante de destacar es la concepción que el docente posee sobre lo que debiese ser el trabajo con patrimonio. La conceptualización que el profesor sostiene en su discurso está vinculada a dos ideas sobre patrimonio descritas por González Morfort y Pagès en su clasificación conceptual sobre las ideas de patrimonio imperantes (2005, p. 12). La primera está referida al concepto de “imagen ilustración”, una idea presente en el siglo XIII, donde el patrimonio es considerado como una colección de obras sin igual. Y la segunda guarda relación con la concepción del patrimonio como un “documento-fuente”. En este sentido, el docente, que al parecer es consciente y activo como agente educativo, concibe el patrimonio como un documento que posee información que debe ser conocida por los estudiantes y no considera el carácter identitario que este también posee.

Es posible observar, en las respuestas del resto de los profesores, una consciencia sobre su papel en la educación patrimonial y la utilización del patrimonio como objeto y herramienta educativa, pero a la vez se observa una inactividad en cuanto a propuestas o trabajos realizados en torno al tema; por tanto, son considerados “conscientes inactivos”. Los siguientes ejemplos lo ponen en evidencia:

R2: Sin duda los docentes tenemos una tarea fundamental en acercar a los estudiantes al conocimiento del patrimonio. (P 1: PEP1.doc - 1:28)

Experiencia o ejemplo de actividad: No declara acciones.

R2: Claramente, los docentes tenemos un rol sumamente importante en el tema de acercar a los chiquillos el mundo, a conocer su patrimonio, sobre todo acá en Valparaíso (patrimonio de la humanidad). (P 2: PEP2.doc - 2:2)

Experiencia o ejemplo de actividad: No declara acciones.

La problemática de la inactividad de los docentes sobre este tema puede ser explicada bajo dos ideas planteadas por Hargreaves (2003): la profesionalización y la intensificación. La primera idea sostiene que los procesos de cambio vertiginoso en el ámbito educativo demandan un perfeccionamiento continuo y mayor liderazgo pedagógico, pero estos aspectos no son resueltos por los profesores, ya que el trabajo docente “está cayendo cada vez más en la rutina y perdiendo su carácter especializado, pareciéndose más al que realizan los operarios manuales y menos al de los profesionales autónomos” (Ruay, 2010, p. 117). Es decir, el proceso de profesionalización no se produce satisfactoriamente y los docentes continúan trabajando de forma técnica y poco creativa, sin ser capaces de tomar decisiones en sus contextos con consciencia pedagógica. Todo ello porque sus jornadas de trabajo son extensas y el trabajo administrativo ocupa la mayor parte del tiempo (Intensificación), impidiéndoles desarrollar la reflexión sobre su tarea y la mejora de la misma.

Consideramos que los docentes entrevistados que se encuentran en la categoría “conscientes inactivos” responden a estos problemas. Es decir, reconocen la importancia de trabajar sobre los aspectos referidos al patrimonio e identifican que puede ser un excelente recurso para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, pero la “intensificación” de su trabajo obstaculiza la oportunidad de realizar su tarea con mayor reflexión y análisis. La reflexión sobre la práctica docente (Schön, 1992; Zeichner, 1993) resulta esencial para la mejora de los procesos educativos, pues es a partir de ello que los profesores comprenden su rol transformador y planifican mejoras en su quehacer profesional. Si no existen los tiempos para realizar dichos procesos reflexivos, el rol se tecnifica, mermando con ello la acción autónoma y crítica que permitiría la transformación del currículum y la adaptación del mismo

según las necesidades de sus estudiantes y los contextos en los que estos se encuentran.

#### *4.2. Sobre Directores de centro*

Entre los directores de escuelas que fueron entrevistados para este estudio, fue posible evidenciar que sus discursos también pueden ser clasificados algunos como “conscientes activos” y otros “conscientes inactivos”. Es importante señalar que en las entrevistas no se observan directores que “no sean conscientes” de su rol en esta tarea y es por ello que se han clasificado sus respuestas en las dos primeras categorías, al igual que sucede con los docentes.

En relación con los directivos de escuelas que fueron categorizados como “conscientes activos”, es posible identificar que comprenden la trascendencia de su rol y asumen acciones que permiten que el cuerpo académico que dirigen oriente sus prácticas a la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes, es decir, estos docentes entienden que su liderazgo pedagógico en el centro escolar debe tener como principal misión la mejora de aprendizajes de sus estudiantes y para ello realizan trabajos conjuntos con el resto de profesores del centro con el fin del alcanzar las metas académicas trazadas y, por ende, no solo se dedican a la gestión administrativa del centro escolar (Leithwood y Jantzi, 2006).

Estos directivos de colegios, “conscientes activos”, comprenden que para asegurar una “gestión escolar efectiva y de calidad, el director del centro educativo no puede dejar de lado el aspecto pedagógico en su quehacer” (Freire y Miranda, 2014, p. 14). Los tres directores que entran en esta categoría se desempeñan en un colegio público, un colegio subvencionado y un colegio privado, respectivamente, quienes se expresan de la siguiente manera:

R1: Es insertar el patrimonio dentro de las planificaciones anuales y verificar en el contenido en el registro de materia de los libros de materia que se hagan y eso se hace. (P 7: DEP1.doc - 7:18)

Experiencia o ejemplo de actividad:

En las planificaciones van inserta en la asignatura de historia. En este momento están dos profesoras asistiendo a seminarios de patrimonio y tienen otro nuevo ahora de ciudadanía y patrimonio que van asistir. (P 7: DEP1.doc - 7:2)

Desde la dirección se crearon talleres JEC de patrimonio, de sexto básico, entonces se hacen talleres de patrimonio. (P 7: DEP1.doc - 7:1)

R1: Por supuesto... velar por la formación integral de los alumnos, por el hecho de ser ellos ciudadanos de Valparaíso. (P12: DES2.doc - 12:2)

#### Experiencia o ejemplo de actividad:

Como contenido lo asociamos a lo anterior e incluso, por ejemplo, se pueden hacer giras de estudio de los colegios más cercanos, nosotros hemos recibido gente de Concepción, Temuco, de Santiago y eso se transforma en un recurso, el hecho de que puedan venir a ver los miradores, llegar al puerto, ver el Santiaguillo, ver el movimiento portuario para aquellos que no viven en este contexto. Por supuesto que es un recurso válido. (P12: DES2.doc - 12:22)

Los otros tres directivos han sido clasificados como “conscientes inactivos” y en ellos es posible identificar que su mayor preocupación está centrada en aspectos administrativos más que en el liderazgo pedagógico de su establecimiento educativo, aun cuando la literatura menciona que el director es el principal responsable de la gestión escolar y tiene un rol trascendental en la articulación y conducción de los procesos educativos al interior de la escuela (Alvariño, Arzola, Brunner, Recart y Vizcarra, 2000; Bolívar, 2010). Esta inacción repercute en las decisiones curriculares de los profesores a la hora de utilizar el patrimonio como recurso y contenido de aprendizaje, pues los docentes se sienten faltos de apoyo para la toma de decisiones académicas en sus programaciones.

Los directivos “conscientes inactivos”, aun sabiendo la relevancia de su rol como promotor de acciones educativas en función de la valoración y conocimiento del patrimonio, no realizan dichas acciones y

se excusan en la falta de elementos que les permitan articular dichos procesos. Es decir, consideran que no cuentan con recursos externos para tales fines, como podemos observar en los ejemplos siguientes:

R2: Desde el rol de la unidad técnica es bien poco, aparte de poder, de alguna manera, buscar actividades o sugerir a los profesores de aula. (P 8: DEP2.doc - 8:1)

R2: ... todos los que habitamos en ciudad o hacemos uso de esta ciudad es fomentar el patrimonio para conocerla, respetarla y valorarla, pero es que la verdad yo no sé, desde mi punto de vista, inclusive creo que es bien poco lo que tenemos al alcance de nuestras manos hacia nosotros. (P 8: DEP2.doc - 8:27)

Experiencia o ejemplo de actividad:

Ya que nosotros no tenemos en Valparaíso un proyecto. Creo que es bien poco lo que yo hago en este momento por el tema patrimonial. (P 8: DEP2.doc - 8:2)

#### *4.3. Sobre los gestores culturales*

Hasta aquí hemos analizado la percepción de los docentes y directores de escuelas sobre dichos roles y tareas. En cuanto a la percepción de los gestores culturales, se aprecia una escasa articulación entre los museos y las escuelas. El responsable de uno de los museos de la ciudad señala lo siguiente:

... dentro del área que estoy inmerso, obviamente tengo una tarea por que trabajo dentro del museo, es la difusión que posee de la conservación del museo. (P13: EGC- Entrevista Gestor Cultural.doc - 13:6)

Es posible reconocer, en el discurso del entrevistado, que identifica su rol como formador de la ciudadanía, pero restringe esa función al espacio concreto del museo y no visualiza, como parte de su tarea, la necesidad de vincularse con las escuelas, tal como señalan las investigaciones realizadas en otros contextos (Estepa y Cuenca, 2006).

Es interesante analizar esta situación referida a la desvinculación entre estos dos espacios educativos, pues hace años fue posible ver un trabajo más sinérgico. Por ejemplo, en 1963 se presentó la Comisión Internacional para la Educación y acción Educativa, hecho que trajo consigo un cambio en la concepción de los museos, dejando de ser espacios de deleite y contemplación para concebirse como espacios educativos. La tarea del Consejo internacional de museos (ICOM) en este periodo fue sensibilizar internacionalmente sobre este nuevo rol, acciones que propiciaron, en los años 70 y principalmente en los 80, un cambio en la propuesta museística.

Tal como nos señalaran en el año 2006, Zabala y Roura, este cambio en los museos también fue el producto de un proceso social y económico de una época:

La constatación de que el museo se convertía en una institución educativa de primer orden fue un proceso que se gestó especialmente a partir de la década de los 80, coincidiendo con la mejora de la propia institución museística, pero también con el conjunto de cambios sociales y económicos acaecidos en esa época, como el aumento del turismo de masas y la necesidad de ofrecer servicios culturales de calidad. (pp. 239-240)

A partir de los años 80 frente a este cambio comenzó una relación fluida entre profesores y museos, pues los primeros veían en dichos espacios la posibilidad de complementar o reforzar los procesos de enseñanza. Pero, en la medida que los docentes fueron definiendo sus prioridades en el aula y las sociedades fueron adaptando las propuestas educativas a los contextos culturales locales y globales, la situación cambió. La demanda hacia el museo fue mayor, es decir, los cambios en educación y en la sociedad en general solicitaban propuestas desde el museo que consideraran nuevas estrategias de exposición efectivas para el siglo XXI (Hernández, 2004). Este cambio fue en la práctica más lento de lo esperado e incluso tuvo retrocesos. En la actualidad, existe una desarticulación de la relación museo y escuela tal como se incentivó en los años 80. Para hacer frente a este problema, los aportes que ofrece la museografía didáctica han comenzado a ser escuchados y se ven algunas propuestas integrales e innovadoras en algunos museos.

Esta idea tradicional del museo, que no considera la nueva museografía didáctica, sigue siendo lo más común en los museos chilenos. El gestor cultural sigue realizando recorridos relatados con propuestas de enseñanza unidireccional en las cuales el visitante solo es espectador. Esto nos permite explicar por qué el gestor cultural del museo de Valparaíso percibe que parte de su rol está en la formación a partir de los elementos con los que cuenta el museo, pero siempre dentro de su espacio y con sus herramientas.

En este sentido conviene señalar el importante rol que los museos tienen, puesto que las actividades y materiales que estos ofrecen al público escolar son valiosos elementos que potencian la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, siempre y cuando exista articulación entre las escuelas y los museos. Para ello es importante que los actores que participan en cada institución tengan intención de trabajar mancomunadamente.

Sobre este aspecto, es crítica la visión que tiene el encargado del Consejo de la Cultura sobre su rol en la tarea de educar a la ciudadanía de Valparaíso, en relación con la identificación, valoración y conservación de esta ciudad patrimonio de la humanidad. En su imaginario, su función se extiende hacia todo Chile y, en esa amplificación, al parecer, se pierde aquello que puede realizar específicamente por la ciudad porteña:

Yo no veo Valparaíso como problema particular, nosotros vemos Chile completo. Esta es la Unidad Nacional de educación de Cultura. (P14: ECC- Entrevista Consejo de la Cultura.doc - 14:2)

En el primer caso vemos un gestor centrado en su institución particular, en tanto que en el segundo detectamos la posición contraria, donde lo local se diluye en lo nacional. En ambos casos el resultado es el mismo, aun cuando uno sea por defecto y el otro por exceso: la inatención al patrimonio de Valparaíso y ausencia de propuestas formadoras.

En síntesis, es posible constatar que los diversos actores que participan del proceso educativo de los estudiantes de la ciudad reconocen que cumplen un rol en la formación de la ciudadanía; aunque no todos

son conscientes activos en dicho proceso, lo que repercute en la calidad de educación ciudadana entregada hasta hoy en Valparaíso y, principalmente, en los estudiantes que habitan en ella.

## 5. Conclusiones

Frente a la posibilidad de educar a la ciudadanía a través de la utilización del patrimonio, Zaida García nos señala que “los bienes patrimoniales se convierten en un recurso para el aprendizaje capaz de conectar al ciudadano con su diversidad cultural y su entorno social” (2009, p. 274), es decir, su utilización potencia el sentido de pertenencia por parte de los habitantes de las ciudades sobre dichos espacios.

Trabajar los aspectos antes señalados, tanto el sentido de pertenencia como la identidad local, está directamente relacionado con la formación de actitudes que los programas de estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile promueven durante toda la formación de los individuos en etapa escolar. Por esta razón, desde el rol educativo de la escuela y los museos, la utilización del patrimonio tendría un sentido más concreto en este proceso si fuese consciente, sistemático y a partir de trabajos mancomunados entre la escuela, los museos y la ciudad.

Pero, en función de los datos obtenidos de nuestros catorce informantes, es posible concluir que los docentes entrevistados que ejercen su labor en la ciudad de Valparaíso en su mayoría son conscientes del rol que cumplen en la tarea de promover la valoración del patrimonio y el conocimiento de la historia de su ciudad. Si bien son conscientes de la participación que debiesen tener en esta tarea, las acciones que ejecutan en pro de ello son escasas y no necesariamente se vinculan de forma directa con el quehacer escolar. Más bien se abordan desde acciones extra-programáticas dentro del ámbito académico y de manera esporádica, con objetivos difusos y escasamente vinculados con el currículum nacional vigente.

En relación con los directivos, la Universidad Alberto Hurtado, en conjunto con el Ministerio de Educación chileno, el año 2008, realizó una investigación sobre la situación del liderazgo educativo en Chile.

Uno de los principales hallazgos del estudio estuvo centrado en distinguir cuáles eran las principales prácticas efectivas de los directores de escuelas que potenciaban la mejora continua en los aprendizajes de los estudiantes chilenos. Entre dichas prácticas efectivas, además de señalar la importancia de poner atención a lo pedagógico más que a lo administrativo, estos resaltaron la idea de que un buen director de escuela se centra en “considerar el contexto interno y externo del establecimiento” (MINEDUC, 2008 p. 25). Esto significa que un buen director ejecuta acciones en pro del mejoramiento en los aprendizajes, considerando para ello las potencialidades internas (profesores, infraestructura, etc) y las que ofrece el entorno (ciudad, patrimonio, familia, instituciones, etc) para apoyar la mejora continua de la formación de los alumnos. Sin embargo, entre nuestros directores entrevistados solo hemos podido detectar esta actitud en tres de ellos, desprendiéndose el resto de su liderazgo educativo pedagógico. Este hecho marca en líneas generales la invisibilidad del trabajo *en y con* el contexto cercano de las escuelas en pro de la promoción y conocimiento del patrimonio y la historia de Valparaíso, ya que no existe una visión que guíe la tarea en función de procesos de identización con la historia local y el patrimonio que rodea a los estudiantes.

En relación con el rol educativo que tienen los diversos estamentos e instituciones de la ciudad en la formación de la ciudadanía, trabajar a partir de la formación escolar debiese ser considerado un campo blanco para fomentar la valoración de los espacios públicos y la historia que les configura. No obstante, es posible reconocer que cada estamento trabaja de forma desconectada, siendo escasas las acciones mancomunadas presentes y declaradas en torno a la formación de una ciudadanía comprometida con la activación, preservación, restauración, difusión y valoración del patrimonio cultural-histórico de la ciudad.

Preocupa el escaso trabajo en torno a esta temática, el que se evidencia en las declaraciones de los entrevistados. La escasez de propuestas en este ámbito, claramente, influye en los aprendizajes de calidad de los alumnos de la ciudad, pues estos no verían coherencia entre aquello que se enseña en las aulas y aquello que se vivencia fuera de ellas. Tampoco se les presenta desde el mundo escolar la oportunidad de reconocer el valor y de asignar valor al entorno en el que viven. Por

tanto, la apropiación consciente del entorno para la configuración de procesos identitarios es una tarea subvalorada y no trabajada en el ámbito escolar.

En 1996 el informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI de la UNESCO, en su capítulo 7 relativo a “El personal docente en busca de nuevas perspectivas” declara lo siguiente:

En la medida en que la separación entre el aula y el mundo exterior se vuelve menos rígida, los docentes deben procurar también prolongar el proceso educativo fuera del establecimiento escolar, organizando experiencias de aprendizaje practicadas en el exterior, y, en cuanto al contenido, estableciendo un vínculo entre las asignaturas enseñadas y la vida cotidiana de los alumnos (Delors, 1996, p. 163).

A 20 años de aquella declaración resulta preocupante que dicha separación entre la escuela y el entorno siga presente en Chile. Pues esto quiere decir que aún, en el país, son escasas las acciones pedagógicas desde el aula para acercar a los estudiantes a la apropiación simbólica de su entorno. A pesar de que se sabe que las ciudades son espacios que contienen aprendizajes enriquecidos con relaciones y complejidades; que cada calle, avenida, plaza, edificio o museo contiene historias que potencialmente pueden ser utilizadas para el aprendizaje de los estudiantes, esto no se ha abordado suficientemente.

Trabajar con el patrimonio que posee cada ciudad permite valorar lo que en ella se configura, la cultura que posee, las características que le son propias y que forman su identidad. Si todo ello es utilizado desde la escuela, tal como lo señalaba el informe Delors, se potencia así el desarrollo de individuos integrales que no solo poseen conocimiento académico, sino que también actitudes cívicas y ciudadanas que permiten la preservación del bien común y de los elementos identitarios que les conforman. Pero los recursos educativos almacenados en la ciudad solo pueden ser revelados si existe un acercamiento y trabajo con ellos. Si estos elementos no son usados, corren el riesgo de perderse o enajenarse; es por ello que salir del aula no solo beneficia a los estudiantes, sino también a la propia ciudad, porque se desvela aquello que está sumergido, que se ignora, pero que tiene valor.

Para terminar, es importante visibilizar que la intensificación de la tarea docente, es decir, la carencia de tiempos para la reflexión sobre la práctica y la innovación educativa, son variables consistentes que estarían influyendo en la escasa planificación consciente del trabajo con el entorno (la ciudad), como herramienta útil y significativa desde la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

## Referencias

- Alvariño, C., Azola, S., Brunner, J., Recart, M. y Vizcarra, R. (2000). Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. *Paideia*, 29, 15-43.
- Ballart, J., Fullola, J. y Petit, M. (1996). El valor del patrimonio histórico. *Complutum extra*, 6 (II), 215-224.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 9(2), 9-33.
- Borghi, B. (2008). Per una didattica del Patrimonio, *Un patrimonio di esperienze sulla didattica del Patrimonio* (pp. 13-21), Bologna: Pàtron.
- Borghi, B. (2010). El patrimonio de la historia y su uso didáctico. *Investigación en la escuela*, 70, 89-100.
- Calaf, R. (2003). Aprender arte en la ciudad: sensibilizar hacia el respeto y la valoración del patrimonio urbano. En R. Calaf (coord.) *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*, (pp. 103-136), Gijón: Trea.
- Collao, D. (2011). *La integración educativa del patrimonio cultural de la ciudad de Valparaíso (Chile) en la asignatura Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Segundo Ciclo Básico*. (Tesis de Máster). Universidad de Valladolid.
- Cuenca, J.M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, 19, 76-96.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana, Ediciones Unesco.
- Domínguez, C., Estepa, J. y Cuenca, J.M. (1999). Museo, currículum y formación del profesorado de Ciencias Sociales. En C. Domínguez, C., Estepa, J. y Cuenca J.M. (Eds.). *El museo. Un espacio de aprendizaje* (pp. 15-34). Huelva. Universidad de Huelva.
- Estepa, J. y Cuenca, J.M. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del pa-

- trimonio y su didáctica. En Calaf, R. y Fontal, O. (Coords). *Miradas al Patrimonio*. (pp. 51-71). Gijón: Trea.
- Estrada, B. (2008). *Valparaíso: patrimonio arquitectónico, social y geográfico*. Viña del Mar, Chile: Altazor.
- Faublée, E. (1992). *En sortant de l'école... Musées et patrimoine*. Paris: Hachette education.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial: teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2007). El patrimonio cultural del entorno próximo: un diseño de sensibilización para secundaria. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 6, 31-48.
- Fontal, O. (2011). El patrimonio en el marco curricular español. *Patrimonio Cultural de España*, 5, 21-41.
- Fontal, O. (2012). Patrimonio y educación. Una relación por consolidar. *Aula de innovación educativa*, 208, 10-13.
- Fontal, O. (2016). El patrimonio a través de la Educación Artística en la etapa de Primaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 1(28), 105-120.
- Freire, S y Miranda, A. (2014). *El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico*. Perú: GRADE. Revisado 14, 03, 2016. Recuperado de: <http://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/AI17.pdf>
- García, Z. (2009). ¿Cómo acercar los bienes patrimoniales a los ciudadanos? Educación Patrimonial, un campo emergente en la gestión del patrimonio cultural. *Revista Pasos*, 7(2) 271-280. Recuperado de: <https://doi.org/10.25145/j.pasos.2009.07.019>
- González, N. (2008). Una investigación cualitativa y etnográfica sobre el valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, 23-36.
- González, N y Pagès, J. (2005). Algunas propuestas para mejorar el uso didáctico del patrimonio cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. Sugerencias para la formación inicial y continuada del profesorado. En Journées d'études didactiques de la géographie et de l'histoire. 1-16. Recuperado de: [ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/apprentissages-et-didactique/.../gonzalez.../file](http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/apprentissages-et-didactique/.../gonzalez.../file)
- Grappin, S. (2000). Du patrimoine local aux classes européennes du patrimoine. a *Recerca, ensenyament i patrimoni local: una visió des d'Europa*. Actes del III Seminari Arqueologia i Ensenyament. Treballs d'Arqueologia, 6, 5-12.

- Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hernández, F.X. (2003). El patrimonio como recurso en la enseñanza de las ciencias sociales. En Ballesteros, D., Fernández, C., Molina, J.A., Moreno, P. (Coords.). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 455-466). Cuenca: AUPDCS - Universidad de Castilla La Mancha.
- Hernández, F.X. (2004). Museografía didáctica en la historia. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 39, 5-6.
- Irrázaval, A. (2003). El patrimonio perdido de Valparaíso. *Archivum*, VI, 266-279.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 2(17), 202-227.
- López, C. (2013). La enseñanza del patrimonio a partir del entorno próximo a los centros educativos. *Análisis documental. Clío* 39 Recuperado de <http://clio.rediris.es>
- Martín, C. (2009). Aprender a vivir el patrimonio en Getafe. *Aula de Innovación Educativa*, 182, 57-58.
- Mendoza, M. (2006). *Patrimonio cultural y procesos educativos: Evaluación al concurso público, vigías del patrimonio*. (Tesis de postgrado) Universidad de Chile, Santiago.
- MINEDUC/Universidad Alberto Hurtado (2008). *Situación del liderazgo educativo en Chile*. Santiago de Chile: Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo (MINEDUC).
- Prats, Ll. (1997). *Antropología y patrimonio*. Barcelona: Ariel.
- Prats, J. (1997). La investigación en Didáctica de las ciencias sociales (Notas para un debate). En AAVV, *La formación del profesorado en la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 9-25). Sevilla: Diada.
- Prats, J. y Santacana, J. (2009). "Ciudad, educación y valores patrimoniales. La ciudad educadora, un espacio para aprender a ser ciudadanos". *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 59, 8-15.
- Rico, L. y Ávila, R. (2003). Difusión del patrimonio y educación para conservar. El papel de los materiales curriculares. Un análisis crítico. En Ballesteros, D., Fernández, C., Molina, J.A., Moreno, P. (Coords.). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 31-39). Cuenca: AUPDCS - Universidad de Castilla La Mancha.
- Ruay, R. (2010). El rol del docente en el contexto actual. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*, 2(6), 115-123.

- Santacana, J. y Hernández, F.X. (2006). *Museografía crítica*. Gijón: Trea.
- Schön, D. (1992). *El profesional Reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- UNESCO. (2003). *Barrio histórico de la ciudad portuaria de Valparaíso*. UNESCO. <https://whc.unesco.org/es/list/959#top>
- Zabala, M. y Roura, L. (2006). Reflexiones teóricas sobre patrimonio, educación y museos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 11, 233-261.
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-52.

Recibido: 10.09.2018. Aceptado: 13-11-2018