



Etnógrafos Escolares del Gran Valparaíso:

Una propuesta para la enseñanza
del Patrimonio Local a partir
del enfoque de la Ciudad Educadora



Universidad
de Valparaíso
CHILE

Centro de Estudios e Investigaciones
Pedagógicas Universidad de Valparaíso



Consejo
Nacional de
la Cultura y
las Artes

Gobierno de Chile



DESCUBRIENDO EL
PATRIMONIO CULTURAL Y
NATURAL DEL
GRAN VALPARAÍSO

La presente edición incorpora un CD-ROM con material audiovisual del proyecto FONDART "Etnógrafos Escolares: Descubriendo el patrimonio cultural inmaterial del Gran Valparaíso".

En él encontrarán:

- Los tres Cuadernos de Trabajo Etnográfico con el material desarrollado en los colegios de Valparaíso, Viña del Mar y Quilpué.
- Imágenes de las actividades desarrolladas en el marco de los talleres.
- Registros visuales de las Jornadas de Perfeccionamiento Docente.
- Una nota de presentación que explica el trabajo con los estudiantes en las salidas a terreno.

Grupos en las salidas de trabajo en terreno



Liceo Juan XXIII
de El Belloto, Quilpué.



6° A del Liceo La Igualdad
de Valparaíso



6° B del Liceo La Igualdad
de Valparaíso



Colegio Winterhill
de Viña del Mar



Etnógrafos Escolares del Gran Valparaíso:

**Una propuesta para la enseñanza
del Patrimonio Local a partir
del enfoque de la Ciudad Educadora**

Autores:

Carolina Maturana Ibáñez,

Ángelo Villagrán Olivares,

Danilo Jara Cavieres.

Etnógrafos Escolares del Gran Valparaíso:

Una propuesta para la enseñanza
del Patrimonio Local a partir
del enfoque de la Ciudad Educadora

Registro de Propiedad Intelectual
N°274652.-

Investigación y Textos:
Carolina Maturana Ibáñez,
Ángelo Villagrán Olivares,
Danilo Jara Cavieres.

Foto de Portada e Interiores:
Carolina Maturana Ibáñez,
Ángelo Villagrán Olivares,
Danilo Jara Cavieres.

Diseño, Diagramación e Impresión:
Jaime Morales Soto, jamsgraf@gmail.com
Toro y Zambrano 376, C° Esperanza, Valparaíso.
Tiraje: 200 ejemplares.

Valparaíso, Diciembre 2016.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	7
PRÓLOGO	9
INTRODUCCIÓN	13
Descripción general	14
Objetivos del proyecto:	16
Espacios socio-educativos:	17
Establecimientos e implementación del proyecto:	17
Salidas a terreno:	21
Jornadas de Perfeccionamiento Docente:	22
Estructura de los Ejes trabajados:	22
Eje Espacio Geográfico:	23
Eje Historia Local:	24
Eje Patrimonio:	24
Diagnóstico	25
Actividad de diagnóstico: El laboratorio de los sentidos	28
Imagen 1: Estudiantes del 6° B del Liceo La Igualdad Exponen sobre el Espacio Geográfico Local a partir de los sentidos.	29
Imagen 2: Estudiantes del Colegio Winterhill exponen sobre el Espacio Geográfico local a partir de los sentidos.	30
EJE GEOGRAFÍA: RECONOCIENDO EL ESPACIO GEOGRÁFICO LOCAL	35
TALLER ESPACIO GEOGRÁFICO	42
Secuencia 1: "Observación inductiva de mi espacio geográfico"	42
Imagen 1: Climograma de mi ciudad - Indicaciones.	45
Imagen 2: Trabajo práctico en casa.	46
Imagen 3: Entrevista en mi ciudad.	47
Imagen 4: Entrevista en mi ciudad - Trabajo de campo.	48

Resultado de la aplicación de la Secuencia observación inductiva de mi Espacio Geográfico	49
Secuencia 2: "Sociedad y espacio geográfico"	50
Imagen 5: Actividad desterrando el pasado.	52
Imagen 6: Actividad dibujando el pasado.	53
Imagen 7: Actividad Comunicando el presente.	54
Resultado de la aplicación de la Secuencia Sociedad y espacio geográfico.	55
EJE HISTORIA LOCAL: OBSERVANDO LAS CAPAS DE MEMORIA EN LA CIUDAD.	57
Aspectos teóricos-metodológicos	58
TALLER CIUDAD COLONIAL	64
Descripción de secuencia: Viña del Mar: su importancia como hacienda colonial.	65
Imagen 1. Texto introductorio e indicaciones de la actividad.	67
Comentario Imagen 1	67
Imagen 2: Representación de la hacienda colonial.	68
Imagen 3 y 4: Ficha de registro etnográfico.	69
Resultados de la aplicación de la Secuencia Viña del Mar: Su importancia como hacienda colonial.	72
Actividad: Representando el pasado colonial de mi ciudad.	74
Imagen 5: Plano de la hacienda la Viña dela Mar (Anónimo del Siglo XVII).	75
Imagen 6: Actividad Representando el pasado colonial de mi ciudad.	76
TALLER CIUDAD REPUBLICANA	77
Descripción de secuencia: Características económicas de la ciudad republicana.	79
Imagen 1: Apuntes Secuencia Características económicas de la ciudad.	80
Imagen 2: Analizando fotografías.	81

Resultados de la aplicación de la secuencia Características económicas de la ciudad republicana:	83
SALIDAS A TERRENO CIUDAD COLONIAL Y CIUDAD REPUBLICANA	88
EJE PATRIMONIO: DESCUBRIENDO EL VALOR CULTURAL DE LA CIUDAD	92
TALLER PATRIMONIO CULTURAL	96
Descripción de las actividades:	98
Actividades de la secuencia	99
Resultados de la aplicación de la Secuencia analizando las fuentes históricas:	105
Secuencia Trabajo de campo: las Bitácoras de Registro Etnográfico.	109
Descripción de las actividades:	110
Resultados de la aplicación de la Secuencia de trabajo de campo:	115
REFLEXIÓN FINAL	118
BIBLIOGRAFÍA	123
ANEXOS	125
Actividades en el aula	125
Entrega de materiales y Kit Etnográfico	127
Grupos en las salidas de trabajo en terreno	128
Mapa de las rutas e hitos de cada salida a terreno	130
Ciudad de Quilpué	130
Ciudad de Viña del Mar	131
Ciudad de Valparaíso	132
Actividad de cierre de los talleres de estudiantes y exposición fotográfica	133
Seminarios de perfeccionamiento docente	134

PRESENTACIÓN

¿Qué es el patrimonio? ¿Está presente en el currículum nacional? ¿Hay una enseñanza del patrimonio? ¿Qué elementos deben ser trabajados a la hora de asumir su inclusión en las aulas escolares o fuera de ella? ¿Desde dónde abordarla: desde la historia, desde la memoria? ¿Puede ser incluida en nuestra historia local?

Un sinnúmero de preguntas debe asaltar a aquellos profesores que día a día en sus clases o a través de salidas de campo o simples visitas a museos tratan de rescatar el patrimonio del olvido y de su ausencia del mundo escolar o más complejo aún transformar la ciudad donde habitan día a día sus alumnos, en una ciudad educadora y el patrimonio en el centro de esa educación.

Educar en el patrimonio supone hacer visible lo que ha estado frente a nuestros ojos por años. Lo que constituye parte de nuestra herencia emocional, identitaria, material o inmaterial. Significa no solo una herencia colectiva, sino también individual, donde cada persona desnaturaliza el espacio y lo incorpora como parte de su legado y establece una relación directa entre el pasado y el presente con el fin de sentirnos partes de una comunidad viva y que permanentemente dialoga con estratos temporales diversos en un espacio geográfico lleno de significados y símbolos.

Por ello es la importancia de generar una enseñanza del patrimonio y de los patrimonios (cultural, histórico, urbano, etc). Desentrañar y comprender como se articula esa herencia es la tarea que debería afrontarse desde las universidades.

Y es precisamente de una de ellas, La Universidad de Valparaíso, que llega este libro hoy, desarrollado a partir de una investigación de tres autores. Un trabajo de años, con alumnos de diferentes comunas de la Región de Valparaíso que buscaban encontrarse con el patrimonio material e inmaterial de diferentes períodos de nuestra historia, en ese espacio geográfico que cada día habitaban y con el cual

convivían sin detenerse muchas veces a reflexionar sobre su pasado y el papel que había tenido en la configuración de la historia y la memoria de cada localidad.

Ese trabajo y esfuerzo se ve coronado, en esta propuesta, que tiene muchos e importantes hitos:

- a. El rescatar la historia local, recuperando así la importancia que tiene dentro de cada comunidad su propio pasado y romper un poco con la tan centralizada historia del país, que muchas veces no es más que la historia de una ciudad.
- b. La apuesta por el trabajo de Patrimonio. Muy poco trabajado en las aulas escolares y que en este texto asume un papel protagónico en la configuración de una enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales más amplia y reflexiva.
- c. Ser una propuesta didáctica que le permita a los docentes tener un referente de cómo insertar este tema y cómo llevarlo a la práctica.
- d. Y por último, contribuir al poco desarrollado campo en educación de presentar ante el medio nacional investigación sobre propuestas teórica-prácticas, que vengán a iluminar el campo del trabajo de docentes y futuros profesores.

En fin, un trabajo contundente de recopilación de información, de evidencias y de conclusiones que para los docentes y futuros investigadores será de gran ayuda.

Finalmente, agradecer a estos autores *“tesistas”*, su importante y grato atrevimiento de aportar con su trabajo a la construcción de una didáctica del patrimonio y de lograr en esos alumnos con los cuales trabajaron, formar los nuevos *“Etnógrafos escolares”* del Gran Valparaíso.

Eduardo Sepúlveda Díaz

Profesor de Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales.

PRÓLOGO

El texto, *Etnógrafos Escolares del Gran Valparaíso: Una propuesta para la enseñanza del Patrimonio Local a partir del enfoque de la Ciudad Educadora*, es una obra resultante de un trabajo colectivo¹ realizado con egresados de la carrera de historia y ciencias sociales del Instituto de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Valparaíso.

El libro integra diversas orientaciones teóricas y metodológicas que se ordenan en perspectiva innovadora para una a enseñanza del Patrimonio a escala local, teniendo como referente, la vida en la ciudad.

En los contextos actuales globalizados y de cambio permanente, se requiere desarrollar modelos de enseñanza contextualizados y abiertos a los espacios complejos, desiguales y dinámicos de la vida social como un modo de consolidar capacidades para vivir, pensar, resolver, transformar e imaginar la vida social y política. Ello requiere integrar perspectivas disciplinares ajustadas a las formas sociales específicas que asume la vida en las ciudades como una estrategia para consolidar aprendizajes, lo cual implica asumir una perspectiva crítica de la concepción disciplinar ilustrada y abrir los postulados de ciencia social a una redefinición constante de carácter inter y transdisciplinar que integre los contextos sociales, políticos e históricos como referentes y conocimientos para pensar los aprendizajes. En este marco, la enseñanza del Patrimonio abierto a los contextos sociales se ha venido consolidando como un dispositivo para la promoción de aprendizajes significativos de los estudiantes y para la formación de capacidades, postulados que esta propuesta pedagógica que presentamos asume y viene a orientar, cómo desarrollar en el contexto del

¹ A partir de la ejecución del proyecto: *Etnógrafos Escolares: Descubriendo el Patrimonio Cultural Inmaterial del Gran Valparaíso*, financiado por Consejo Nacional de la Cultura y las Artes a través del Fondo para las Artes (FONDART) Regional 2015 A cargo de; Patricio Gutiérrez Donoso, Carolina Maturana Ibáñez, Danilo Jara Cavieres y Angelo Villagrán Olivares.

Gran Valparaíso ,en las ciudades de Valparaíso, Viña del Mar y Quilpué.

La propuesta de trabajo asumida por el equipo se desarrolla a partir de las reflexiones sobre la implementación de un conjunto de estrategias de enseñanza que integran desde una perspectiva dinámica y progresiva los conocimientos Geográficos, de la Historia local y del Patrimonio para desarrollar un conjunto de actividades que potencian el desarrollo de capacidades de observación, análisis y las asociadas al sentido de pertenencia que confluyen para tributar a la identidad como componente de la ciudadanía en la ciudad.

El trabajo pedagógico se ordena a través de tres ejes de desarrollo práctico los que se relacionan en progresión a partir de los principios de la etnografía, situando a los estudiantes como *observadores específicos, -los etnógrafos-* de los fenómenos sociales y culturales, inscritos en el paisaje natural, económico y social de la ciudad. A través de un conjunto de metodologías de enseñanza compuesta por el análisis de imágenes, uso de representaciones gráficas, escalares, producción de texto, producción y reflexión de registros y salidas a terreno entre otras, se potencia su capacidad de observación, abstracción y representación del espacio (eje geográfico), para luego introducirlos en las llamadas "*capas históricas*" de la ciudad; colonial y republicana ,enfaticando los procesos sociales, económicos y políticos más relevantes de este trayecto hasta la actualidad (eje histórico). Aquí se introduce, un arco de memoria que permite a los estudiantes, ampliar temporalmente la representación de la historia de la ciudad reconociendo formas diversas y discontinuas de organizar la vida social y política de la historia local desde la perspectiva del presente (eje histórico). Para luego, introducir, la vinculación con formas culturales materiales e inmateriales a las cuales se les ha asignado un valor identitario (eje patrimonial) en la ciudad.

El trabajo pedagógico organizado en una secuencia progresiva de talleres genera una “**una nueva ciudad**” que emerge como un punto de intersección y abierto de rutas multidimensionales de exploración, de carácter espacial; geográficas, de experiencias sociales de largo alcance y del presente; históricas, que van configurando diversos hitos de valor (patrimonio) que exigen implicación y responsabilidad de quien los conoce. Esa “**nueva ciudad**”, dinámica, con pasados y presentes superpuestos, paisajes contradictorios, rutas cercenadas y en construcción y, con hitos reconocidos y portadores de identidad, genera preguntas sobre el futuro que deben iniciar su camino de respuesta.

La propuesta, en términos metodológicos se ha construido en diálogo abierto y crítico con el currículum oficial y desliza la forma de enseñanza contextualizada que emerge desde este enfoque descrito. Dicho enfoque ha sido evaluado en conjunto con los docentes a cargo, mediante orientaciones de la metodología de investigación-acción, la cual permite validar las estrategias específicas propuestas y del mismo modo, abrir sus posibles ajustes para una nueva contextualización. Dicha metodología de evaluación de la propuesta, da cuenta de un modo de pensar la enseñanza, como un campo abierto a redefinición desde las comunidades educativas en consonancia con los requerimientos de las sociedades complejas actuales que hemos mencionado.

La opción por el enfoque de la **ciudad educadora**, entendiendo el espacio desde el marco de la **Polis** como espacio de todos y todas con tensiones y hoy, amenazado por los cambios y usos económicos, supone entender la vida en la Polis -la vida pública- como una fuente de conocimiento y de formación de capacidades ciudadanas que requieren de habilidades para pensar el presente expresado en el paisaje natural y social como resultado y construcción de intereses e iniciativas sociales y políticas que deben ser entendidos como trayectos abiertos a ser pensados por **los etnógrafos**. Quienes son, en

suma, los futuros ciudadanos que deben ser formados para dar respuestas responsables al presente y el futuro.

El libro, constituye una propuesta pedagógica de relevancia que debe ser considerada para la mejora de la calidad de la enseñanza y la formación de la ciudadanía en contextos locales. esa forma la mirada de los jóvenes y adultos respecto de su ciudad. Lo que en nuestra perspectiva tendría un impacto en la formación de ciudadanías activas en una determinada observación y análisis de su entorno más próximo tanto en sus aspectos geográficos como en su profundidad histórica.

Graciela Rubio Soto

Directora Centro de Estudios e Investigación Pedagógica

Instituto de Historia y Ciencias Sociales

Universidad de Valparaíso

INTRODUCCIÓN

El texto titulado *Etnógrafos Escolares del Gran Valparaíso: Una propuesta para la enseñanza del Patrimonio Local a partir del enfoque de la Ciudad Educadora*, es fruto del trabajo de sistematización desarrollado en el marco del proyecto: *Etnógrafos Escolares: Descubriendo el Patrimonio Cultural Inmaterial del Gran Valparaíso*, financiado por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes a través del Fondo para las Artes (FONDART) Regional 2015. Proyecto que nace de la inquietud de un grupo de estudiantes tesisistas de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Valparaíso², quienes junto al asesoramiento de algunos de los académicos del Instituto de Historia y Ciencias Sociales - específicamente el profesor Patricio Gutiérrez Donoso³, director de la carrera y encargado del proyecto ante la Dirección de Investigación de la Universidad de Valparaíso (DIUV); la profesora Graciela Rubio⁴ del Centro de Estudios e Investigación Pedagógica (CEIP), el profesor Eduardo Sepúlveda encargado de la Cátedra de Metodología de la Enseñanza de la Historia y la profesora Nadia Rojo Libuy⁶ - se plantearon el desafío de formular un modelo didáctico para la enseñanza del patrimonio local desde la perspectiva de la *Ciudad Educadora* a través del enfoque pedagógico socio-

2 Carolina Maturana Ibáñez, Ángelo Villagrán Olivares, Danilo Jara Cavieres.

3 Licenciado en Historia, Licenciado en Educación, Profesor de Historia y Ciencias Sociales, Magister en Historia de América y Chile por la Universidad de Valparaíso. Miembro del Centro de Estudios del Pensamiento Iberoamericano (CEPIB). Académico del Instituto de Historia y Ciencias Sociales, Universidad de Valparaíso. Director del proyecto *Etnógrafos Escolares: Descubriendo el Patrimonio Cultural Inmaterial del Gran Valparaíso* durante el período 2014–2015.

4 Licenciada en Historia, Profesora de Estado en Historia y Geografía por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Magister en Historia por la Universidad de Chile, Doctora en Educación por la Universidad de Granada. Directora del Centro de Estudios e Investigación Pedagógica (CEIP). Docente de la Universidad de Valparaíso. Directora del proyecto "*Etnógrafos Escolares...*" durante el período 2016.

5 Licenciado en Historia, Profesor de Historia y Geografía por la Pontificia Universidad Católica de Chile, Magister© en Educación por la Universidad Alberto Hurtado. Docente en la Deutsche Schule Sankt Thomas Morus. Docente de la Universidad Alberto Hurtado y en la Universidad Católica de Chile. Fue profesor de la Cátedra de Metodología de la Enseñanza de la Historia en la Universidad de Valparaíso al momento de formular el proyecto. Asesor metodológico ad honorem del proyecto *Etnógrafos Escolares...*

6 Licenciada en Historia, Licenciada en Educación, Profesora de Historia y Ciencias Sociales por la Universidad de Valparaíso, Magister en Historia por la Universidad de Santiago de Chile, Doctor© en Educación por la Universidad Nacional de San Martín, Diplomada en Currículum, Diplomada en Ciencias Sociales e Historia por FLACSO-Argentina, Docente de la Universidad de Valparaíso en la Cátedra de supervisión de prácticas. Miembro del centro de Estudios e Investigación Pedagógica (CEIP), Universidad de Valparaíso. Asesora metodológica del proyecto "*Etnógrafos Escolares...*" durante el desarrollo de las Jornadas de Perfeccionamiento desarrolladas durante el período 2015-2016.

constructivista, por medio de la puesta en práctica de los principios metodológicos de la etnografía referidos a la observación y el análisis del entorno urbano, con un marcado énfasis en el Espacio Geográfico y la Historia Local de las comunas participantes del proyecto. La propuesta educativa fue implementada en el espacio territorial del Gran Valparaíso⁷, en lo específico de los sextos años básicos de los colegios Liceo Igualdad de Valparaíso, el Colegio Winterhill de Viña del Mar y el Liceo Juan XXIII de El Belloto, en la comuna de Quilpué. EL proyecto se desarrolló a lo largo del año académico 2015 en modalidad de taller (Liceo Igualdad y Liceo Juan XXIII) y como parte de la clase de historia (Colegio Winterhill) una vez por semana. El proyecto finalizó en noviembre del mismo año, con una exposición fotográfica del análisis realizado por los estudiantes de su entorno comunal, exposición montada en el hall subterráneo de la Sala Rubén Darío del Centro de Extensión de la Universidad de Valparaíso.

Los aspectos fundamentales del proyecto *Etnógrafos Escolares: Descubriendo el Patrimonio Cultural Inmaterial del Gran Valparaíso*, se pueden sintetizar en los siguientes aspectos descriptivos y metodológicos que dan cuenta de su desarrollo, ejecución y sistematización:

Descripción general

La propuesta educativa “*Etnógrafos Escolares...*” nace a partir de un diagnóstico generado en el ambiente académico y educativo, donde se reconoce la sociedad del conocimiento como central en la actualidad. En la sociedad globalizada la ciudadanía requiere de determinadas producciones sociales para enfrentar el conocimiento global desde lo local. Es así que las perspectivas que incorpora el Patrimonio, las Prácticas Culturales y la Memoria Histórica juegan un papel central en la

⁷ Dimensión socio-territorial que el equipo de trabajo comprende como aquel espacio geográfico que aglutina los grandes conurbanos de la Quinta Región Costa: el conurbano de Valparaíso-Viña del Mar y el conurbano Quilpué-Villa Alemana. Espacio que comprende aspectos sociales y culturales con una historia común reconocible en su proyección histórica, lo que nos permite hablar de una homogeneidad socio-cultural que se evidencia en un patrimonio común que se nutre y entrelaza en su representación física e inmaterial.

formación de ciudadanos, bajo la perspectiva de generar sujetos conscientes de sus entornos y de las problemáticas que los afectan, para así diseñar estrategias que permitan la transformación de la realidad local.

En este sentido, el proyecto se plantea desde la perspectiva de una investigación-acción orientada a generar una propuesta didáctica para la enseñanza del Patrimonio que promueva el estudio, la valoración y la difusión del Patrimonio Local entre estudiantes y profesores del Gran Valparaíso. La *investigación-acción* va en línea con lo planteado por Murillo (2011) en cuanto a no solo registrar las distintas perspectivas de los estudiantes y profesores respecto de *la experiencia terrotoarial*, sino que a generar nuevas prácticas educativas desde *Lo Local*, con miras a mejorar la calidad de la acción educativa⁸ de los profesores, en el marco de los procesos de enseñanza-aprendizaje incorporando el estudio de las materias, en este caso las referidas al currículum nacional de Historia y Ciencias Sociales, a partir de una contextualización curricular que permita direccionar dicho proceso desde los enfoques de la *Ciudad Educadora*. El espacio urbano se convierte en una enorme fuente de conocimiento que permite descubrir en ella el Patrimonio, La Memoria y Las Prácticas Sociales, revitalizando de esa forma la mirada de los jóvenes y adultos respecto de su ciudad. Lo que en nuestra perspectiva tendría un impacto en la formación de ciudadanías activas en una determinada observación y análisis de su entorno más próximo tanto en sus aspectos geográficos como en su profundidad histórica.

Desde esta matriz se organizaron los contenidos trabajados y se elaboraron las secuencias didácticas, las que fueron diseñadas considerando los aspectos del Espacio Geográfico de las comunas, y las tres capas históricas que como equipo de trabajo definimos en torno a la Historia Local y el Patrimonio, a

8 Elliott, John, *La investigación-acción en educación*, Ediciones Morata, Madrid, 1990.

saber, La Ciudad Colonial, La Ciudad Republicana y La Ciudad Global, ejes desde donde se estructuró el libro con el que trabajarían los estudiantes titulado *Cuaderno de Trabajo Etnográfico*. Libro en formato de archivador que permitía agregar las Unidades a medida que avanzaba el taller, así como las fichas de trabajo etnográfico que utilizaron los estudiantes en sus salidas a terreno.⁹

Junto al *Cuaderno de Trabajo Etnográfico*, les fue entregado a los estudiantes del proyecto un bolso/mochila con el logo del taller, así como lápices y algunos artículos para el desarrollo de los talleres, entre ellos una lupa con la cual trabajar los mapas de las comunas en su perspectiva persona/local e histórica. Así, al momento de salir a terreno cada estudiante llevaba consigo su cuaderno, lápices y materiales, además de una identificación. Con lo cual se aseguraba una identidad con el trabajo y el proyecto, donde el estudiante se convierte en un etnógrafo que registra, descubre y analiza su entorno patrimonial.

Objetivos del proyecto:

El equipo de trabajo se propuso como objetivo general: *“Desarrollar el conocimiento, puesta en valor, empoderamiento y difusión del patrimonio cultural material e inmaterial de las comunas de Quilpué, Valparaíso y Viña del Mar, a través de talleres formativos y Jornadas de Perfeccionamiento dirigidos a estudiantes y profesores de los colegios y liceos de las mencionadas comunas participantes del proyecto”*.

Asimismo, en cuanto a sus objetivos específicos se planteó:

1. Valorar la evolución histórica del conurbanos del Gran Valparaíso mediante estrategias pedagógicas que permitan a los niños y niñas apropiarse del paisaje urbano, de la memoria histórica y el patrimonio cultural que contribuyen con su propia experiencia ciudadana.

9 El libro incorpora en su parte posterior un CD, el cual contiene los documentos trabajados con los estudiantes.

2. Registrar las características de la cultura identitaria del Gran Valparaíso, en relación a su patrimonio cultural y natural, y a su memoria colectiva presente en los espacios escolares desde las distintas percepciones de “*lo local*” que se manifiestan entre los niños y niñas, así como también en las prácticas pedagógicas desarrolladas por el profesorado.
3. Diseñar y elaborar estrategias metodológicas para la enseñanza de la ciudad a través de la confección de apoyo docente que promueva la contextualización curricular con uso del patrimonio cultural local en/desde el Gran Valparaíso.

Espacios socio-educativos:

El proyecto se llevó a cabo con los sextos años básicos (niños y niñas cuya edad promedio fue de 11 años al momento de desarrollar el proyecto) de tres colegios del Gran Valparaíso. La elección se debe a que los niños y niñas que están en ese nivel de desarrollo cognitivo se encuentran en una fase intermedia donde se mezcla lo concreto con lo abstracto y que por tanto estarían más dispuestos a desarrollar las actividades del proyecto, las que iban desde lo sensorial (con talleres en aula), lo abstracto (en el trabajo clase a clase en su cuaderno de trabajo etnográfico) y lo experiencial (con salidas a terreno). De esta forma, y debido a los contactos que el equipo de trabajo tuvo con ciertos colegios de la Quinta Región, se decidió implementar el proyecto en el Liceo Igualdad de Valparaíso, en el Colegio Winterhill de Viña del Mar y en el Liceo Juan XXIII de Quilpué. Con ellos se sostuvieron una serie de reuniones donde se les presentó el proyecto a los equipos directivos y luego a los profesores, quienes definieron las horas que destinarían al desarrollo del curso/taller.

Establecimientos e implementación del proyecto:

- **Liceo Coeducacional La Igualdad:** Es un establecimiento subvencionado particular mixto con una larga historia en la

ciudad, dependiente de la Sociedad de Escuelas La Igualdad, fundada en 1895. Perteneciente a la Logia Masónica, el establecimiento asume una perspectiva educativa desde el humanismo-laico, donde las consignas de la Revolución Francesa de Libertad, Igualdad y Fraternidad se logran ver desde la entrada en un lienzo colgado en uno de sus edificios principales, definiendo los valores que promueve el establecimiento con un marcado énfasis en el respeto de la diversidad cultural. Asimismo, desarrolla espacios para el desarrollo del pensamiento crítico y la formación ciudadana (como lo es la implementación del taller de ciudadanía). Su enseñanza es científico-humanista y cuenta con una dotación total de 53 docentes distribuidos en diversas áreas para un universo total de estudiantes que asciende a los 983 según los registros del Ministerio de Educación (MINEDUC)¹⁰ divididos en enseñanza básica y media. El establecimiento tiene dos sextos años básicos, divididos en 38 estudiantes formando el grupo A y B. Sin embargo, las diferencias entre estos dos cursos en cuanto a su comportamiento, compromiso con el proyecto, trabajo en aula y en las salidas a terreno fue notable. Mientras que el Sexto Año A tuvo mejores niveles de trabajo en aula y un mejor comportamiento en las salidas a terreno, el Sexto Año B mostraba serias deficiencias en todos los aspectos señalados, donde fue complejo llevar a cabo las actividades previstas en el proyecto. Es por esto que el apoyo de la profesora de Historia y Ciencias Sociales encargada del taller de ciudadanía, fue fundamental para el desarrollo del taller y su buen término en ambos cursos, con su manejo de grupo y buena disposición para el desarrollo de las actividades que demandaron tiempo y esfuerzo. A ella nuestros agradecimientos.

10 MINEDUC, Ficha del Establecimiento, en <http://www.mime.mineduc.cl/mime-web/mvc/mime/ficha>, visto por última vez el 31 de agosto de 2016.

- **Colegio Winterhill:** Establecimiento subvencionado particular mixto dependiente de la Sociedad de Educacional Winterhill S.A. Proyecto educacional que nace de la voluntad y el esfuerzo de un grupo de profesores que padecieron la represión de la dictadura cívico-militar chilena, quienes vieron en este espacio una luz de libertad entre tanto oscurantismo. Este hecho marca el proyecto educativo del colegio, por lo que se proponen la formación laica desde una acción educacional desde la perspectiva “*humanista, integral y liberadora*”. Su filosofía educativa está orientada a una formación “*en y para la libertad, [donde] la vida escolar debe cimentarse más en la iniciativa de los alumnos y alumnas y de sus profesores en consenso, que en la imposición de normas*”¹¹. Cuestión de la que el equipo de trabajo fue testigo, donde la calendarización de las pruebas, los contenidos a tratar, el trabajo en clase y en definitiva casi todos los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza de consenso con los estudiantes. Forma no tradicional a la que el equipo de trabajo tuvo que adaptarse, constituyéndose este aspecto de significativa relevancia para nosotros al ver en operación un modelo no tradicional de enseñanza que en general cumple con sus objetivos. Su enseñanza es científico-humanista y va desde la pre-básica hasta la media, con un total de 441 estudiantes y 56 docentes distribuidos en diversas áreas. Con un promedio de 22 alumnos por sala y un máximo de 30. El establecimiento cuenta con un solo sexto básico, donde se destaca la buena recepción general del curso al taller, el que ocupó los tiempos de la clase de historia una vez semana por medio. Entre sus características, el curso demostró una notable capacidad para trabajar en grupo, cuestión que pudo ser observada por el equipo de trabajo en la primera fase de diagnóstico, donde se expresaron las cualidades de la formación en la autonomía, donde no se aplicaban las

11 Colegio Winterhill, Filosofía Educacional, en <http://www.colegiowinterhill.cl/index.php/filosofia-educacional>, visto por última vez el 31 de agosto de 2016.

fórmulas coactivas que tradicionalmente se usan para mantener el orden y el trabajo de los estudiantes, sino que este aspecto era reemplazado por el diálogo y la búsqueda de consenso. Cuestión donde fue fundamental la colaboración de la profesora de Historia y Ciencias Sociales, quién siempre prestó buena disposición para el desarrollo del proyecto y de quién el grupo de trabajo aprendió mucho en cuanto técnicas no tradicional para el manejo de grupo. A ella nuestros agradecimientos.

- **Liceo Juan XXIII:** Es un establecimiento subvencionado particular mixto dependiente de la Fundación Oficio Diocesano de Educación Católica (F.O.D.E.C) perteneciente al Obispado de Valparaíso, cuyos comienzos se remontan al año 1963 al alero de la Parroquia San Pío X, nombre que adoptó inicialmente y que luego cambió por Juan XXIII. Cambio que refleja también que el colegio es fruto de ese período de la historia de la Iglesia Católica de profunda transformación, donde la misión de ofrecer una educación de calidad a toda la comunidad por igual. El establecimiento recibe su alumnado de las comunas de Quilpué y Villa Alemana abarcando diversas realidades socio-culturales. Institución que define su proyecto educativo de inspiración humanista, con una visión cristiana-católica de la vida, con una preminencia de los valores evangélicos.

El establecimiento atiende a una cantidad total de estudiantes que asciende a los 1650 estudiantes, según información publicada en la página del colegio¹², atendidos por 42 docentes según la información del ministerio¹³. Al ser una institución de esta envergadura, el equipo de trabajo, en conjunto con la dirección del colegio, decidieron que el curso/taller Etnógrafos Escolares... funcionaría como una Actividad Curricular de Libre Elección (ACLE) los días

12 Liceo Coeducacional Juan XXIII, Proyecto Educativo, en <http://www.juanxxiiiiva.com/nuestro-colegio/proyecto-educativo/>, visto por última vez el 3 de septiembre de 2016.

13 MINEDUC, Ficha del Establecimiento, en <http://www.mime.mineduc.cl/mime-web/mvc/mime/ficha>, visto por última vez el 3 de septiembre de 2016.

sábados desde las 9:00 de la mañana hasta las 11:00, donde participarían voluntariamente y previa inscripción estudiantes de los 3 sextos años básicos que tiene el establecimiento. De esta forma, el taller inscribió cerca de 30 estudiantes, de los cuales 20 participaron activamente, hasta el final del taller.

Salidas a terreno:

Aspecto de gran valor formativo que permitió analizar y descubrir el Patrimonio Local a partir de esta noción de la *Ciudad Educadora* (como fuente de conocimiento y también como instancia formadora)¹⁴ por medio de la metodología etnográfica de la observación y el análisis de campo. Las salidas a terreno fueron la instancia donde los estudiantes pusieron en práctica los contenidos trabajados en aula, para poder dimensionar, valorar, preservar y difundir el Patrimonio Local. De esta forma, los estudiantes, al trabajar en aula los elementos fundamentales de su Espacio Geográfico local y las capas históricas de su ciudad, divididas en período colonial, republicano y global *-al momento de salir a terreno-* estaban en condiciones de reconocer ciertos elementos fundamentales de su patrimonio local. Tal es el caso de las piedras tacitas de Quilpué, vestigios de este pasado indígena pocas veces mencionado, o bien la Casa Museo Lord Cochrane de Valparaíso, representativa de esa arquitectura chilena tradicional de adobe y teja muslera, así como también el Palacio Vergara ejemplo arquitectónico del período de la Belle Époque viñamarina, por nombrar algunos ejemplos. Salidas a terreno que se dividieron según los contenidos trabajados en clases partiendo con Espacio Geográfico y Ciudad Colonial, para luego, en una segunda salida a terreno, analizar el espacio

14 El concepto de ciudad educativa aparece por primera vez en: Edgard Faure (y otros), **Aprender a ser. La educación del futuro**, Alianza Editorial/UNESCO, 1972. Concepto que hace referencia a abrir los espacios educativos para desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje en lugares públicos como fábricas, plazas, parques, calles, entre otros, "donde confluyen procesos, estrategias y vivencias educativas, así como el concepto de educación permanente a lo largo de la vida". Sobre este respecto ver: Jahir Rodríguez, *Ciudad Educadora: Una perspectiva política desde la complejidad*, en *Revista de Cultura Pensar Iberoamérica*, texto disponible en <http://www.oei.es/historico/pensariberoamerica/colaboraciones02.htm>, visto por última vez el 3 de septiembre de 2016.

urbano desde los contenidos de la Ciudad Republicana y Ciudad Global.¹⁵

Jornadas de Perfeccionamiento Docente:

El proyecto no solo contempló la realización de talleres y salidas a terreno con los estudiantes, sino que se planteó además la realización de Jornadas de Perfeccionamiento Docente donde se les presentaría a los/las profesores/as de los colegios participantes los resultados del desarrollo del proyecto en el establecimiento y las líneas generales del modelo didáctico que es fruto de esta investigación-acción. En este sentido, en cuatro jornadas de 90 minutos cada una, divididas en dos días, se trabajó con los profesores los ejes problemáticos de la enseñanza del patrimonio y la Ciudadanía Activa. Además se realizó un análisis de algunas de las secuencias didácticas que fueron parte del *Cuaderno Etnográfico* trabajado por los estudiantes. En las jornadas se distribuyó material de trabajo elaborado por el proyecto denominado *Cuaderno de Trabajo Docente*, donde estaba el resumen de las secuencias didácticas, junto a los aspectos curriculares y actividades destinadas a obtener de los profesores un análisis valorativo de los contenidos trabajados con los estudiantes a partir de una evaluación donde se consideraron las Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA) de las secuencias didácticas. Información que fue sistematizada en los Ejes que son el contenido de este texto.

Estructura de los Ejes trabajados:

El proceso de sistematización del que ahora estamos dando cuenta, consistió en digitalizar el material trabajado con los estudiantes en los talleres en aula y en las salidas a terreno, básicamente el Cuaderno de Trabajo Etnográfico y las Fichas de Registro Etnográficas respectivamente. También se

15 Respecto de las rutas de trabajo desarrolladas por los estudiantes, profesores y apoderados en las salidas a terreno, revisar los documentos anexos.

digitalizó y analizó el material trabajado con los profesores en las Jornadas de Perfeccionamiento Docente, fundamentalmente sus comentarios a las secuencias en los análisis FODA y sus sugerencias para un trabajo transdisciplinar de los contenidos desde la perspectiva de la contextualización curricular. Luego de esto, el análisis de las secuencias didácticas se realizó dividiendo los contenidos en tres Ejes fundamentales: 1) Espacio Geográfico, 2) Historia Local y 3) Patrimonio.

Eje Espacio Geográfico:

La experiencia es inaugurada con las actividades de diagnóstico aplicadas a los tres cursos participantes, vale decir, “*cartografiando mi ciudad*” y “*laboratorio de los sentidos*”. A través de la sistematización de estos ejercicios iniciales se tomaron decisiones importantes en la aplicación del modelo. Luego de identificar los aprendizajes previos en los ámbitos de pensamiento histórico y pensamiento geográfico, se proponen andamios significativos para enseñar el patrimonio cultural del Gran Valparaíso de manera diferenciada. En tal caso, el Liceo la igualdad de Valparaíso y el Liceo Juan XXIII de Quilpué se potenciará el conocimiento del Patrimonio Cultural desde el taller de Espacio Geográfico, y en el Colegio Winterhill de Viña del Mar desde el taller de Historia Local. Con todo, en su conjunto, los y las estudiantes entrarán al apartado taller final de patrimonio cultural reconociendo sus conocimientos y posibilidades de aprendizajes.

De esta manera, se analiza en este apartado el trabajo de los estudiantes respecto de aspectos fundamentales del espacio geográfico tales como fueron las actividades de la elaboración de un climograma de cada comuna y los problemas asociados a los desastres naturales a partir de una entrevista a sus padres, abuelos y/o vecinos. Finalmente se evidenciará la dimensión temporal de la representación del espacio a través de la secuencia “*sociedad y espacio geográfico*”.

Eje Historia Local:

Se desarrolla un análisis de los aspectos teóricos/metodológicos que fueron parte en el proceso de elaboración de la secuencia, fundamentalmente referido a la documentación disponible de historia local para el estudio del Gran Valparaíso, y las dificultades que se presentan al momento de elaborar secuencias didácticas teniendo como base una historiografía que trabaja en torno a monografías, muy de historiador anticuario, sin una mirada que conecte los grandes procesos con el desarrollo histórico local. Luego se realiza un análisis de las secuencias de Ciudad Colonial: *“Viña: Su importancia como hacienda colonial”* y de Ciudad Republicana: *“Características económicas de la ciudad republicana”*, todas ellas trabajadas en el Colegio Winterhill, y que se replican en el resto de los colegios participantes del proyecto. Se eligieron los datos proporcionados por el Colegio Winterhill en tanto se evidencia un trabajo más sistemático en el tiempo, lo que permitía apreciar de mejor forma el funcionamiento de las secuencias didácticas.

Eje Patrimonio:

Se da comienzo a un análisis teórico/metodológico del campo Patrimonio que forma parte de la propuesta didáctica del proyecto, donde se trabaja la batería conceptual o caja de herramientas que se pone a disposición de los docentes, a saber: Patrimonio, Memoria, Identidad, y un nuevo concepto formulado por el equipo de trabajo que pretende englobar aquellos aspectos que ponen el riesgo del patrimonio y que hemos denominado como los *“patri-monstruos”*, que son aquellas acciones, silencios, olvidos o destrucción de referentes patrimoniales significativos para los grupos recordantes. Luego se realiza un análisis de la secuencia didáctica *“Fuentes históricas y patrimonio en la ciudad global”*, para luego analizar los registros etnográficos tomados por los estudiantes en las salidas a terreno.

Diagnóstico

Las secuencias didácticas que inauguran el Cuaderno de Etnografía Escolar corresponden a *Cartografiando mi ciudad. De mi casa al colegio y el laboratorio de los sentidos*. Las que tienen como objetivo identificar y analizar los conocimientos previos de los y las estudiantes en las áreas de Geografía e Historia, es decir, buscan sistematizar las habilidades, conocimientos y capacidades ciudadanas disponibles en los grupos escolares. Se entiende así, que la lógica de esta investigación-acción es identificar tanto, un problemática a intervenir -*dificultades y oportunidades de la enseñanza del patrimonio*- y diseñar los caminos didácticos para mejorar los aprendizajes en el área de la Formación Ciudadana disponible en el currículum escolar.

El Plan Nacional de Formación Ciudadana¹⁶ se instala en la escena escolar con una serie de exigencias administrativas, pedagógicas y comunitarias, dejando en el centro del debate, un espacio de autonomía en las escuelas y liceos para definir sus propios programas de formación en el área de educación ciudadana. La diversidad de orientaciones que puede tener el tema, nos permite replantear las nociones de ciudadanía que se operan en la enseñanza, las estrategias didácticas utilizadas y porque no decirlo, reposiciona la escuela entre los promotores históricos de la ciudadanía. De este modo, nuestra propuesta resulta novedosa al incorporar la más avanzada conceptualización en el trabajo identitario en la formación de la ciudadanía, con el fin último de generar una *ciudadanía crítica, que se apropia y maneja conocimientos, valores y habilidades significativas para participar en la vida pública y favorecer la convivencia democrática*¹⁷.

16 Ley N° 20.911. Diario oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 02 de Abril de 2016.

17 Gysling Jacqueline “Nuevo Currículo. Aprender a vivir juntos”, Revista de Educación, Edición N° 297, MINEDUC, Santiago de Chile, p. 3.

Sostenemos que la experiencia de aprendizaje en el campo patrimonial permite vincular a la escuela con la dimensión cultural de la ciudad, de modo que, se fortalezca el sentido plural de la comunidad y la participación temprana en la construcción de los significados colectivos. Es de importancia conocer el nivel de apropiación de los estudiantes de los tres territorios participantes -Valparaíso- Liceo coeducacional La Igualdad, Viña del Mar -Colegio Winterhill y Quilpué -Liceo Juan XXIII-, para lograr la propuesta se realizó un acercamiento inductivo al espacio geográfico local a través de un registro cartográfico de las áreas más familiares de su entorno -los sentidos topológicos-, es decir, el recorrido que realizan a diario entre sus hogares y el colegio.

Las destrezas cartográficas en este ejercicio, serán entendidas como la capacidad de representar el territorio y la territorialidad, por ello, no se busca replicar geo-símbolos apprehendidos en los mapas políticos-administrativos en el transcurso de su vida escolar. Entre los elementos solicitados en el registro se encuentran: coordenadas geográficas, ubicación de hitos urbanos, medición de distancias, condiciones climáticas e incorporación de las sensaciones del observante desde los sentidos de percepción (olfato, visión, gusto, audición y tacto). Con todo, en su conjunto, se busca reconocer lo conocido para llegar a lo desconocido, lo particular para abordar lo general y/o describir lo concreto para comprender las abstracciones. Las decisiones pedagógicas tomadas por el equipo luego de la aplicación y análisis de la evaluación diagnóstica (ver tabla 1) se orientan en aprovechar al máximo los desarrollos previos en las áreas de pensamientos geográficos e históricos como puerta de entrada al conocimiento Patrimonial, en tal caso se privilegiarán los contenidos de los talleres trabajados en el eje *Espacio Geográfico* para Valparaíso y Quilpué. Para el caso de Viña del Mar se privilegiará el eje de *Historia Local*. Luego de este tránsito significativo de aprendizajes se desarrollará el

tercer módulo de trabajo *Eje de Patrimonio: Descubriendo el valor patrimonial de mi ciudad.*

Tabla 1. Instrumento de Diagnóstico *Cartografiando mi ciudad.*

Área del conocimiento		Criterio	Valparaíso	Viña del Mar	Quilpué
Conceptuales	Cartografía	Comprende los trazados en el plano como instrumentos útiles de orientación y referencia social del espacio.	50%	38%	60%
Habilidades	Localiza y organiza hitos urbanos	Elabora una representación espacial del trazado que realiza diariamente considerando hitos urbanos, sentidos - percepción y tiempo de traslado.	55%	65%	75%
Capacidades ciudadanas	Trabajo individual	Comprende y valora la perseverancia y el cumplimiento, como así también, la flexibilidad y la originalidad.	55%	35%	80%

Actividad de diagnóstico: El laboratorio de los sentidos.

La siguiente actividad titulada “*Laboratorio de los sentidos*” se instala dentro de la presente unidad introductoria como un primer acercamiento en el reconocimiento de la ciudad a través del análisis etnográfico. El objetivo fundamental busca desarrollar y poner en práctica los cinco sentidos básicos por parte de los estudiantes, como piso elemental para el conocimiento del método etnográfico, la descripción propia de esta disciplina y su aplicación en la identificación de los elementos propios del espacio geográfico.

Se entiende por el método etnográfico como una herramienta de recolección de datos, la cual reúne distintas técnicas que son utilizadas para cumplir su objetivo, entre ellas el diario de campo, la observación participante y la entrevista. Dentro de este marco, nos encontramos comúnmente a nivel informal con el desarrollo y elaboración de una descripción centrada principalmente en la utilización del sentido de la visión como vehículo preponderante, la explotación única de dicho sentido trae aparejado en primer lugar una escasa identificación de otros elementos del espacio posibles de aprehender y en segundo lugar, conlleva a prejuzgar y/o estereotipar elementos propios de la sociedad y su relación con el espacio físico en la que se inserta. Por ello, y para evitar lo anterior, se busca que los estudiantes reconozcan que para la labor etnográfica es necesaria la utilización de los distintos sentidos para la observación, siendo su puesta práctica un ejercicio recurrente en cada análisis de la ciudad.

Imagen 1: Estudiantes del 6° B del Liceo La Igualdad exponen sobre el Espacio Geográfico Local a partir de los sentidos.



Puesto que este primer ejercicio es desarrollado bajo la modalidad de un laboratorio dividido en equipos de trabajo, la experiencia permite trabajar y entrenar la capacidad sensorial de los jóvenes con el objetivo de obtener distintas habilidades prácticas y de reflexión, posibles de ser aplicadas a la hora de trabajar los contenidos en la ciudad misma por medio de los talleres en terreno. A su vez, nos permite registrar el grado de relación a nivel de grupo curso, observando las dinámicas de trabajo que se generan a partir de la división en grupos, el trabajo colaborativo, el intercambio de experiencia entre los participantes y la división de roles y funciones en pos de lograr los objetivos y tareas comunes (ver Tabla 2).

Por ello, se plantea iniciar el trabajo de los estudiantes a partir de la identificación de los distintos componentes del paisaje natural (flora, fauna, clima, relieve y aguas superficiales) y del paisaje cultural (medios de transporte, medios de comunicación, vivienda, actividad económica y manifestación

cultural), que en su conjunto dan forma al espacio geográfico en el que habitan. A partir de aquí se busca que el desarrollo de las habilidades de observación por medio de los sentidos genere una asociación inicial entre el espacio geográfico local, los lugares significativos de la ciudad evocados por medio de las sensaciones y la memoria que ellos plasman en dichos lugares.

Imagen 2: Estudiantes del Colegio Winterhill exponen sobre el Espacio Geográfico local a partir de los sentidos.



Tabla 2. Instrumento de Diagnóstico “Laboratorio de los sentidos”.

Área del conocimiento		Criterio	Valparaíso	Viña del Mar	Quilpué
Conceptuales	Espacio geográfico	Comprende Espacio geográfico en su interrelación dinámica entre el espacio y las sociedades en el tiempo.	30%	45%	70%
Habilidades	Formular explicaciones	Explica a través de los sentidos de percepción el conjunto de elementos de su espacio geográfico.	21%	50%	50%
Capacidades ciudadanas	Trabajo colaborativo	Favorecen el desarrollo colectivo de las ideas, compartiendo, escuchando y apoyando a los integrantes del grupo.	15%	100%	100%

EJES DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

EJE GEOGRAFÍA: RECONOCIENDO EL ESPACIO GEOGRÁFICO LOCAL

El primer componente de nuestra propuesta de enseñanza del Patrimonio Cultural del Gran Valparaíso corresponde al eje geográfico. Las orientaciones didácticas que a continuación enunciaremos responden en lo medular, a un conjunto de problemáticas claves para la transposición disciplinaria en el aula, a saber, qué enseñar; para qué enseñarlo; qué contenidos seleccionar y cómo organizarlos. La sumatoria de los elementos hacen posible dirigir el sentido educativo de la geografía con plena conciencia de los marcos epistemológicos implícitos y explícitos de los contenidos, del grado de pertinencia del conocimiento para el grupo escolar en reconocimiento de las subjetividades que lo caracterizan y revaloriza el lugar del profesorado en la toma de decisiones pedagógicas, en virtud, de la autoría, monitoreo y evaluación de las secuencias diseñadas para el desarrollo de los contenidos seleccionados. En tal caso, la geografía escolar requiere apuntar -así como otros saberes- no sólo a la memorización de lugares, rasgos espaciales y/o medición de la organización del territorio, sino más bien, al desarrollo integral de herramientas conceptuales, procedimentales y capacidades ciudadanas para la resolución de problemáticas espaciales concretas. Lo cual significa, en síntesis, que la intensión educativa propuesta posee un doble propósito: trasladar el saber experto a la experiencia diaria del estudiantado e incorporar los saberes previos a los procesos científicos con recepción de los intereses, valoraciones y utilidad colectiva.

Siendo así las cosas, uno de los primeros niveles de acercamiento para gestar la enseñanza del Patrimonio Cultural refiere a su dimensión espacial. La representación social del patrimonio se encuentra inserta en un espacio físico particular, en tanto, expresión material e inmaterial del espacio producido por la sociedad que lo conmemora. El

espacio en esta perspectiva, no se comprende sino es junto a una noción de tiempo, toda vez que, la temporalidad es un hecho social y el espacio, expresión de los cambios y continuidades de una sociedad en el devenir. A través del Patrimonio podemos interpretar el espacio geográfico y desde él, resignificar y problematizar el enfoque geográfico utilizado, puesto que el testimonio o vestigio del paisaje cultural transita entre el pasado, presente y futuro; su capacidad de movilización geográfica nos permite mostrar el espacio como un proceso histórico y en constante expansión, sujeto a decisiones humanas y no por condiciones geomorfológicas determinadas. Ahora bien, no es posible recordar todo lo acontecido en el espacio: accedemos a un pasado localizado en búsqueda de sus hitos relevantes para contribuir en la regeneración de las pertenencias de las personas con sus territorios¹⁸. El patrimonio seleccionado responde a una decisión política ejercida por el presente sobre el pasado, la cual contiene el problema fundamental en geografía, vale decir, el vínculo histórico entre sociedad y naturaleza. Esta máxima disciplinaria ha tenido tratamientos desde distintos enfoques, siendo la visión tradicional y humanista las más utilizadas por las geografías escolares.

Siguiendo este orden, se plantea una relación sociedad y naturaleza de carácter asimétrica, priorizando la influencia de la naturaleza sobre la sociedad, llegando en casos extremos a clasificar a los grupos humanos según el clima en el que habitan para justificar la colonización de territorios y/o la superioridad cultural. Las formas de organización del espacio dependerán del estudio científico del medio (vegetación, relieve, aguas, clima, fauna, etc.) y no de las capacidades de

18 En lo señalado por Beatriz Nates, el territorio es una medida cultural que se constituye en la medida que la colectividad lo considera material y espiritualmente significativo. La espacialidad física y simbólica se produce a través del tiempo desde dos procesos complementarios: i) Territorialización: referido a las estrategias políticas administrativas que se utilizan para fijar el espacio, tales como son: barrios, ciudades, países, regiones, etc. ii) Territorialidad: entendidas por la producción discursiva del territorio que entrega a los habitantes sentido de posesión y pertenencia (identidad colectiva). Disponible en "Soportes teóricos y etnográficos sobre el concepto de territorio" [En línea: <http://www.scielo.org.co/pdf/cohe/v8n14/v8n14a09.pdf>] [Consultado el 10 de Mayo de 2016].

creación de hombres y mujeres. Por ello, el interés está en aplicar el método científico de las ciencias naturales a los fenómenos circunscritos a la superficie terrestre.

En un segundo momento, distinguimos un enfoque cuestionador de las visiones positivistas del saber geográfico para sugerir el posibilismo en la explicación espacial.

La premisa de la visión Humanista, consiste entonces, en incorporar las acciones humanas y el ambiente natural como actores protagónicos en la producción del espacio. Los tipos de hábitat que se han registrado en los territorios responden precisamente a esta relación dialéctica: la sociedad humaniza el espacio, el espacio humaniza a la sociedad. Los vínculos sociedad-naturaleza cambian en el tiempo, en razón que el acervo cultural se recrea permanentemente, como todo mensaje comunicativo. Las sociedades han organizado históricamente el espacio de distintas maneras, cada caso responde a sus propios contextos: qué sociedad y qué espacio se relacionaron en este tiempo. En efecto, el acento metodológico se encuentra en la observación descriptiva y analítica del espacio geográfico local y regional (paisaje natural y cultural) para posibilitar la toma de decisiones que faciliten la transformación y/o continuidad de las formas espaciales dominantes.

Para efectos de nuestra propuesta didáctica, el enfoque disciplinar pertinente para situar espacialmente el Patrimonio Cultural corresponde a la Geografía Humanista, en razón que logra complementar el plano epistemológico de la disciplina al potenciar el carácter particular y extraordinario de cada lugar en la conformación total del espacio geográfico, y al revitalizar la importancia de la acción social en la producción de dicho territorio. De esta forma, la intensidad simbólica del patrimonio cultural resulta ilustrativa: la construcción social del espacio es coherente al tiempo en que fueron creadas y a los procesos de recreación impulsados por la organización del espacio en el presente.

Destacamos además, la observación-participante en tanto instrumento metodológico válido para la construcción de conocimiento geográfico y en la formulación de puentes ópticos entre las escalas de análisis tradicionales (objetivas) y las renovadas (subjetivas) a través de la incorporación de otros registros cartográficos en el estudio de los fenómenos espaciales (fotografías satelitales, croquis de percepción, etc.). Con todo, en su conjunto, los desafíos metodológicos gravitan en la apertura disciplinaria del saber geográfico a otros enfoques interpretativos, los recursos historiográficos (historia social), antropológicos (etnografía) y/o sociológicos (estudios urbanos) permiten desarrollar el pensamiento geográfico desde el estudio de casos puntuales, reconociendo la excepcionalidad y la interdependencia (local-nacional, local-global, nacional-global), las múltiples formas que ha adoptado la acción social en el espacio geográfico (territorios, paisajes y lugares) y la pertinencia ética de quien observa e interviene la superficie terrestre.

La geografía utiliza marcos conceptuales, metodológicos y técnicos para analizar el vínculo entre sociedad y naturaleza. En tal caso, creemos necesario definir tres nociones claves para el estudio de los fenómenos geográficos locales con uso de Patrimonio Cultural, tales como son: espacio geográfico, territorio y paisaje. Siguiendo este orden, el primer concepto ha sido definido como un conjunto de relaciones espaciales entre objetos y acciones, es decir, *“el espacio está formado por un conjunto indisociable, solidario y también contradictorio de sistemas de objetos y sistemas de acciones, no considerados aisladamente, sino como un marco único en el cual la historia se manifiesta”*¹⁹. De esta manera, se materializa la dimensión histórica en las relaciones sociedad y naturaleza, toda vez que, el espacio geográfico se presenta de forma diferente a través del tiempo. El Patrimonio Cultural como vehículo temporal

19 Gurevich Raquel, “Un desafío para la Geografía: explicar el mundo real”, en Aisenberg y Alderoqui Didáctica de las ciencias sociales: aportes y reflexiones, Editorial Paidós, Buenos Aires, 2013, p. 72.

nos permite dimensionar las relaciones existentes entre el pasado y presente desde las continuidades y cambios de la realidad espacial. Lo que en suma, gesta un abanico de posibilidades para pensar el futuro a través de la búsqueda de información e interacción con el medio local. Ahora bien, para el estudio del espacio geográfico con uso de Patrimonio se requiere la observación directa de las evidencias históricas que se registran en el presente territorial, las que orientadas bajo metodologías científicas (problemas-hipótesis) permiten al estudiantado formarse como ciudadanos activos, conscientes del protagonismo de sus opiniones, juicios y fundamentaciones autónomas para la toma de decisiones en torno al bien común.

En un segundo lugar, considera la noción de *territorio* el cual representa el espacio geográfico apropiado, resignificado y valorado de forma material y simbólica por los grupos humanos que lo habitan, vale decir, desde el estudio del territorio se facilita la comprensión de las continuidades y transformaciones históricas visibles o sumergidas en el espacio cercano. Las ciudades constituyen un tipo específico de territorio y territorialidad, desde las cuales se explican los cambios en la percepciones sociales sobre el espacio -distancias, fronteras, lugares- y se interpretan los factores socioterritoriales que han operado en su construcción (culturales, tecnológicos, económicos, políticos, etc.). El Patrimonio y el Territorio se encuentran unidos por los símbolos representativos de la cultura local, siendo elementos distintivos y característicos a la vez, diferenciadores de otros espacios y de semejanzas identitarias en lo intrínseco del territorio. En efecto, *“territorializar el patrimonio, significa destacar que éste es expresión de una comunidad particular, en el sentido que se encuentra siempre arraigado a un espacio propio, al "suelo natal o patrio", por lo cual se constituye en un patrimonio fuertemente territorializado”*²⁰.

Finalmente abordamos el concepto de paisaje, como aquel conjunto de formas que, en un momento dado, expresa las herencias que representan las sucesivas relaciones localizadas entre sociedad y naturaleza, de esta manera se revelan la trama sociohistóricas en que fueron creados los elementos característicos del paisaje y las condiciones del presente que lo sitúan como un lugar particular *-valioso-* en el mundo. A su vez, el paisaje puede ser caracterizado, entre paisaje natural como aquel segmento del espacio geográfico que ha sufrido modificaciones de baja intensidad por la acción social y cultural. Los elementos que nos ayudan a identificarlo son los siguientes: clima, agua superficial, relieve, vegetación y fauna. El factor clima es el más importante puesto que contempla el conjunto de las temperaturas, humedad y viento que logran influir sobre los otros elementos de la naturaleza. Y el paisaje cultural comprende a transformación del paisaje natural por las acciones del hombre y mujeres en el tiempo. Los elementos que lo identifican son los siguientes: población, vivienda, actividad económica, transporte y comunicación. La dimensión económica resulta más importante, desde el cual se han diferenciado dos grandes unidades paisajísticas: paisaje cultural urbano y los de tipo rural. Resulta de vital para nuestros propósitos, repensar el paisaje en su totalidad, como una combinación de atributos naturales y culturales que perfilan los horizontes identitarios entre sus habitantes, siendo el patrimonio cultural el producto material e inmaterial de esta combinación sistemática.

Desde la relación sociedad y geografía, la localización socioespacial del patrimonio cultural constituye una de las primeras habilidades de pensamiento a desarrollar entre nuestros estudiantes para favorecer su conocimiento, puesta en valor y recreación cultural; toda vez que, dichos bienes culturales responden a un momento histórico determinado y

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

forman parte de un discurso de memoria gestado en el presente del territorio. En su dimensión práctica, esto se traduce en conocer mejor la comunidad que habitan y en el compromiso responsable con los aspectos que los vinculan como ciudadanos en formación.

Ahora bien, las dificultades en la apropiación territorial del Patrimonio Cultural se encuentran en la carga social dada a muchos de los bienes culturales que componen los espacios públicos en la actualidad. En este sentido, el prisma institucional ha destacado la monumentalidad del pasado nacional a través de grandes acontecimientos, testimonios de los personajes ilustres y los restos de situaciones excepcionales. La monumentalidad adaptada a las características del territorio local reducen las posibilidades de diversificar las matrices identitarias que en él descansa. El estudio de las subjetividades territorializadas nos permite observar el carácter vivo y dinámico del patrimonio cultural, por representar el lugar de la experiencia del sujeto colectivo *“el contexto en el que las actuaciones tienen lugar y significado. Es por lo tanto, un concepto dinámico, de límites poco definidos, que varía según el problema que se considere y que cambia en el tiempo y presenta características propias para cada individuo y cada grupo social”*²¹. En efecto, al aprender a observar desde otras escalas lo geográfico *-inductivamente-* significa un primer acercamiento a la comprensión de realidades lejanas *-nacional y global-* en el entender y apropiarse de la realidad sociohistórica en la que se están insertos, para cuestionar en suma, el *patrimonio monumental* y proponer en perspectiva, otras conmemoraciones significativas en nombre de lo colectivo.

Asimismo, en la marcha de los procesos de globalización se requiere fomentar en la ciudadanía el valor de la diversidad cultural para sustentar esta forma de imaginar el mundo y sus

21 González Neus, “El valor educativo y el uso didáctico del Patrimonio Cultural”. [En línea <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126350>]. [Consultado 11 de Agosto de 2016)]

conexiones. El patrimonio cumple con ese cometido al manifestar las infinitas posibilidades de creación cultural disponibles en la Historia de la humanidad y en la recreación positiva del principio de diferencia. A través de los catálogos patrimoniales podemos visibilizar geográficamente culturas lejanas con plena conciencia de nuestras semejanzas y diferencias.

TALLER ESPACIO GEOGRÁFICO

Las secuencias didácticas que componen el eje Geografía fueron pensadas con el propósito de ampliar el conocimiento basal que poseen los y las estudiantes de sus territorios a través de la constatación interpretativa de los distintos factores que componen el espacio geográfico local y sus respectivas relaciones en el tiempo. La muestra que presentamos a continuación considerará el análisis de los aprendizajes de niños y niñas que representaron mayor potencialidad de habilidades, conocimientos y actitudes en el área de pensamiento geográfico según la actividad de diagnóstico descrita anteriormente, vale decir, los escolares de los territorios de Valparaíso y Quilpué. De esta forma la entrada al conocimiento, puesta en valor y recreación del Patrimonio Cultural considera los desarrollos previos diferenciadamente entre los dos paisajes naturales característicos del conurbano Gran Valparaíso, vale decir, los cuadernos de Viña del Mar y Valparaíso fueron diseñados bajo el concepto de paisaje costero, mientras que en la ciudad de Quilpué se tratarán sobre la base del paisaje valle.

Secuencia 1: *“Observación inductiva de mi espacio geográfico”*

La secuencia Observación inductiva de mi Espacio Geográfico contiene las actividades *“Climograma de mi ciudad”* y *“Entrevista de mi ciudad”*. Siguiendo este orden se espera que los y las estudiantes de segundo ciclo básico comprendan la interacción entre los elementos del paisaje natural y el paisaje

cultural en la construcción del espacio geográfico. En la primera actividad, el grupo curso realizará un seguimiento de las temperaturas de su ciudad durante una semana, considerando las fuentes de información utilizada para dicho cometido y su percepción corporal y cultural de las temperaturas registradas para definir el clima local. De esta manera, los y las estudiantes utilizan un instrumento cualitativo de las ciencias naturales para observar uno de los elementos predominantes en la definición del paisaje natural local. Incorporan además, explícitamente la percepción cultural de las temperaturas, en tanto, expresión identitaria del territorio. Con todo, en su conjunto, es posible abordar el espacio geográfico en el que se encuentra inserto el *patrimonio local* a través de la elaboración interdisciplinaria del conocimiento patrimonial. En un segundo momento de la secuencia, se espera que los y las estudiantes apliquen un modelo de entrevista basada en la percepción cultural de su territorio frente a los desastres naturales vividos. El instrumento etnográfico utilizado permite registrar los elementos identitarios del territorio basados sobre las percepciones del espacio geográfico y su relación con el grupo social, en tanto que, los desastres naturales en su mayoría, pueden ser explicados desde el factor humano. Cabe destacar además que la entrevista se encuentra dirigida a un segmento etario adulto mayor, favoreciendo la promoción del valor de la diversidad cultural y la comunicación intergeneracional necesaria para la transmisión del patrimonio frente a las amenazas del olvido.

Ambas actividades se ubican curricularmente en el nivel de 6to año básico, según se describe a continuación en la tabla 2:

Tabla 2. Contextualización Curricular Observación Espacio Geográfico.

SECUENCIA 1: OBSERVACIÓN INDUCTIVA DE MI ESPACIO GEOGRÁFICO	
MINEDUC Nivel 6° Básico. Objetivo de Aprendizaje (OA):	Caracterizar geográficamente las regiones político-administrativas del país, destacando los rasgos físicos (como clima, relieve, hidrografía y vegetación) y humanos (como volumen y distribución de la población y actividades económicas) que les dan unidad.
Objetivo de Aprendizaje contextualizado (OAC):	Los y las estudiantes observan y registran los elementos de los elementos los Paisajes Natural y Cultural y las interacciones contemporáneas observables en la ciudad.
Contenido Conceptual (saber):	<p>Paisaje natural Corresponde a la superficie terrestre que no ha sufrido transformaciones relevantes por la acción humana. Los elementos que nos ayudan a identificarlo serían: clima, relieve, vegetación, aguas superficiales y fauna. Desde el factor clima es posible clasificar distintos ambientes naturales: valle, costa, cordillera y desierto.</p> <p>Paisaje cultural Entiende a la superficie terrestre que ha sido transformada por acción de los seres humanos. Los factores que lo identifican serían: población, vivienda, manifestaciones culturales, transporte y comunicación. El elemento actividad económica podría determinar el tipo de paisaje cultural, en tanto paisaje rural y/o urbano.</p>
Procedimental (saber hacer):	Comprende la relación entre los paisajes natural y cultural en el desarrollo de emergencias tales como: riesgos medioambientales, desastres naturales y culturales que impactan el desarrollo de la vida social.
Actitudinal (saber ser):	Registra y valora la experiencia de memoria de otros actores ante situaciones de riesgo en su territorio.
Habilidades trabajadas	Observar-registrar-analizar-recrear

Imagen 1: Climograma de mi ciudad – Indicaciones.

ACTIVIDAD 7
TRABAJO DE CAMPO

Climograma de mi ciudad



1. Te invitamos a registrar en el siguiente cuadro la temperatura de tu ciudad durante una semana. Debes anotar la temperatura máxima, temperatura mínima y **promediar** ambas en el ítem "promedio de temperaturas" (T° Mínima + T° Máxima / 2).
2. Señala **qué medio de información** te proporcionó los datos a registrar (radio, televisión, internet o diario).
3. Señala **cómo percibiste el día** según los siguientes criterios: C= caluroso, A= abochornado y F= frío.
4. Finalmente **redacta una conclusión** según las preguntas directrices que se presentan a continuación.

Ojo piojo...



Existen diferencias entre el **clima** y el **tiempo**, es decir, no son sinónimos. El **clima** es el conjunto de valores ambientales (temperatura, humedad, precipitaciones, etc) promediados que se presentan en un lugar durante un largo periodo de años. Mientras que el **tiempo**, se refiere a las condiciones atmosféricas durante un corto periodo de tiempo, por tanto cambia día a día.

22 — OBSERVAR — REGISTRAR — ANALIZAR

Imagen 2: Trabajo práctico en casa.

DÍAS DE LA SEMANA	TEMPERATURA MÁXIMA	TEMPERATURA MÍNIMA	PROMEDIO DE TEMPERATURA	FUENTE DE INFORMACIÓN ¿quién nos informa?	¿CÓMO ESTUVO EL DÍA? ¿cómo graficaría el tiempo?
Lunes	18	15	16,5	Radio	A
Martes					
Miércoles					
Jueves					
Viernes					
Sábado					
Domingo					
Promedio Semanal del tiempo:					
Conclusión:					
A continuación te presentamos algunas orientaciones para que construyas tu conclusión.					
1.- Define el clima de tu ciudad desde el promedio de las temperaturas.			3.- Explica a otros niños como se viven las estaciones del año desde este tipo de clima (tipo de vestimenta, lugares que podrían visitar, etc.).		
2.- Identifica cómo influye el clima en los otros elementos tu paisaje natural.					

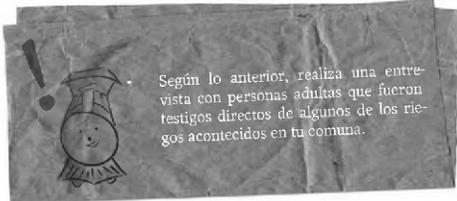
OBSERVAR — REGISTRAR — ANALIZAR — 23

Imagen 3: Entrevista en mi ciudad.

ACTIVIDAD 10
TRABAJO DE CAMPO

Entrevista en mi ciudad (Síntesis de Unidad)

El espacio geográfico presenta una serie de riesgos o desastres naturales y culturales que pueden afectar el desarrollo de nuestra vida diaria. Entre ellos podemos nombrar: las sequías, los incendios forestales y urbanos, nevazones o terremotos blancos, terremotos y maremotos, erupciones volcánicas e inundaciones.



Según lo anterior, realiza una entrevista con personas adultas que fueron testigos directos de algunos de los riesgos acontecidos en tu comuna.

28 REGISTRAR INDAGAR COMPARAR COMPRENDER

Imagen 4: Entrevista en mi ciudad - Trabajo de campo.

NOMBRE DEL ENTREVISTADO	
EDAD	
COMUNA	
TIPO DE RIESGO	
AÑO DEL DESASTRE	
DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA	
¿POR QUÉ DESTACA ESTE DESASTRE POR SOBRE OTROS?	
¿QUÉ MEDIDAS DE SEGURIDAD O DE PRECAUCIÓN SE DEBEN TOMAR FRENTE A UN DESASTRE COMO ESTE?	
¿EXISTE UNA RELACIÓN ENTRE LOS ELEMENTOS DEL PAISAJE NATURAL Y EL PAISAJE CULTURAL EN EL DESASTRE QUE REGISTRASTE EN LA ENTREVISTA?	

REGISTRAR — INDAGAR — COMPARAR — COMPRENDER — 29

Resultado de la aplicación de la Secuencia observación inductiva de mi Espacio Geográfico

Los indicadores alcanzados en esta secuencia tuvieron similares resultados en los dos colegios. En la bitácora de registro sistematizada por los docentes ejecutores, ambas actividades presentaron dificultades en su aplicación debido a que se realizaron fuera de sesión del taller y requerían un trabajo sistemático de parte del estudiantado -mínimo una semana-. En tal caso, el liceo Juan XXIII de Quilpué 18 estudiantes completaron las actividades dispuestas (90%), mientras que 2 no la realizaron en su totalidad. De aquellos que completaron la secuencia sólo 11 estudiantes (62%) logran el objetivo de aprendizaje descrito en el cuadro anterior. Mientras que 30% alcanzo medianamente el criterio de logro y 2 niños/as no cumple con el objetivo trazado. Asimismo, en el Liceo Coeducacional La Igualdad ambas secciones un total de 25 estudiantes completaron ambas actividades (65%) y 13 de ellos no realizaron las actividades señaladas (35%). Del total de estudiantes que realizaron la secuencia 18 niños y niñas cumplen con el objetivo de aprendizaje (70%), 3 estudiantes cumplen con el criterio medianamente logrado y como contraparte 4 no cumplen con el objetivo de aprendizaje esperado. De ambas actividades, *la entrevista en mi territorio* despertó mucho entusiasmo en los y las estudiantes de Valparaíso, quienes en su mayoría registraron la catástrofe vivida en la ciudad durante el terremoto del año 2010 y el Mega Incendio del año 2014.

Junto a lo anterior, recogemos los aportes dados por los profesores de ambos colegios en los seminarios de perfeccionamiento docente llevados a cabo en los meses de diciembre del 2015 en Valparaíso y Marzo en Quilpué. En este orden, los y las docentes del Liceo La Igualdad consideran una fortaleza de la secuencia el acercamiento de los estudiantes a las características climáticas del territorio a través de un instrumento de investigación, como asimismo, abordar

abstracciones conceptuales desde actividades prácticas. Sin embargo, ven como una debilidad que *“el trabajo sea muy guiado, con poco espacio para que desarrollen su creatividad”*.

Secuencia 2: “Sociedad y espacio geográfico”

A la idea desarrollada en la secuencia *“Observación inductiva de mi espacio geográfico”*, se incorporó la dimensión temporal de la representación del espacio a través de la secuencia *“Sociedad y espacio geográfico”*, que bajo el desarrollo progresivo de habilidades estuvo compuesta por 3 actividades: 1) *desenterrando el pasado*; 2) *dibujando el pasado local*; 3) *comunicando el presente*. Se espera que los y las estudiantes se introduzcan en acciones patrimonialistas básicas, tales como son, la identificación y descripción de elementos culturales a destacar del pasado local; la clasificación y localización de estos elementos en el espacio geográfico y finalmente, comunicar a través de los instrumentos tecnológicos actuales los conocimientos patrimoniales. Siguiendo el orden de la secuencia, se utilizan un instrumento descriptivo propio de la arqueología, en el cual se asocian los rasgos espaciales y temporales del objeto *“desenterrado”* con los grupos humanos que lo crearon en el pasado. Sobre esta base, en un segundo momento, se requiere localizar el objeto en algún sitio actual de su territorio *-ciudad vivida-* utilizando la imaginación como habilidad de orientación (incorpora elementos del presente y el pasado). Finalmente, la transferencia del conocimiento patrimonial adquirido será comunicada a los grupos culturales que produjeron en su proyecto de hábitat el artefacto desenterrado a través de un mensaje de texto (whatsapp, Messenger u otro). Se refuerza progresivamente, habilidades de indagación, descripción e imaginación sobre el espacio local, la idea de comunidad local en el tránsito intertemporal del pasado (contenedor de fuentes), presente (instrumentos de interpretación) y futuro (capacidad de valorar la diversidad cultural) y un entramado conceptual con énfasis en las

pertenencias y trayectorias de los territorios.

En la tabla 3 se aborda la secuencia “*Sociedad y espacio geográfico*” a partir de los aspectos curriculares desde donde pueden ser trabajadas.

Tabla 3. Contextualización curricular. Sociedad y Espacio Geográfico.

SECUENCIA 2: “SOCIEDAD Y ESPACIO GEOGRÁFICO”	
MINEDUC Nivel 6° Básico. Objetivo de Aprendizaje (OA):	Explicar las principales características físicas, humanas y económicas de su región y de su localidad.
Objetivo de Aprendizaje contextualizado (OAC):	Los y las estudiantes explican la producción del espacio geográfico a través del aporte de distintas culturas en el tiempo.
Contenido Conceptual (saber):	Espacio Geográfico , entendido como la interacción histórica entre la sociedad y la naturaleza sobre la superficie de la tierra. Geografía del Paisaje , en tanto producto histórico y material de la acción diversificada de los hombres y mujeres sobre el espacio terrestre.
Procedimental (saber hacer):	Describe las características sociales, culturales y económicas de los grupos indígenas locales a través de objeto arqueológico. Localiza en el espacio local el objeto arqueológico descrito y explica el uso del objeto a través de una representación.
Actitudinal (saber ser):	Empatiza con los pueblos indígenas en tanto comunica los cambios y continuidades presentes en el espacio geográfico.
Habilidades trabajadas	Describir-explicar-inferir

Imagen 5: Actividad desterrando el pasado.

ACTIVIDAD 2

Desenterrando el pasado

En relación al texto anterior y la información que conozcas sobre los indígenas Changos. Completa la siguiente ficha de registro arqueológico:



Etnia	
Objeto	
Localización	
Modo de Vida	
Actividad Económica de Subsistencia	
Uso cotidiano	

14 DESCRIBIR

Imagen 6: Actividad dibujando el pasado.

ACTIVIDAD 3

Dibujando el pasado

1. Busca en qué lugar de tu ciudad podría haber sido utilizado el objeto arqueológico.
2. Identifica el nombre actual de la lugar y representa a través de un dibujo dicho lugar, ambientándolo según su uso cotidiano.



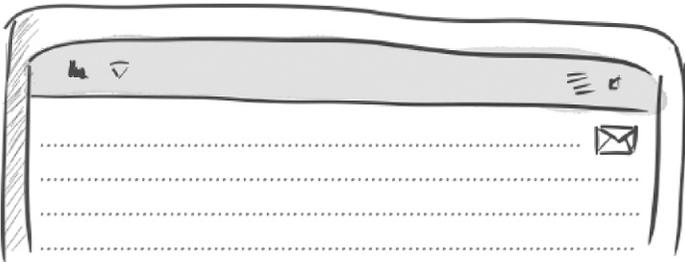
DESCRIBIR - EXPLICAR - 15

Imagen 7: Actividad Comunicando el presente.

ACTIVIDAD 4

Comunicando el presente

Cuéntale a los habitantes originarios de tu paisaje geográfico mediante un SMS (mensaje de texto telefónico) qué utilidad le hemos dado hoy a sus objetos. Si es que han sido reemplazados por otros, cuéntale por cuales:



16 DESCRIBIR EXPLICAR INFERIR

Resultado de la aplicación de la Secuencia Sociedad y espacio geográfico.

Los resultados ilustrados en esta secuencia presentan diferencias significativas entre los escolares de Valparaíso y Quilpué. Principalmente por el grado de asociación entre la localidad y las sociedades indígenas que se habitaron y habitan el territorio local. En ambas secciones del Liceo La Igualdad un 65% de la muestra realiza la secuencia completa y 22 niños no la realizan, de aquellos que la desarrollan sólo 26 % alcanza el criterio logrado, mientras que un 32% consigue un medianamente logrado, y un 9% no logra el objetivo de aprendizaje. En la sistematización de la bitácora de registro, se observa que la secuencia se desarrolla en una sesión (2 horas pedagógicas) distribuyendo el tiempo de trabajo en tres momentos específicos con sus respectivas dificultades: en la descripción arqueológica del objeto se observan obstáculos en la comprensión general de los conceptos *-noción de etnia y economía de subsistencia-*. Obligando en más de una oportunidad a los monitores a explicar el marco referencial de la arqueología y las nociones claves que operan en ella; asimismo en el momento dos de la secuencia la localización del objeto en algún punto actual de la ciudad generó confusiones, puesto que al comprender la habitabilidad indígena en un sentido binario (nómades o sedentarios) no logran asociar un hito urbano con los pueblos costeros. Y finalmente, al comunicar a los grupos indígenas sobre la recreación de sus saberes en la actualidad, los objetos fueron clasificados como artesanías o en desuso por el paso del tiempo.

En el caso de los escolares de la ciudad de Quilpué, un 80% de los estudiantes realizaron la secuencia de forma completa, mientras que 4 estudiantes no la completan. De aquellos que si la realizan, 11 logran alcanzan el objetivo de la secuencia (71%), 2 cumplen medianamente el indicador de logro y 2 no alcanzan el objetivo de aprendizaje. En la sistematización de

nuestra bitácora de registro, la secuencia en el Liceo Juan XXIII fue desarrollada en una sesión de 2 horas pedagógicas, en el primer momento logran sin dificultad completar el cuadro descriptivo del objeto desenterrado, puesto que reconocen la alfarería de la cultura Pikunche y sus simbologías. En ítems *“uso cotidiano”* se genera una interesante discusión, algunos estudiantes declaran que el uso fue decorativo, mientras que otro grupo propone que la vasija fue usada para almacenar agua proveniente de estero Quilpué o semillas para las plantaciones de la próxima estación.

Sumado a lo anterior, la evaluación realizada por los docentes de ambos establecimientos se concentró en destacar los procedimientos cognitivos que busca desarrollar la secuencia. La articulación de *“habilidades se encuentran en varias asignaturas, lo cual permite un trabajo transdisciplinario entre profesores, un ejercicio que muy pocas veces realizamos”*; además se sugiere utilizar las conclusiones de la actividad (mensaje de texto) para elaborar un relato mitológico con vocabulario indígena.

EJE HISTORIA LOCAL: OBSERVANDO LAS CAPAS DE MEMORIA EN LA CIUDAD.

En lo que sigue de este apartado se presentarán aquellos elementos que constituyen el soporte teórico-metodológico trabajado en los talleres de *Ciudad Colonial y Ciudad Republicana*, incluidos en el Cuaderno de Trabajo Etnográfico desarrollado y trabajado en los colegios participantes del proyecto. Primeramente se trabajará un breve estado de la cuestión resultado de la fase inicial de exploración e investigación respecto del desarrollo de la historia local en las comunas del Gran Valparaíso, el que incluirá una revisión crítica sobre la historiografía local y que estará acompañada de ciertas reflexiones en torno a la importancia de la historia local a la hora de tratar los contenidos del currículum nacional de manera contextualizada.

Luego se analizarán las capas históricas de la ciudad, donde se dará paso a la revisión de las secuencias trabajadas en los talleres de Ciudad Colonial y Ciudad Republicana, haciendo énfasis en aquellas secuencias didácticas que por temas de tiempo y de contexto nos suministran una mayor cantidad de datos para observar aquello que entendemos como la aplicabilidad de las secuencias en aula como parte del modelo didáctico aquí propuesto. En este mismo sentido, se presentarán además los contenidos trabajados en las salidas a terreno y cómo éstas se constituyen en una importante herramienta al servicio de la contextualización curricular, así como en el principal dispositivo metodológico que nutre la experiencia educativa en lo que esperamos haya podido generar en los estudiante y profesores un aprendizaje significativo en torno a los tópicos de la ciudad en este análisis desde las así llamadas “*capas*” históricas de las comunas del Gran Valparaíso desde las huellas y vestigios que de ello da cuenta el entorno urbano de las mismas.

Aspectos teóricos-metodológicos

En la construcción de los talleres *Ciudad Colonial y Ciudad Republicana*, el equipo de trabajo orientó el desarrollo de las secuencias en función de aquello que entendemos como la historia local. Perspectiva historiográfica que pese a los severos cuestionamientos al centralismo y a las historias nacionales propias de una historiografía más tradicional, no ha tenido en las regiones, en especial la de Valparaíso, un desarrollo a la altura de las necesidades pedagógicas y didácticas que asumió el proyecto *Etnógrafos Escolares* (...) y que hoy demandan las actuales necesidades del sistema educativo, constituyéndose este aspecto en uno de los principales problemas al momento de abordar el desarrollo de los contenidos desde lo que el equipo de trabajo entiende como uno más de los elementos de la contextualización curricular.

No hemos encontrado una historiografía regional y local que nos permita abordar los grandes temas del currículum nacional desde los vestigios y huellas que los grandes procesos históricos han dejado en el espacio local de las comunas de Valparaíso, Viña del Mar y Quilpué; no desde el anaquel del historiador anticuario que recopila anécdotas sobre la historia local sin una perspectiva de unidad, sino de aquello más cercano a lo que ha planteado Armando de Ramón en su ya icónico texto sobre la ciudad de Santiago²², el cual desde una mirada que pretende abordar la complejidad de la ciudad va más allá de lo monográfico persiguiendo entender las dinámicas de los procesos desde marcos explicativos más amplios. En este sentido concordamos con Hugo Contreras en su análisis de la historiografía de lo colonial cuando señala que respecto de los estudios sobre historia urbana estos han sido tremendamente deficitarios a la hora de construir el pasado desde una perspectiva local que tenga vocación explicativa de

22 Armando de Ramón, Santiago de Chile (1541 – 1991). *Historia de una sociedad urbana*, Madrid, Editorial Mapfre, 1992.

los fenómenos orientada a la comprensión de lo global.²³

De esta forma, en nuestro proceso de exploración y búsqueda de información y contenidos nos hemos encontrado con una historiografía local que privilegia lo anecdótico, monográfico y pintoresco por sobre lo Histórico. Sin mencionar que en algunos casos se ha falseado la historia en función de las necesidades políticas de la actual configuración territorial de la Región²⁴. En Valparaíso por ejemplo, ciudad con una amplia gama de textos que abordan sus raíces históricas, las temáticas giran en torno a lo mítico, cual pasquín turístico, o bien abordan temas desde lo monográfico que no permiten tener una perspectiva más compleja que permita explicar fenómenos en vez de relatar hechos y procesos desde lo microhistorico.

Ahora bien, respecto de la historia republicana del puerto existen destacadas obras y autores que se distinguen por su rigor académico y aporte historiográfico, las que han permitido ir definiendo los grandes períodos de la historia local de Valparaíso en su contraste con los procesos globales²⁵. A lo anterior se añade el trabajo que han dedicado académicos e instituciones a la promoción de lo Patrimonial en Valparaíso, con trabajos muy significativos en este aspecto que permiten acercarnos a uno de los tópicos relacionados con lo patrimonial, aunque muy ligado al tema de la arquitectura por sobre otros aspectos de este interesante tema²⁶. Textos todos

23 Hugo Contreras Cruces, *Historia e historiografía de lo colonial en Chile, 1990 – 2013*, en Álvaro Góngora Escobedo (compilador), *Anatomía de una disciplina 25 años de historiografía chilena*, Santiago, Ediciones Universidad Finis Terrae, 2015.

24 Es el caso de Quilpué, donde desde la Municipalidad se promueve una leyenda que plantea la idea de que fue el mismísimo Pedro de Valdivia quién habría visitado la zona y luego cedido los terrenos a Rodrigo de Araya, siendo este el fundador mítico de la Estancia de Quilpué. Cuestión que no se condice con la documentación histórica, donde por mucho tiempo el valle de Quilpué no fue más que un lugar de pastoreo para el ganado de los indígenas de las comunidades cercanas. Se pretende por tanto hispanizar el origen histórico de la ciudad cuando en verdad su real valor se encuentra en la actividad y protagonismo que tuvieron los indígenas desde tiempos inmemoriales.

25 Autores como: María Teresa Cobos, *Cartografía histórica de Valparaíso*, Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso, 1999; María Ximena Urbina, *Los conventillos de Valparaíso, 1880 – 1920: fisonomía y percepción de una vivienda popular urbana*, Valparaíso, Ediciones Universidad de Valparaíso, 2002; Sergio Flores Fariás, *El acontecer infausto en un Valparaíso sorprendente*, Valparaíso, Ediciones Universidad de Valparaíso, 2005; Alfonso Calderón, *Memorial de Valparaíso*, Santiago, Ediciones RIL, 2001; Víctor Domingo Silva, *Monografía histórica de Valparaíso 1536 – 1910*, Viña del Mar, Ediciones Altazor, 2004.

26 Leopoldo Sáez Godoy, *Valparaíso: guía histórico – cultural, siglos XVI – XXI*, Valparaíso, Editorial BACH, 2004; También cabe destacar la monumental obra *Guía de arquitectura de Valparaíso, T. I y II*, Valparaíso – Sevilla, MINVU – Junta de Andalucía, 2005.

ellos que fueron un apoyo importante a la hora de construir las rutas patrimoniales contempladas en el proyecto.

En Viña del Mar en tanto, la producción histórica en torno a la ciudad se articula en torno a la I. Municipalidad a través de su departamento de Archivo Histórico Patrimonial con la publicación de *Archivum*²⁷, revista que aborda temas de la historia local/comunal, regional e incluso universal, lo que la convierte en una plataforma de difusión bastante interesante para los autores e investigadores locales. A esto se agrega una producción historiográfica de autores como Piero Castagneto que trabaja la historia de la comuna desde una perspectiva general con tintes más periodísticos que históricos, en clave muy tradicional donde lo principal es el relato de la sucesión de hechos sin una lectura explicativa que logre articular una mirada más crítica quizás en torno a la ciudad²⁸. Autores que parten de los trabajos realizados por quién fuera quizás el más importante de los historiadores locales durante el siglo XX, don Carlos Larraín²⁹, quién desarrolló su obra durante la década del cuarenta y que puso el acento en las genealogías y las sucesiones familiares así como en la distribución de las tierras desde una mirada más tradicional.

En cuanto a Quilpué, son escasos los autores a consultar, pese a los loables esfuerzos de algunos grupos como el de la Sociedad de Historia y Geografía del Marga-Marga³⁰, quienes a través de su Boletín Histórico dan tribuna a investigaciones en torno a la historia de Quilpué, Villa Alemana y diversas otras comunas aunque con una mirada fragmentada y monográfica. Esfuerzos que creemos son insuficientes para comprender la historia de los valles interiores de la Región de una perspectiva coherente y global, lo que ha generado un desconocimiento del

27 Publicación del Archivo Histórico Patrimonial de Viña del Mar, Dirigido por Eugenia Garrido. Sitio en internet: <https://sites.google.com/site/archivohistoricopatrimonial/home>

28 Piero Castagneto, Una Historia de Viña del mar. La hija de los rieles, Santiago, Editorial RIL, 2010.

29 Carlos Larraín, Viña del Mar, Santiago, Editorial Nascimento, 1946.

30 Para mayor información de la Sociedad de Historia y Geografía del Marga-Marga, visitar su blog en internet en la página <http://shgmargamarga.blogspot.cl/> donde se puede encontrar publicado íntegramente el Boletín Histórico, el que editan desde el año 2012.

desarrollo del poblado indígena prehispánico de Quilpué durante el período colonial fundamentalmente, sin mencionar los escasos trabajos del desarrollo de la ciudad durante el período republicano (siglos XIX e inicios del XX).

Pese a lo anterior, en nuestra investigación hemos podido revisar una interesante aunque escasa bibliografía actualizada en los temas de la etnohistoria, la cual nos ha entregado una mirada historiográfica de las comunas del conurbano Quilpué-Villa Alemana y los valles interiores, Limache, Quillota, durante gran parte del período colonial, centrandose en sus esfuerzos en entender el desarrollo de estos conglomerados indígenas desde los primeros contactos con las poblaciones hispanas hasta su desarrollo durante el siglo XVII³¹. Aun así, la historiografía local en el Marga-Marga sigue siendo muy incipiente respecto de investigaciones referidas a la Historia Local que nos permitan ahondar en la temática colonial de comunas como Quilpué, que tanto en el período prehispánico como en el colonial jugaron un rol fundamental en la articulación de la sociedad hispano-indígena de los valles centrales conectando polos de desarrollo como Quillota y Limache con Santiago y Valparaíso.

Ahora bien, respecto del período republicano, en nuestra fase investigativa de exploración nos dimos cuenta que contamos con una mayor documentación, con lo cual se nos ha facilitado el trabajo de elaborar las secuencias didácticas orientadas al estudio de la historia local durante los siglos XIX y XX. En esto ha sido fundamental el aporte que realiza el sitio dependiente de la DIBAM para la difusión del patrimonio nacional a través de la digitalización de importantes obras y documentos como lo es Memoria Chilena³², quienes han democratizado y descentralizado el acceso a importantes obras y registros con los cuales se han construido parte de las secuencias didácticas

31 Fernando Venegas (y otros), *Arqueología e historia del curso medio inferior del río Aconcagua*, Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso, 2011; Hugo Contreras Cruces, *Servicio personal y comunidades indígenas en el valle de Quillota durante los primeros años del asentamiento español, 1544 – 1569*, Cuadernos Interculturales (2004), N° 3, Universidad de Valparaíso.

32 www.memoriachilena.cl

incluidas en el Cuaderno de Trabajo Etnográfico que desarrollaron los estudiantes durante el proyecto.

En definitiva, explorados los elementos de aquello que entendemos como el estado de la cuestión, el equipo procedió a revisar y seleccionar aquellos elementos del currículum que serían incluidos en el desarrollo de los talleres desde una perspectiva amplia que permitiera perfilar un modelo general de la enseñanza de la historia a partir, en este caso y para los efectos de este eje fundamental, de la historia local y el Patrimonio por medio del método de la investigación etnográfica e histórica. Centrando los esfuerzos en el desarrollo de las habilidades de pensamiento relacionadas con la historia, la geografía y las ciencias sociales, se determinó que en los talleres de Ciudad Colonial se trabajarían conceptos como expansión hispánica; encomienda; monarquía; exportación e importación de productos primarios, economía colonial, monopolio, hacienda colonial, estructura de sociedad estamental, estancia colonial, entre otros. Lo que está relacionado con el desarrollo de los contenidos, habilidades y aptitudes establecidas en las unidades N° 2 y N° 3 del Programa de Estudio del Ministerio de Educación para Quinto Año Básico. En tanto, para los talleres trabajados en Ciudad Republicana, se trabajaron los conceptos de república, idea de progreso, economía libre, capital comercial, conflicto estado-iglesia, migración campo ciudad, explotación salitrera, desigualdad social, cuestión social, conventillos, belle époque, industrialización, movimientos sociales, entre otros. Aspectos contemplados en el programa de estudio para Sexto Año Básico del Ministerio de Educación en las unidades N° 2 y 3.³³

En síntesis, luego de definidos aquello que entendemos como el estado de la cuestión en una primera fase investigativa que estuvo relacionada con el desarrollo de la historiografía en torno a la historia local, y de establecidos los principales aspectos del currículum nacional a trabajar en los talleres, el

33 Luego, en los apartados que siguen, se analizarán en detalle los contenidos curriculares trabajados en cada secuencia didáctica.

equipo de trabajo procedió a diseñar la estructura de las secuencias que darían forma al taller de *Ciudad Colonial* y *Ciudad Republicana*. En este sentido, se estableció que la historia de las comunas se dividiría en tres grandes bloques temáticos, siendo el primero de ellos la así llamada *Ciudad Colonial*, como primera capa histórica, donde se trabajaron aspectos relacionados con el mundo indígena y el encuentro con las huestes hispanas, así como la construcción de la sociedad colonial y los principales aspectos económicos, políticos y sociales del período desde el siglo XVI hasta el siglo XIX. Luego se estructuró la segunda capa histórica de las ciudades, la llamada Ciudad Republicana, que iría desde las primeras décadas del siglo XIX hasta los inicios del proceso de implementación del modelo neoliberal, luego del golpe de estado de 1973 en plena dictadura militar, fecha en la que comenzaría aquello que entendemos como la *Ciudad Global*, hasta nuestros días³⁴. Finalmente, y relacionado con lo anterior, cada taller incluirá aspectos del método etnográfico, tales como la observación, el registro, la clasificación, el análisis, entre otros.

En lo que sigue se analizarán los talleres de *Ciudad Colonial* y *Republicana* a partir del trabajo realizado por los estudiantes en el marco de las actividades del proyecto, así como los comentarios realizados por los profesores miembros de las comunidades educativas de los colegios adscritos al mismo, donde se incorporarán además los instrumentos pedagógicos trabajados en las salidas a terreno evidenciando a través de muestras lo desarrollado por los estudiantes seguido de un análisis cualitativo de la pertinencia y la aplicabilidad de las secuencias didácticas sugeridas como parte del modelo didáctico que presentamos como propuesta para trabajar, en este caso, los aspectos relacionados con la historia local como método para la contextualización curricular.

34 Taller este último que será trabajado en profundidad en el tercer y último Eje temático tratado en este texto que está relacionado con las problemáticas contemporáneas que aborda la relación entre la ciudad, la historia y el patrimonio.

TALLER CIUDAD COLONIAL

El taller de Ciudad Colonial se estructuró siguiendo tres grandes divisiones temporales, a saber: 1) período temprano colonial, que engloba los aspectos desarrollados durante el siglo XVI, principalmente los procesos de expansión territorial, asentamiento, relaciones hispano-indígenas y estructuración del orden hispano colonial; 2) el período colonial intermedio, caracterizado por el desarrollo de las dinámicas sociales y económicas durante el siglo XVII; y, finalmente, 3) el período colonial tardío, donde se trabajan algunos aspectos de la historia de las comunas durante el siglo XVIII y e inicios del XIX. Así también, se definió que se caracterizarían las comunas según sus roles principales durante el período, de esta forma Valparaíso fue trabajado en su evolución histórica como puerto de Santiago, mientras que Viña del Mar se trabajó desde la categoría de hacienda colonial, en tanto que Quilpué fue abordado como espacio indígena y lugar de grandes estancias ganaderas.

De esta forma, y en función de la periodificación antes mencionada, en las primeras actividades del taller se trabajaron los contactos hispano-indígenas y los principales aspectos de la economía colonial durante estos años iniciales. En este sentido, y teniendo en consideración lo visto en el Taller 1 (Espacio Geográfico), se procedió a contrastar las formas de vida de los indígenas antes y después de la llegada de los contingentes europeos a partir de la estructuración de las encomiendas y el trabajo personal de los indígenas en las actividades portuarias, auríferas y agro-ganaderas; además de incorporar a las nuevas formas de vida cotidianas los elementos de la nueva cultura europea a partir de las categorías relacionadas con el paisaje cultural trabajadas en el Eje de Geografía, es decir, a partir de los cambios en la vivienda, los medios de transporte, las manifestaciones culturales, entre otros. Estos elementos son recogidos en la introducción al taller, la actividad del vocabulario histórico,

los apuntes 1 y 2 respectivamente y las actividades que le siguen.

Descripción de secuencia: Viña del Mar: su importancia como hacienda colonial.

Para el análisis de las actividades desarrolladas hemos considerado como equipo de trabajo abordar una muestra representativa de las actividades y que según nuestra perspectiva pueden ser replicadas en otros espacios. Es por esto que a continuación analizaremos la actividad N° 4 del Cuaderno de Trabajo Etnográfico desarrollada por los estudiantes del colegio Winterhill denominada "*Viña del Mar: su importancia como hacienda colonial*". Actividad que se ubica en el nivel de 5° Año Básico y cuyos aspectos curriculares fueron definidos de la siguiente manera, considerando lo señalado en los planes y programas del ministerio, con su debida contextualización curricular tal como se señala en el siguiente tabla:

Cuadro 1: Aspectos curriculares Secuencia Viña del Mar: su importancia como hacienda colonial.

<p>MINEDUC Nivel 5° Básico. Objetivo de Aprendizaje (OA):</p>	<p>Los estudiantes serán capaces de describir algunas dimensiones de la vida colonial en Chile, como organización de la sociedad y grupos sociales, oficios y actividades económicas, costumbres y vida cotidiana, arte y celebraciones.</p>
<p>Objetivo de Aprendizaje contextualizado (OAC):</p>	<p>Los y las estudiantes serán capaces de reconocer y clasificar los principales elementos del paisaje cultural de Viña del Mar como hacienda colonial, considerando: los tipos de viviendas, los medios de transporte utilizados, las actividades económicas y las manifestaciones culturales.</p>
<p>Contenido Conceptual (saber):</p>	<p>El espacio de la hacienda colonial. Las actividades económicas predominantes: Agropecuarias y manufactureras (artesanales). Las diferencias sociales a partir de las viviendas y espacios que componen la hacienda colonial. Los principales medios de transporte utilizados en el período (nivel de desarrollo tecnológico) y las principales manifestaciones culturales del período (cristianismo).</p>
<p>Procedimental (saber hacer):</p>	<p>A través del método etnográfico de la observación, los estudiantes obtienen información de una infografía e identifican y clasifican los principales elementos de la hacienda colonial.</p>
<p>Actitudinal (saber ser):</p>	<p>Establecen lazos de pertenencia con su entorno comunal a través de la caracterización de Viña del Mar como hacienda colonial.</p>

Imagen 1. Texto introductorio e indicaciones de la actividad.

ACTIVIDAD 4

Viña del mar

Su importancia como hacienda colonial

Durante el siglo XVII Viña del Mar se desarrolló como un importante centro productivo que alimentó a la mano de obra indígena encargada de trabajar en los lavaderos de oro del Marga-Marga, además de proveer de los bienes y alimentos necesarios a las poblaciones aledañas como Valparaíso y los valles interiores. Fue así como una serie de plantaciones cercanas al mar fueron tomando la forma de una reputada hacienda denominada "la Viña de la Mar".

Pero, ¿qué es una hacienda?

Es una **unidad autónoma productiva**. Las edificaciones que pueden surgir en los terrenos de una hacienda pertenecen a un tipo específico de **arquitectura ligado al paisaje natural y a un sistema de explotación agrícola**.

Fuente: Germán Téllez, Casa de hacienda: Arquitectura en el campo colombiano, p. 23.



¿De qué elementos se compone una hacienda?

Observa la siguiente imagen, luego identifica y clasifica los elementos que componen la hacienda colonial considerando las categorías del paisaje cultural.

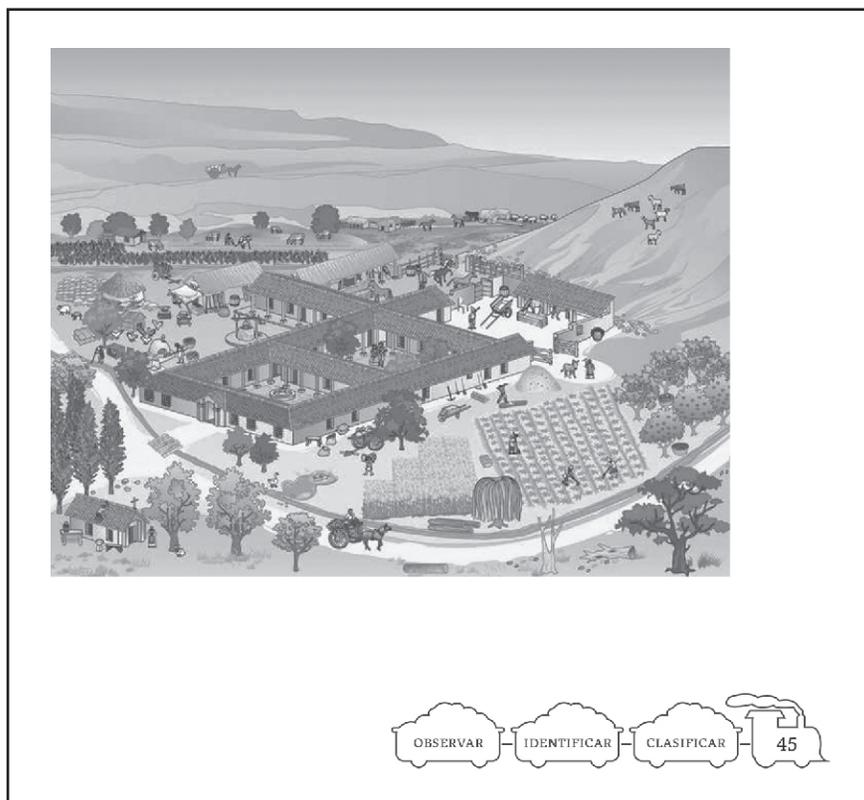


44 — OBSERVAR — IDENTIFICAR — CLASIFICAR

Comentario Imagen 1

La actividad se inicia con unos breves apuntes y una definición de lo que sería una hacienda a partir de sus aspectos arquitectónicos y la relación de estos con el Paisaje Natural, los que en el desarrollo del taller fueron acompañados por una clase expositiva/participativa con los estudiantes para que ellos pudieran comprender el concepto de hacienda colonial, su definición, características y particularidades en el espacio del mundo hispano colonial americano y, específicamente, en lo que habría sido una hacienda en las cercanías del camino a Quillota, en la ribera norte del estero Marga-Marga.

Imagen 2: Representación de la hacienda colonial.



Comentario Imagen 2

Posteriormente, leído el texto introductorio, el estudiante debe seguir las instrucciones mencionadas en un recuadro ubicado en la parte inferior de la hoja (ver imagen 1, recuadro café) para luego observar detalladamente la imagen/representación gráfica de la hacienda colonial. Esta observación se hizo siguiendo los elementos que caracterizan el paisaje cultural, aspectos que fueron estudiados en el Taller 1 (Espacio Geográfico). Con esto se esperó que los estudiantes pudieran ir conectando los contenidos e incorporar las categorías y conceptos para el análisis etnográfico de un lugar en específico. Mencionado esto, el estudiante procede a observar la imagen/representación gráfica de la hacienda³⁵.

³⁵ Imagen del ilustrador Fernando Vergara Piña para el texto escolar de Historia y Geografía de la Editorial Zig-Zag, 2012.

Imagen 3 y 4: Ficha de registro etnográfico.

FICHA DE REGISTRO ETNOGRÁFICO: LA HACIENDA COLONIAL	
Elementos del paisaje cultural de la hacienda colonial	Características
Vivienda	¿Cómo son las viviendas según la imagen?
	¿Cuántas hay? ¿En qué se diferencian?
	¿Quiénes viven en cada una de ellas?
Medios de transporte	¿Cuáles son los principales medios de transporte?
	¿Qué tecnología usan?

46

OBSERVAR

IDENTIFICAR

CLASIFICAR

Elementos del paisaje cultural de la hacienda colonial	Características
<i>Actividad económica</i>	¿Cuáles son las principales actividades económicas según la imagen? ¿Cuáles son primarias y cuáles secundarias?
<i>Manifestaciones culturales</i>	Menciona al menos 2 manifestaciones culturales a partir de lo visto en la imagen.

OBSERVAR — IDENTIFICAR — CLASIFICAR — 47

Comentario Imagen 3 y 4

Los estudiantes responden las preguntas propuestas en la Ficha de Registro Etnográfico. En plena observación de los elementos del Paisaje Cultural de la hacienda en: 1) vivienda, 2) medios de transporte, 3) actividad(es) económica(s) y 4) manifestaciones culturales de la población. En cada ítem se plantean preguntas que el estudiante debe responder según lo visto en clases, sus conocimientos previos y en razón de lo observado en la imagen.

Cuadro 2: Ficha de Registro Etnográfico

Elementos del paisaje cultural:	Preguntas por ítem:
Vivienda	¿Cómo son las viviendas según la imagen? ¿Cuántas hay? ¿En qué se diferencian? ¿Quiénes viven en ellas?
Medios de transporte	¿Cuáles son los principales medios de transporte? ¿Qué tecnología usan?
Actividad económica	¿Cuáles son las principales actividades económicas según la imagen? ¿Cuáles son primarias y cuáles secundarias?
Manifestaciones culturales	Menciona al menos 2 manifestaciones culturales a partir de lo visto en la imagen.

Resultados de la aplicación de la Secuencia Viña del Mar: Su importancia como hacienda colonial.

Al recopilar los Cuadernos de Trabajo Etnográfico de los estudiantes del colegio Winterhill, hemos podido observar que de un total de 30 estudiantes que componen el curso del 6° Año del establecimiento, al menos 20 entregaron el cuaderno para el proceso de digitalización y sistematización. De este número, 12 estudiantes consiguieron completar las actividades antes mencionadas satisfactoriamente, alcanzando el nivel de “logrado”, lo que representa un 60% respecto del total de niños que entregó el cuaderno. Por otra parte los estudiantes que medianamente alcanzan el desarrollo de las actividades y que definitivamente no logran alcanzar el Objetivo de Aprendizaje representan un 25% y un 15% respectivamente. Esta cifra evidencia que en un ambiente adecuado, con un grupo curso cohesionado y dispuesto al trabajo, las actividades propuestas -tal como puede ser este caso- tienen un alto nivel de aplicabilidad pese a lo disruptivo que puede ser pasar contenidos una vez a la semana en el marco de la clase de historia que no necesariamente están alineados con los contenidos trabajados por la docente a cargo del curso de historia el resto de horas de la semana. Lo que agrega un nivel de complejidad mayor para los niños que tienen que adoptar una disposición especial para el taller.

En este caso el grupo curso del Colegio Winterhill, tal como lo demuestran los porcentajes, respondió bien al desafío de tener dos clases de historia, con dos metodologías distintas y con profesores diferentes para objetivos distintos. Es por lo anterior que cobra aún mayor relevancia el hecho que para poder preparar el trabajo en terreno de los niños fuera necesario trabajar estos contenidos en clase, para que así ellos pudieran salir al espacio público con las herramientas que entrega la historia y las ciencias a la hora de analizar las distintas capas de que se compone la ciudad en su evolución histórica. De esta forma, fue de vital importancia comprender esta etapa pre-fundacional de la ciudad que entrega luces

sobre aspectos relevantes de la historia local de la comuna. Para que de esta forma el patrimonio de la comuna fuera considerado desde una perspectiva distinta a la que normalmente es difundida por los organismos comunales dispuestos para su difusión³⁶.

Una de las estudiantes del curso logró, a través de la observación y clasificación a partir del trabajo sobre la imagen, identificar las características arquitectónicas básicas de la casa colonial. Es por eso que la estudiante señala que son de 1 sólo piso, pero que su extensión es significativa respecto de una casa moderna. Además se señala que tienen variadas habitaciones, lo que nos indica que quizás ella pudo identificar en la imagen los distintos espacios entre los que se divide la casa. También indica que en la imagen aparecen casas de diversas formas y tipos, que la estudiante cataloga como “*grandes y chicas*”, lo que según nuestra interpretación, va a permitir relacionar esa característica con quienes habrían habitado esas casas. De esta forma, en la tercera pregunta del primer ítem (vivienda), la estudiante señala que en ella habrían vivido “*personas importantes y los dueños de las casas*”, además de agregar de una forma quizás dispersa y desordenada, propia quizás de una niña de 12 años, que habrían vivido también en ellas granjeros [campesinos] y trabajadores. Por lo tanto podemos inferir que la estudiante, pese a lo básico del análisis del espacio de la casa a través de este recursos gráfico, puede identificar ciertos elementos vitales para desentrañar aspectos tan relevantes de la vida en la hacienda colonial tales como pueden ser el uso del espacio, las construcciones y las jerarquías sociales de las que nos hablan esas construcciones.

36 Organismos que normalmente ponen énfasis en el patrimonio arquitectónico y natural de la comuna, dejando de lado otros elementos como pueden ser el análisis del patrimonio sumergido como lo es su pasado colonial, cuyos vestigios hay que redescubrir, como la popular calle Quillota. También están otros elementos, como la historia industrial de la ciudad y las poblaciones obreras, que han sido incorporadas en el proyecto de etnógrafos escolares no así en el programa Pasos de la I. Municipalidad de Viña del Mar a través de su oficina de Patrimonio que ha obviado ciertos lugares en favor de otros en un claro sesgo político que beneficia el proyecto de ciudad en torno a lo turístico. Sobre este respecto ver las actividades difundidas por la Unidad de Patrimonio de la Municipalidad de Viña del Mar en su sitio web <http://www.patrimoniovina.cl/index.php>.

Actividad: Representando el pasado colonial de mi ciudad.

Para reforzar la idea de Viña del Mar como hacienda durante el período colonial, el equipo de trabajo acordó desarrollar una actividad que estuviera más acorde con el nivel de desarrollo de los estudiantes de sexto año básico, donde los aspectos concretos, tangibles, medibles y apreciados por los distintos sentidos son de primordial importancia para generar un aprendizaje significativo. De esta forma, se llevó a cabo una actividad donde los estudiantes debían elaborar una maqueta de Viña del Mar durante el período colonial, usando como referencia un mapa del siglo XVII.

Asimismo, junto con los materiales, entre ellos cartón piedra, témperas, greda *-para emular el adobe-*, tijeras, plumones, etc., se organizó el grupo curso en 6 grupos de al menos 5 integrantes, donde cada grupo debía elegir un líder de equipo el que estaría encargado de supervisar y liderar el trabajo, así como también responder por los avances y los materiales entregados. A cada líder se le entregó una guía de trabajo con la imagen del *plano dela hacienda la Viña dela Mar* (Anónimo del siglo XVII), junto a él una serie de instrucciones donde el estudiante debía: observar la fuente histórica, identificar los distintos elementos que aparecen en ella y luego ordenar la información a través de un listado.

Imagen 5: *Plano de la hacienda la Viña dela Mar* (Anónimo del Siglo XVII).



Realizado lo anterior, el equipo de estudiantes debía proceder a representar en la maqueta los distintos elementos que distinguen a Viña del Mar como hacienda colonial. Para complementar y facilitar el trabajo de los equipos, se confeccionó una presentación Power Point bastante simple donde aparecían el mapa de Viña del Mar del siglo XVII junto a una imagen satelital contemporánea, para que de esa forma pudieran ir reconociendo los distintos elementos tales como la ubicación del estero Marga-Marga, el sector de la playa, la ubicación de los cerros, y quizás el principal elemento urbano, el camino a Quillota que pasaba frente al lugar la hacienda.

Imagen 6: Actividad Representando el pasado colonial de mi ciudad.



Aplicación en otras comunas

La actividad que fue replicada en el Liceo Igualdad de Valparaíso y Juan XXIII de Quilpué, en todos ellos con excelentes resultados, donde los estudiantes que venían trabajando únicamente con su cuaderno de trabajo etnográfico pudieron acceder una forma más lúdica que les permitiera visualizar una de las capas históricas de la ciudad, la que por su lejanía en el tiempo hace más complejo su análisis. Análisis de la ciudad colonial que gracias a la confección de esta maqueta, sumado al trabajo en aula y las salidas a terreno, permitió a cada uno de los estudiantes imaginar cómo habría sido el pasado colonial de sus ciudades desde la perspectiva del patrimonio de las comunas y las fuentes históricas que hoy dan cuenta de ello.

TALLER CIUDAD REPUBLICANA

La estructura de las secuencias del taller de *Ciudad Republicana* consideró en primer momento las características económicas de las ciudades del Gran Valparaíso, resaltando el número de industrias y empresas desarrolladas en Valparaíso durante el siglo XIX y su relación con la migración campo-ciudad que dio forma a las poblaciones y barrios obreros, sobretodo en el barrio El Almendral, así también industrias viñamarinas de significativa importancia, tales como la función Lever & Murphy ubicada en Caleta Abarca y la Refinería de Azúcar CRAV, y su relación con el modelo de sustitución de importaciones. En tanto, en Quilpué la importancia de la Compañía de Molinos y Fideos Carozzi marcó un hito importante para la historia de la ciudad al ser su principal núcleo industrial y polo económico fundamental durante gran parte del siglo XX. En síntesis, en una primera parte del taller Ciudad Republicana los estudiantes pudieron analizar algunos de los más brillantes ejemplos del patrimonio industrial de las ciudades, muchas veces dejado de lado en pos de intereses políticos y económicos en torno a otras áreas de la economía, como el turismo por ejemplo.

En una segunda parte, los estudiantes analizaron las características políticas de las ciudades, haciendo hincapié en la estructuración del Orden Portaliano, la emergencia de una burguesía nutrida de los contingentes de inmigrantes europeos que llegaron al puerto, así como también de las luchas sociales que se dieron en el marco de la política decimonónica, considerando los conflictos entre laicos y católicos expresados en la lucha por los cementerios públicos, o bien el movimiento obrero y la lucha por una vida digna en los marcos de la así llamada cuestión social. De esta forma los estudiantes pudieron apreciar como el desarrollo de estos procesos que abarcan largos períodos de la historia local impactaron de tal forma las comunas donde viven que aún hoy pueden ser apreciados en la configuración del espacio

territorial de las ciudades. Ejemplos de esto son los barrios de inmigrantes, ampliamente apreciados por la industria turística y hotelera en las cercanías del barrio puerto, en contraste con las poblaciones obreras del barrio El Almendral, o bien la construcción a mediados del siglo XX de las poblaciones obreras de Villa Dulce Crav en Viña del Mar y el peso público e importancia de la Iglesia Católica en la comuna de Quilpué. Aspectos que fueron reforzados por los estudiantes en su trabajo en terreno durante las salidas por las comunas.

En tercer y último punto, se trabajaron los aspectos sociales y urbanos de las comunas del Gran Valparaíso, donde las contradicciones entre la opulencia de la clase alta porteña y viñamarina contrastaron con las condiciones de vida que experimentaron los obreros durante gran parte del siglo XX en el espacio urbano de los conventillos. *Belle Epoque* y Cuestión Social fueron dos procesos representativos de esta, por así decirlo, desigualdad estructural que vio crecer a las comunas de Quilpué, Viña del Mar y Valparaíso.

Descripción de secuencia: Características económicas de la ciudad republicana.

En función de lo antes señalado, se estructuraron una serie de secuencias didácticas para trabajar los distintos contenidos, habilidades y aptitudes a partir de los elementos que según nuestra perspectiva constituyen aquellos aspectos más importantes de la así llamada ciudad republicana en sus aspectos políticos, económicos, sociales y culturales. Aspectos que fueron diseñados siguiendo los aspectos curriculares contenidos en el programa de estudio elaborado por el MINEDUC para sexto año básico, con la consiguiente contextualización curricular desarrollada por el equipo de trabajo, tal como se señala en el siguiente cuadro:

Cuadro 1: Aspectos curriculares Secuencia características económicas de la ciudad republicana

MINEDUC Nivel 6° Básico. Objetivo de Aprendizaje (OA):	Los estudiantes serán capaces de caracterizar los principales aspectos que definieron el periodo de riqueza aportado por la explotación del salitre, considerando expansión económica y el inicio de la cuestión social. Además podrán explicar las principales características físicas, humanas y económicas de su región y de su localidad.
Objetivo de Aprendizaje contextualizado (OAC):	Los y las estudiantes serán capaces de comprender el auge económico basado en la industria de Viña del Mar durante el siglo XX a través del análisis de fuentes y observaciones etnográficas. Reconociendo el mundo obre-industrial en la vida pública.
Contenido Conceptual (saber):	Comprender el desarrollo económico de las comunas del Gran Valparaíso en el marco de los procesos de industrialización durante el siglo XX, a partir de la historia local y el patrimonio.
Procedimental (saber hacer):	Análisis de fuentes fotográficas para identificar elementos del proceso de industrialización a través de preguntas enfocadas en la intención o contexto histórico de las mismas.
Actitudinal (saber ser):	Reconocer la garantía del Estado y la comunidad de derechos para una sociedad justa, a partir de los derechos económicos y derechos sociales ligados al campo laboral.

Imagen 1: Apuntes Secuencia Características económicas de la ciudad.

APUNTES 1
TERCER TALLER: RECORRIENDO LA CIUDAD REPUBLICANA DE VIÑA DEL MAR

Características económicas de la ciudad



Hacia principios del siglo XIX la "viña de la mar" se caracterizaba por poseer una economía basada principalmente en la producción del viño que le daba su nombre, el cual hacia 1827 fue arrasado por un temporal. Posteriormente, con la llegada del ferrocarril fueron lentamente instalándose en la naciente ciudad distintas industrias lo que generó un auge económico basado en la industria. El primer establecimiento industrial que abrió sus puertas en Viña del Mar, fue la Refinería de Azúcar CRAV en 1873. Se construyeron viviendas para los obreros y un sistema de alumbrado de gas propio.

Durante el siglo XX, el salitre (principal recurso que vendía Chile) entrará en crisis, produciendo graves problemas económicos a nivel nacional. El país se verá obligado a cambiar su desarrollo

económico, basándose en un desarrollo interno, es decir, instalando distintas industrias chilenas las cuales elaborarán productos que antes no se hacían en el país; este proceso se llamó "industrialización por sustitución de importaciones" o ISI.

Durante la primera mitad del siglo XX la ciudad se caracterizará por sus importantes barrios industriales como por ejemplo: Caleta Abarca-Miramar, El Salto, Población Vergara, los cuales albergarán la fábrica de tejidos, de sebo, de escobas, de fundición, entre otras. Por otro lado, hacia 1930 la Compañía Industrial INDUS S.A. compra dos fábricas para la elaboración de aceites vegetales alcanzando un gran desarrollo, permitiendo beneficios sociales para sus trabajadores y la construcción de una población obrera en 1947.



Comentario Imagen 1

De esta forma el equipo de trabajo seleccionó para el análisis de sistematización la secuencia N° 1 del taller de Ciudad Republicana, donde se trabajaron las características económicas de la comuna de Viña del Mar durante la primera mitad del siglo XX. Secuencia que se inicia con un texto introductorio que fue trabajado como lectura comprensiva por los estudiantes juntos con los profesores, para luego pasar al análisis de fotografías históricas que muestran uno de los aspectos más relevantes de las ciudades durante el período de estudio: el procesos de industrialización que experimentaron

las ciudades de Viña del Mar, Valparaíso y Quilpué, centros y polos de desarrollo del país con significativa relevancia para la economía nacional con industrias tan importantes como la función de acero *Lever & Murphy*, ubicada en Caleta Abarca, y la refinería de azúcar CRAV. Quizás de estas dos la que tiene mayor presencia en la memoria histórica de los viñamarinos sea la industria CRAV por su importancia y proyección en el tiempo, la que pervive hasta el día de hoy en las poblaciones obreras habitadas por sus ex-trabajadores entre el estero Marga-Marga y la calle Viana, que actualmente se encuentran en constante amenaza por el creciente interés inmobiliario en la zona.

Imagen 2: Analizando fotografías.

ACTIVIDAD 2

Analizando fotografías



Compañía Refinera de Azúcar de Viña del Mar (CRAV) 1880. Fuente: memoriachilena.cl

Fundación de Caleta Abarca, 1884 Fuente: Álbum de Viña del Mar



Observa y analiza la fuente para identificar las características económicas de la ciudad



72 IDENTIFICAR

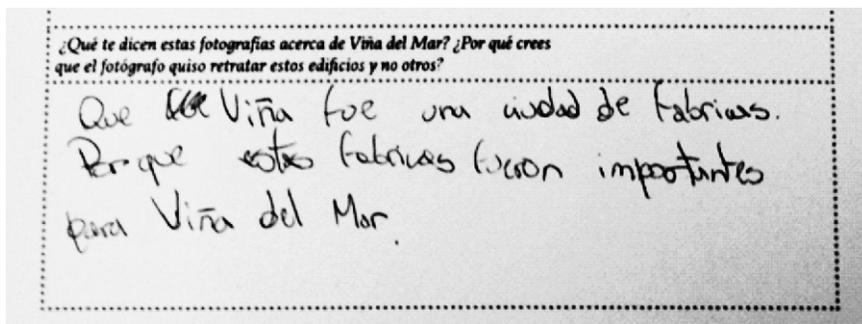
Comentario Imagen 2

En la actividad los estudiantes debían observar y analizar las fotografías históricas para así, y a través de preguntas dirigidas, identificar las características económicas de la ciudad de Viña del Mar. En este sentido, en las imágenes obtenidas del sitio Memoria Chilena y del Álbum de Viña del Mar se puede apreciar de forma un tanto oscura, por la antigüedad de la imagen, las operaciones de las dos fábricas antes mencionadas. En la imagen de la izquierda aparece la Refinería de Azúcar CRAV, mientras que en la fotografía de la derecha se dejan ver las operaciones de la función de Caleta Abarca. Luego de observar imágenes, los estudiantes trabajaron la página siguiente donde debían responder preguntas como: *¿Qué elementos puedes observar en las imágenes? Descríbelos; ¿Cuál es el tema de las fotografías?, y por último, ¿Qué te dicen estas fotografías acerca de Viña del mar? ¿Por qué crees que el fotógrafo quiso retratar estos edificios y no otros?*

Resultados de la aplicación de la secuencia Características económicas de la ciudad republicana:

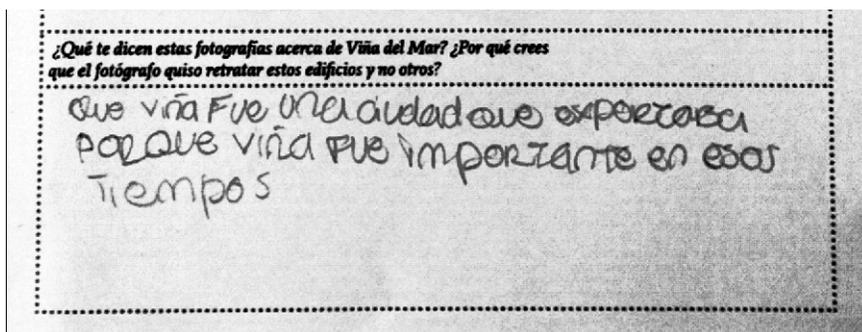
Teniendo en consideración lo anterior, del total de estudiantes que entregó el Cuaderno de Etnografía Escolar para el análisis de sistematización (67% respecto del total de estudiantes que son parte del sexto año del Colegio Winterhill de Viña del Mar), un 35% de ellos desarrolló la actividad de forma satisfactoria, haciendo hincapié en lo significativo que fue para la ciudad el contar con estas dos importantes industrias, señalando aquello como parte del progreso de la ciudad. Ejemplo de la aplicación de esta secuencia, el estudiante no solo identificó correctamente los elementos presentes en las imágenes, sino que además frente a las preguntas: *“Qué te dicen estas fotografías acerca de Viña del Mar? y, ¿Por qué crees que el fotógrafo quiso retratar estos edificios y no otros?”*, el estudiante respondió que: *“Viña fue una ciudad de fábricas. Porque estas fábricas fueron importantes para Viña del Mar”* (ver Imagen 4). Lo cual nos indica que el estudiante fue capaz de relacionar la fuente histórica con una característica de la ciudad que hoy no está tan presente en el imaginario colectivo de los viñamarinos. Y es que cuando el estudiante afirma que *“Viña del Mar fue una ciudad de fábricas”*, está haciendo un contrapunto *-quizás sin saberlo plenamente-* con lo que actualmente proyecta la ciudad respecto de su patrimonio histórico, donde el patrimonio industrial de la ciudad ha sido relegado a un segundo plano en favor de la idea que entiende a Viña como ciudad balneario, en contraposición con la historia de la ciudad durante gran parte del siglo XX que la vio surgir de la mano de grandes industrias hoy extintas.

Imagen 4: Trabajo en aula del estudiante.



En este mismo sentido, y ante las mismas preguntas, aunque con una mirada más pesimista respecto del presente que vive la ciudad, la estudiante señaló que “Viña fue una ciudad que exportaba. Porque Viña fue importante en esos tiempos”. Lo que quizás está en orden a entender que durante las clases a estudiantes se les señaló que la fundición de Caleta Abarca, en uno de sus momentos de mayor desarrollo, tuvo una importante participación en el desarrollo ferroviario nacional y la exportación de metal procesado. Así también la industria de azúcar CRAV que surtió los mercados nacionales con un producto de alta calidad. La estudiante al parecer procesa aquellos datos como ejemplo de lo que es capaz la ciudad y como hoy -según podemos inferir- está caracterizada por actividades económicas de poco valor productivo para la economía nacional, en comparación con lo que podría ser producir un ferrocarril o el refinamiento de azúcar.

Imagen 5: Trabajo en aula de la estudiante.



En tanto, un restante 30% desarrolló la actividad aunque de forma menos satisfactoria, enunciando aspectos pero no profundizando ni entregando una respuesta más completa frente a las preguntas antes planteadas. Mientras que el restante de estudiantes que entregaron el cuaderno para la sistematización no tenían desarrollada esta actividad, lo que puede deberse a diversos factores, desde inasistencia a clases los días en que se trabajaron efectivamente esas actividades (por actividades extraprogramáticas del establecimiento o bien por motivos personales), hasta una falta en el trabajo en clases. El equipo de trabajo se inclina a pensar en la inasistencia como causa fundamental, ya que el nivel de trabajo del curso, dados sus hábitos y la cultura escolar que profundiza la responsabilidad personal como ejercicio de la libertad de los estudiantes por sobre la disciplina, nos llevan a pensar que es poco probable que un número significativo de estos estudiantes hubiese desertado de desarrollar la actividad.

Imagen 6: Evaluación de la Secuencia (FODA).

EVALUACIÓN DE LA SECUENCIA (FODA)	
Fortalezas	Oportunidades
<p>Utilizar elementos del currículum poco vinculados a la realidad local.</p>	<p>Utilizar referencias actuales sobre la posibilidad de crear estrategias más concretas. Asociando historia con contexto local.</p>
Debilidades	Amenazas
<p>Falta de dinamismo en la 1ª parte (apuntes). Incorporando más elementos audio-visuales a la información. Entregando también más conceptos y referencias actuales.</p>	<p>Centrando la historia desde 3 solo punto de vista, y eso estreque el conocimiento. Por ejemplo, no asociando el trabajo sobre 3 otros países, o al resto de la América o el País.</p>

Comentario Imagen 6

En lo que respecta al análisis FODA que realizaron los docentes del colegio Winterhill respecto del desarrollo de esta actividad, uno de los grupos de profesores indicó que: en cuanto a las fortalezas que identificaron estaba el trabajar los elementos del currículum desde la perspectiva de la realidad local (contextualización curricular), lo que está en línea con la

perspectiva pedagógica planteada por el equipo de trabajo al momento de elaborar el diseño del modelo didáctico para la enseñanza del/desde el patrimonio, aspecto que fue abordado en las Jornadas de Perfeccionamiento Docente desarrolladas en los colegios. Por otra parte, consideraron como debilidad la *“falta dinamismo en la 1° parte, en el apunto N° 1 (ver Imagen 1), y que se deben incorporar más elementos audio-visuales a la información. Entregando también más conceptos y referencias”*. También indicaron que una de las amenazas sería la de *“entender la historia desde un solo punto de vista, y no extrapolar el conocimiento. Por ejemplo, no asociando el trabajo obrero a otros países o al resto de la región o el país”*. Así también señalaron que si bien reconocen estas debilidades y amenazas respecto de la implementación de la actividad en aula, reconocen como su principal oportunidad la de *“crear estrategias más concretas, asociando la historia con el contexto local”*. Lo que reafirma la perspectiva planteada por el equipo de trabajo, pero supone nuevos desafíos a la hora de diseñar las secuencias didácticas con recursos didácticos que sean más atractivos para el estudiante.

En cuanto a las sugerencias didácticas para el trabajo interdisciplinar de la secuencia, los docentes mencionaron una mayor utilización y variedad de elementos audiovisuales, el aumento de las salidas a terreno; así también el pensar en las necesidades educativas especiales al momento de planificar las actividades, como ajustar las preguntas e indicaciones, mediando oralmente con los alumnos o modificando algunos escritos entre otros aspectos que pueden ser implementados para mejorar la secuencia.

Finalmente, cabe señalar que mientras estos aspectos eran trabajados en Viña del Mar, en el Liceo Igualdad de Valparaíso se estudiaba el aumento significativo de las industrias a finales del siglo XIX y su relación con el proceso de migración campo ciudad. En tanto que en Quilpué los estudiantes analizaron imágenes y fuentes escritas a fin de comprender los aspectos

más relevantes de la economía local durante la capa histórica de la ciudad republicana. Actividades todas ellas que pueden ser revisadas en los anexos digitales donde encontrarán el material trabajado en las tres comunas que fueron parte del proyecto.

SALIDAS A TERRENO CIUDAD COLONIAL Y CIUDAD REPUBLICANA

Los aspectos trabajados en aula respecto de la Historia Local de las ciudades desde la perspectiva de las capas de ciudad colonial y ciudad republicana, fueron retomados tanto en la primera como en la segunda salida, donde se estructuraron recorridos³⁷ por las comunas que nos permitieran visualizar en el desarrollo urbano del Gran Valparaíso, su patrimonio y el desarrollo histórico y geográfico de las mismas en cuanto a los elementos relativos a su pasado colonial y republicano, tal como lo hemos definido aquí. Instancias en que estudiantes, apoderados y profesores (re) descubrieron aquellos espacios ahora desde la perspectiva de la etnografía escolar.

De esta forma, en la primera salida a terreno los estudiantes de Viña del Mar visitaron la desembocadura del Marga-Marga, lugar que fue trabajado en clases como espacio donde se desarrolló la vida de las comunidades indígenas pesqueras previa y posterior llegada de los colonizadores europeos. Desde ese lugar, los estudiantes se dirigieron hacia el costado del palacio Rioja, en ese momento en remodelación, para hablar de uno de los hitos más importantes del pasado colonial viñamarino, el camino a Quillota, una de las calles más antiguas de la ciudad, desde donde se proyectó la localización de la antigua hacienda que llevó por nombre *viña de la mar*. Desde allí, el recorrido finalizó en los patios interiores de la Parroquia de Viña, o Iglesia de Nuestra Señora de Dolores, localizada una cuadra antes de la Quinta Vergara, donde dieron un recorrido por las instalaciones de unas construcciones más icónicas de la ciudad desde la cual pudieron apreciar uno de los legados más importantes del pasado colonial: el cristianismo.

Por otra parte, en Valparaíso los estudiantes visitaron la Iglesia

37 Ver la ruta seguida en las salidas a terreno en el apartado de anexos, donde se pueden encontrar las ubicaciones de cada una de los hitos patrimoniales.

La Matriz, la casa museo Lord Cochrane, para así estudiar cómo habría sido una típica casa colonial de adobe con techo de tejas y patio interno, para luego finalizar el recorrido en el Muelle Prat, representativo la principal actividad de Valparaíso desde su creación durante el período temprano colonial: la actividad portuaria.

Asimismo, en Quilpué los estudiantes visitaron la plaza donde se ubica el edificio consistorial, ubicado en el centro de la plaza central de Quilpué a un costado de la Estación de Metro, para ver en terreno uno de los legados prehispánicos más importantes de la ciudad: las piedras tacitas. Luego, los estudiantes visitaron la iglesia Nuestra Señora del Rosario, ícono arquitectónico de la ciudad donde estudiaron los aspectos relativos al legado colonial y al conflicto entre el estado y la iglesia.

En tanto, en la segunda salida a terreno, los estudiantes del colegio Winterhill comenzaron el recorrido en los patios de la Quinta Vergara, desde donde pudieron apreciar uno de los símbolos arquitectónicos de la ciudad y actual museo de bellas artes, el Palacio Vergara, donde estudiaron las características de la *Belle Époque* y su relación con la ciudad. Luego de esto, se dirigieron a la actual Caleta Abarca para proyectar en dichos terrenos la antigua fundición Lever & Murphy y establecer las profundas diferencias entre las fotografías de principios de siglo XX y la actualidad. Desde allí la comitiva de estudiantes, profesores y apoderados se dirigió a la población Villa Dulce CRAV, al costado del estero Marga-Marga, desde donde se trabajó el desarrollo industrial de la ciudad, la cuestión social, el movimiento obrero y la modernización de la sociedad a partir de los procesos de industrialización. También se problematizó respecto del estado actual de una de las poblaciones obreras más importantes de la ciudad, símbolo de ese pasado industrial de Viña del Mar y que hoy se ve amenazada por el creciente interés inmobiliario en la zona.

Por otra parte, en Valparaíso se comenzó el recorrido en el Cerro Alegre, para ver en terreno los cambios que experimenta la ciudad a raíz del nuevo desarrollo turístico, y para apreciar además, desde la perspectiva histórica, el proceso de la Belle Époque a partir de las casas y edificios construidos en su mayoría por inmigrantes europeos. En ese mismo espacio se visitó la Iglesia Luterana de Valparaíso, localizada en el Cerro Alegre, a fin de entender este contraste entre una elite local (o criolla) cercana a la iglesia católica, de corte tradicional y la nueva burguesía mercantil de afinidad protestante. Lugar desde donde se trabajó además el conflicto entre Iglesia y Estado y los procesos de laicización de la sociedad durante el siglo XIX a la vista del cementerio de disidentes de Valparaíso. Finalmente el recorrido terminó en el mirador del Cerro Barón, desde donde los estudiantes pudieron apreciar el otro desarrollo de Valparaíso al tener a la vista el popular barrio El Almendral, sitio que vio recibir la migración campo ciudad y punto de contraste entre los palacetes de los cerros que fueron tradicionalmente de inmigrantes y las poblaciones obreras y populares del sector norte de la ciudad.

Finalmente, en Quilpué los estudiantes comenzaron su recorrido en la Iglesia de Nuestra Señora del Rosario, para luego visitar el edificio patrimonial de la antigua Compañía de Trigos y Fideos Carozzi, símbolo del pasado industrial de la ciudad. Luego de esta visita que contó con el apoyo de la municipalidad para que pudieran recorrer las instalaciones del que quizás sea el próximo edificio consistorial, los estudiantes se dirigieron a la población ubicada en el centro de la ciudad a un costado de la Avenida Los Carrera, donde pudieron apreciar los antiguos edificios KPD de la ciudad, donde estudiaron los procesos de democratización de la sociedad a partir de este innovador concepto de vivienda social en bloques prefabricados con tecnología soviética. Fabrica que estuvo instalada en el sector de El Belloto y que surtió de viviendas a cientos de familias durante su funcionamiento.

De esta forma, entendemos el estudio etnográfico de la ciudad como un apoyo fundamental a los objetivos del proyecto en orden a estudiar el patrimonio local de las comunas desde una perspectiva histórica y geográfica a través de la metodología científica de la etnografía.

EJE PATRIMONIO: DESCUBRIENDO EL VALOR CULTURAL DE LA CIUDAD

El tercer elemento central en el que se sustenta nuestra propuesta es el eje relacionado al patrimonio. En tal sentido, se desarrollan una serie de conceptos claves que conforman la batería conceptual o caja de herramientas con la que docentes y estudiantes construyen sus propias nociones, ideas y saberes en torno al patrimonio de su ciudad.

Para el presente eje, entenderemos al Patrimonio Cultural como artefactos seleccionados de memoria histórica. Asimismo, como vehículo simbólico de identidad, es decir, atiende a las preguntas ¿desde dónde venimos?, ¿quiénes somos?, y ¿hacia dónde vamos? Desde nuestra postura, por tanto, el patrimonio se entiende como una construcción social, es decir, en primer lugar es un fenómeno histórico que no se produce en todas las sociedades y periodos y en segundo lugar, como constructo, es ideado, seleccionado y determinado por las personas de acuerdo a ciertos fines. Por lo anterior, existe una apropiación desigual de aquellos bienes culturales, como señala Canclini, los bienes culturales no pertenecen a todas las personas aunque así lo quiera mostrar el discurso patrimonial hegemónico, el cual opera en la lógica de la eliminación de toda contradicción social, conflicto de interés o división de clases que rompa con la unicidad nacional, expresando de esta forma el patrimonio cultural como “*neutro*”; el patrimonio es un campo en disputa en donde entran en juego al menos 3 actores: el agente privado, el Estado y los movimientos sociales, es decir, el capital, el Estado y la sociedad³⁸.

Dentro del concepto de patrimonio trabajado en este eje transversal de la propuesta se encuentran dos conceptos que son inherentes e inseparables del primero: Memoria e

38 García Canclini, Néstor. Los usos sociales del Patrimonio Cultural, en Aguilar Criado, Encarnación (1999) “Patrimonio Etnológico. Nuevas perspectivas de estudio”, Consejería de Cultura. Junta de Andalucía, p.21.

Identidad. La memoria como un saber creado socialmente a partir del cúmulo de experiencias vividas cuyo objetivo último es transferir dicho saber para la acción presente, como un saber en práctica, y que permita a su vez la movilización para la acción futura; desde aquí tiene sentido el trabajo de secuencias didácticas y actividades que permitan la transmisión oral a través de entrevistas en torno a una problemática o el reconocimientos de distintas fuentes históricas que transmitan cierta memoria del pasado que genere sentido para el presente. Las memorias no son únicas dentro del espacio habitado o ciudad, son múltiples. Como señala Luis Alegría, la memoria como uso social del pasado está articulada en torno al par recuerdo/olvido, que se resignifica desde el presente, ya sea para reafirmar o transformar un orden social dado³⁹. La identidad es entendida como la expresión cultural social que surge por parte de personas, individuos y colectividades en interacción entre sí en torno a la pertenencia a un espacio y tiempo, es preciso señalar que desde esta perspectiva la identidad no es única ni estática, es una expresión humana en constante cambio y transformación y que dentro del espacio de la ciudad se multiplican como muestra clara de una sociedad heterogénea; por tanto, memoria e identidad son nociones inseparables pues las personas que realizan el ejercicio de recordar se apropian de su pasado y lo incorporan a sí mismo como parte forjadora de su identidad. La relación significaría que una memoria total daría paso a una identidad fuerte unificadora, y, por otro lado, múltiples memorias darían origen a múltiples identidades.⁴⁰

A partir de estos planteamientos hemos problematizado la categoría de patrimonio en la ciudad: *“Los patri-monstruos”*, los cuales corresponden a las acciones, silencios, olvidos o

39 Alegría, Luis. Patrimonio, museos y museología, en “Hecho en Chile. Reflexiones en torno al patrimonio”, Marsal, Daniela, Santiago, Ediciones del CNCA, 2012, p. 166.

40 Candau, Joel. Antropología de la memoria. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 2006, p. 38.

destrucción de referentes patrimoniales significativos para los grupos recordantes. De esta forma se plantea la identificación de problemáticas urbanas y la búsqueda de acciones patrimoniales o propuestas que favorezcan (conservación, puesta en valor, transformación) el acceso al conocimiento de la ciudad para las futuras generaciones. Esta dinámica es trabajada en las secuencias didácticas como acciones democráticas que permitan la participación de los jóvenes en la toma de decisiones en el proyecto de ciudad.

Ahora bien, este eje patrimonial y la participación social de los distintos actores para la valoración, rescate y difusión del patrimonio presente en la ciudad deben ser entendidos dentro del marco referente sobre la *ciudad global y la formación ciudadana*. La ciudad global comprende a la experiencia contemporánea de habitar las ciudades, caracterizadas por los procesos de globalización, apertura de las lógicas identitarias, desarrollo de nuevas tecnologías y referentes científicos amplios. Por su parte, Saskia Sassen señala a las ciudades globales como aquellos centros de internacionalización del capital, configurando una nueva geografía de la centralidad, generando nuevas manifestaciones como la atracción de inmigrantes, incorporación de minorías en el circuito económico y nuevas formas de empleo informal⁴¹. Si bien estas ciudades poseen una alta concentración en infraestructura y recursos, su distribución no es homogénea en el espacio, existiendo zonas donde la desigualdad es más notoria en comparación con otras. Es en este contexto donde participan tres actores políticos informales: las grandes empresas transnacionales, las minorías y los inmigrantes, como engranajes que van moviendo y dando forma a esta densa ciudad global. Como consecuencia directa de estos movimientos es que se generan procesos de reterritorialización, la aparición de sujetos provenientes de otros contextos como población trabajadora y nuevos mercados. Y para ello, el método de la etnografía para el estudio de las

ciudades globales⁴¹ se vuelve esencial, pues a la vez que permite acercarse a las nuevas expresiones culturales dentro de la ciudad globalizada, genera nuevos desafíos para la comprensión de las relaciones entre el hombre y la ciudad. Sobre este punto, adquieren importancia y son centrales para el desarrollo del modelo las salidas a terreno realizadas al finalizar cada unidad, es en ellas donde el método etnográfico y sus técnicas de recolección de información se aplican integralmente, permitiendo un reconocimiento, análisis y evaluación de los cambios históricos de la ciudad, las problemáticas en el mundo actual, la situación del patrimonio cultural y medidas para su protección.

Y es que en la actualidad, según Sassen, las prácticas ciudadanas tienen que ver con un marcar “*presencia*” por parte de aquellos que carecen de poder y con políticas que reclaman el derecho a ciudad. En este caso, permitir que los jóvenes y niños planteen propuestas de mejoras en la convivencia entre la ciudad y su patrimonio forma parte de nuestra postura en pos de una mayor participación ciudadana. Es por esto que entendemos necesario en la sociedad actual la formación de capacidades ciudadanas en la escuela, capacidades que permitan al estudiante desenvolverse democráticamente en el quehacer diario, en problemáticas sobre derechos humanos y en el reconocimiento de la ciudad como un espacio de conocimiento, una ciudad educadora.

41 Sassen, Saskia. Los espectros de la globalización. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2003.

TALLER PATRIMONIO CULTURAL

Las secuencias trabajadas y analizadas se encuentran presente de manera igual y sin variación en los cuadernos de etnografía del estudiante tanto de Valparaíso, Viña del Mar y Quilpué, en el capítulo referente a la capa de la Ciudad Global.

La primera secuencia titulada *Fuentes Históricas y Patrimonio en la Ciudad Global* es conformada por dos actividades: una lleva por nombre *Analizando las fuentes históricas* y la segunda *De fuente histórica a patrimonio cultural*. La primera actividad plantea la identificación de los cuatros tipos de fuentes históricas en donde el estudiante deberá recortar las imágenes del anexo y pegarlas, ubicándolas en el tipo de fuente que corresponda. El trabajo con fuentes no sólo es una base necesaria para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes; el conocer e identificar las distintas fuentes permite generar un vínculo de apropiación y pertenencia con una memoria histórica local o nacional, a su vez refuerza los rasgos identitarios de los distintos grupos sociales pues en muchos casos aquellas fuentes son también elementos simbólicos de tradición como puede ser cierta técnica de elaboración de una vestimenta, herramienta, etc. La segunda actividad busca dar continuidad al trabajo con fuentes, en donde en este caso el estudiante debe escoger 4 fotografías capturadas en las salidas a terreno realizadas durante el desarrollo de los talleres y éstas deben ser trabajadas de acuerdo a una tabla de registro etnográfico. A través de este ejercicio el estudiante logra visualizar que no todas las fuentes son patrimonio o pueden convertirse en patrimonio, como tampoco hablar de Historia es igual a decir patrimonio; el patrimonio puede ser una fuente para el estudio de la historia si identificamos a quién le pertenece, que valores sociales representa, que tipo de patrimonio es, qué represento esta fuente en el pasado, etc., de esta forma se busca que no exista una imposición vertical sobre qué es patrimonio y qué no lo es, sino que el propio estudiante reconozca e identifique en su

ciudad estos elementos que le otorguen sentido y pertenencia, reconociéndolos como patrimoniales.

Cuadro 1: Aspectos curriculares Actividad fuentes históricas y patrimonio en la ciudad global.

En el siguiente cuadro se aborda la secuencia Fuentes Históricas y Patrimonio en la Ciudad Global a partir de los aspectos curriculares desde donde pueden ser trabajadas:

ASPECTOS CURRICULARES. FUENTES HISTÓRICAS Y PATRIMONIO EN LA CIUDAD GLOBAL	
MINEDUC Nivel 6° Básico. Objetivo de Aprendizaje (OA):	Explicar y dar ejemplos de aspectos que se mantienen y aspectos que han cambiado o se han desarrollado en la sociedad chilena a lo largo de su historia
Objetivo de Aprendizaje contextualizado (OAC):	<ul style="list-style-type: none"> - Comprende la construcción histórica de las ciudades, en sus continuidades y transformaciones, desde evidencias materiales, escritas, audiovisuales y orales - Propone acciones de reconocimiento, puesta en valor y difusión del Patrimonio cultural presente en su ciudad.
Contenido Conceptual (saber):	<ul style="list-style-type: none"> - Fuentes Históricas - Ciudad - Ciudad Global - Patrimonio Cultural - <i>Patri-monstruos</i>
Contenido Procedimental (saber hacer):	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica las características tipológicas de las fuentes históricas. - Compara distintos testimonios del pasado local desde los criterios voluntarios e involuntarios. - Identifica repertorios patrimoniales significativos para el presente y futuro de sus ciudades. - Propone acciones patrimoniales que favorecen el acceso al conocimiento de la ciudad a las futuras generaciones.
Contenido Actitudinal / ciudadanía / DD.HH (Saber Ser)	<ul style="list-style-type: none"> - Conoce y valora el ejercicio ciudadano en la interacción reflexiva-práctica con el espacio urbano local - Comprende su rol ciudadano en acciones que favorecen el bienestar de la comunidad - Conoce y respeta las acciones democráticas, tal como es la participación ciudadana en la toma de decisiones en su ciudad.
Habilidades trabajadas	Identificar - Clasificar - Comprender - Analizar.

Descripción de las actividades:

Analizando las fuentes históricas: Esta actividad es la tercera dentro del capítulo o “*capa*”, de la Ciudad Global. En ella, luego de recibir una breve introducción al concepto de fuente histórica, el estudiante deberá leer las cuatro tipologías de fuentes históricas (orales, escritas, audiovisuales y materiales) y su respectiva descripción, para posteriormente pasar al apartado de los anexos de su cuaderno de trabajo etnográfico y recortar de él las imágenes que están asociadas a esta actividad, pegándolas en el espacio según correspondan al tipo de fuentes ya vistas.

De fuente histórica a patrimonio cultural: En esta actividad el estudiante realizará el ejercicio de transformación de fuente histórica a patrimonio. Originalmente esta actividad contemplaba el trabajo con las fotografías que se encontraban en el anexo del cuaderno etnográfico, sin embargo, como equipo se decidió reemplazar estas fotografías por aquellas que los estudiantes hayan tomado en sus salidas a terreno a lo largo de los talleres. Los estudiantes reunidos en grupos escogieron cuatro fotografías que representen los cuatro momentos trabajados a lo largo del proyecto (Espacio Geográfico, Ciudad Colonial, Ciudad Republicana, Ciudad Global), luego cada fotografía fue clasificada y analizada según la tabla de registro etnográfico, donde entre otros aspectos se preguntaba sobre la intencionalidad de la fuente, quiénes la usaron, qué elementos del espacio geográfico se encuentran presentes, por qué es importante resguardar dicha fuente, etc. El objetivo de este cambio en la actividad responde a que los estudiantes escogieran a través de este ejercicio las futuras fotografías que fueron presentadas en la exposición realizada una vez finalizado el proyecto.

Actividades de la secuencia

ACTIVIDAD 1

ANÁLISIS DE PLANO HISTÓRICO

Cartografía digital

Observa la cartografía satelital de la ciudad de Vina del mar y luego desarrolla las siguientes actividades:

1. Localiza y señala el eje fundacional de la ciudad (crea una simbología), siguiendo lo aprendido en las salidas a terreno.
2. Localiza y señala la ubicación de tu colegio (crea una simbología).

Respecto al espacio geográfico representado en la imagen responde las preguntas que saldrán a continuación.

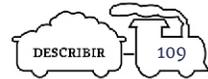
Haz una comparación evolutiva de las representaciones cartográficas de la ciudad de Vina del mar.



TIPOS DE FUENTES HISTÓRICAS			
ORALES	ESCRITAS	AUDIOVISUALES	MATERIALES
<p>Corresponden a los testimonios no escritos que nos entregan información del pasado. Entre las más habituales están las entrevistas, discursos, programas radiales, canciones, cuentos populares, etc.</p>	<p>Todos aquellos vestigios que nos dan información del pasado de forma textual o escrita. Entre ellas destacan los Censos, manuales, cartas diplomáticas, libros, documentos judiciales, etc.</p>	<p>Entiende a todos los registros visuales, sonoros o audiovisuales que permitan acceder a información sobre el pasado. Destacan los documentales, discos musicales, películas, programas de televisión, cápsulas informativas, fotografías, etc.</p>	<p>Corresponden al registro material de épocas anteriores a las nuestras que nos entregan información de las formas de cultura, economía y vida cotidiana. Entre ellas destacan ropajes, instrumentos de trabajo, adornos, esculturas, etc.</p>
TALES CÓMO			
<p>Recorta y pega aquí según corresponda</p>	<p>Recorta y pega aquí según corresponda</p>	<p>Recorta y pega aquí según corresponda</p>	<p>Recorta y pega aquí según corresponda</p>

ANEXO

Material recortable: Tipos de fuentes



ACTIVIDAD 6

De fuente histórica a patrimonio cultural



FUENTE 1: ESPACIO GEOGRÁFICO	Título de la fuente histórica	
	Tipo de soporte	
	Intencionalidad	
	¿Quiénes la usaron?, ¿Para qué la usaron?	
	¿Qué valores sociales representa la fuente?	
	Elemento del espacio geográfico	
	Tipo de patrimonio	
	¿Qué presentó para el pasado local?	
	¿Por qué crees importante resguardar esta fuente histórica?	
FUENTE 2: CIUDAD COLONIAL	Título de la fuente histórica	
	Tipo de soporte	
	Intencionalidad	
	¿Quiénes la usaron?, ¿Para qué la usaron?	
	¿Qué valores sociales representa la fuente?	
	Elemento del espacio geográfico	
	Tipo de patrimonio	
	¿Qué presentó para el pasado local?	
	¿Por qué crees importante resguardar esta fuente histórica?	

FUENTE 3: CIUDAD REPUBLICANA	Título de la fuente histórica	
	Tipo de soporte	
	Intencionalidad	
	¿Quiénes la usaron?, ¿Para qué la usaron?	
	¿Qué valores sociales representa la fuente?	
	Elemento del espacio geográfico	
	Tipo de patrimonio	
	¿Qué presentó para el pasado local?	
	¿Por qué crees importante resguardar esta fuente histórica?	
	FUENTE 4: CIUDAD GLOBAL	Título de la fuente histórica
Tipo de soporte		
Intencionalidad		
¿Quiénes la usaron?, ¿Para qué la usaron?		
¿Qué valores sociales representa la fuente?		
Elemento del espacio geográfico		
Tipo de patrimonio		
¿Qué presentó para el pasado local?		
¿Por qué crees importante resguardar esta fuente histórica?		



Resultados de la aplicación de la Secuencia analizando las fuentes históricas:

De la aplicación de la actividad *Analizando las fuentes históricas* en el curso de 6° A del Liceo La Igualdad de Valparaíso, 29 estudiantes realizaron la actividad correspondiendo al 72,5% del total de jóvenes en el curso y 11 estudiantes no la realizaron siendo un 27,5% del total. De aquellos que desarrollaron dicha actividad un 62% de ellos obtuvieron como evaluación “*Logrado*” para el criterio correspondiente al cumplimiento de todo lo planteado en las indicaciones de la actividad, un 24% medianamente logró dicho cometido y solo un 14% no logro con el cumplimiento de las instrucciones. Bajo el criterio en el que los estudiantes demuestran comprensión y apropiación de los contenidos sobre las fuentes históricas y su aplicación en el ejercicio un 45% obtuvo “*Logrado*”, un 41% medianamente logrado y un 14% no logro el cumplimiento de este punto. Bajo el criterio en donde los estudiantes demuestran un desarrollo de las habilidades de identificación de las fuentes, clasificación en el cuadro y comprensión de cada tipo, los estudiantes que lograron dicho criterio alcanzaron un 52% del total del curso, siendo un 34% los que medianamente lo lograron y sólo un 14% no lo logró. Por último, bajo el criterio relacionado a la demostración por parte de los estudiantes de capacidades ciudadanas en el desarrollo de la actividad (los cuales fueron medidos a través preguntas), quienes lograron con éxito fue un 41% del total, siendo aquellos que medianamente lograron demostrar capacidades ciudadanas un 21% y por último, un 38% de estudiantes no lograron demostrar ninguna capacidad.

Pasando al curso 6° B del mismo liceo, el total de estudiantes que realizaron la actividad fueron 28, correspondiendo a un 72% del número de estudiantes del curso, siendo 11 jóvenes quienes no la realizaron, es decir, un 28% del total. Ahora bien, bajo el primer criterio sobre el cumplimiento de las indicaciones, quienes realizaron la actividad y obtuvieron un

logrado fue un 57% del total, un 36% medianamente logro este punto y un 7% no lo logró. Los estudiantes que demostraron comprensión y aplicación de los contenidos y conocimientos previos acerca de las fuentes alcanzaron un 50%, quienes medianamente lograron esto fue un 29% del total de estudiantes y un 21% no logró este criterio. Los que demostraron un correcto desarrollo de las habilidades requeridas alcanzaron un 43%, repitiéndose el mismo porcentaje para quienes medianamente lograron dicho criterio y siendo un 14% quienes no lo lograron. Por último un 50% de los estudiantes demostraron capacidades ciudadanas, un 36% medianamente lo logró y un 14% no lo logró.

Por otro lado la aplicación de la misma actividad en el curso de estudiantes de 6° básico del Liceo Juan XXIII de El Belloto-Quilpué resultó que 4 estudiantes de los que participaron en aquel taller no realizaron la actividad, siendo un 26% del total; en cambio 11 estudiantes si la realizaron, es decir, un 73%. Basándonos en los criterios de evaluación anteriormente mencionados, a modo general más del 50% de los estudiantes obtuvieron logro en los cuatro criterios, un 35% medianamente lograron aquellos puntos y un 15% de estudiantes evaluados no lograron los criterios medidos.

De los datos entregados anteriormente, los estudiantes que en su mayoría alcanzaron una evaluación media identificaban solo una de las dos imágenes correspondientes a cada tipo, lo que puede significar: problemas en las instrucciones al no declarar recortar todas las imágenes correspondientes al tipo, dificultad por parte del estudiante para relacionar ciertas imágenes con los tipos de fuentes, etc. Es preciso señalar que en ningún caso algún estudiante clasificó de manera incorrecta una imagen con el tipo de fuente, lo que nos da a entender que una posible confusión o el contenido poco claro no fue la causa central dentro de los resultados obtenidos.

De la aplicación de la actividad *De fuente histórica a patrimonio cultural* en el curso 6° A del Liceo Igualdad, 32

estudiantes reunidos en 7 grupos realizaron la actividad correspondiendo al 80% del curso, siendo 8 estudiantes los que no la realizaron, es decir, un 20%. De estos 7 grupos, 2 de ellos obtuvieron el criterio “*logrado*” (28,5%) identificando y escogiendo las fotografías de acuerdo a las temáticas, analizándolas correctamente siguiendo la tabla etnográfica y comprendiendo los aspectos culturales del patrimonio y 5 de ellos obtuvieron medianamente logrado (71,4%), es decir, no se trabajaron todas las fotografías ni se respondieron los distintos aspectos que aparecían en la tabla de análisis. Por otro lado, del curso 6º B del mismo colegio 33 estudiantes reunidos en 5 grupos realizaron la actividad (84,6%) y 6 estudiantes no realizaron ninguna actividad (15,3%); de los grupos solo 1 obtuvo la calificación de logrado (20%), 2 de ellos fueron calificados como medianamente logrado y 2 de ellos no lograron los criterios solicitados (20%). Al analizar los cuadros medianamente completado, se pueden leer respuestas vagas e imprecisas sobre el análisis de la fotografía como por ejemplo al responder “*todos*” a raíz de la pregunta quiénes la usaron. Podemos decir que entre las razones que quizás llevaron a los estudiantes a responder de esta forma pueden ser una mal selección de imágenes y una nula aplicación de los contenidos trabajados en los talleres en aula y en las salidas a terreno.

La situación en el colegio de El Belloto-Quilpué fue muy óptima. 15 estudiantes reunidos en 3 grupos realizaron la actividad, siendo el 100% de los estudiantes que asistió a dicho taller. Estos tres grupos obtuvieron “*logrado*” dentro de los criterios de evaluación. Se observa en el estudio de las tablas la correcta comprensión y análisis de las fotografías (Ex - industria Carozzi de Quilpué por ejemplo) a través de la tabla completamente lograda, el contexto histórico sobre el proceso de industrialización y su impacto en la economía local, el reconocimiento del esfuerzo del trabajador de principio de siglo XX y la importancia de su cuidado y valoración por ser un elemento importante de la historia de la ciudad.

En el caso del colegio Winterhill de Viña del Mar, los estudiantes que realizaron la actividad llegan a los 28 (93,3%) siendo solo 2 (6,6%) los que no realizaron actividad alguna.

Reunidos en 5 grupos, solo 1 de ellos obtuvo logrado (20%), 3 de ellos medianamente lograron los criterios solicitados (60%) y 1 de ellos no logro lo solicitado ni tampoco completó la tabla etnográfica (20%).

A partir del análisis y estudio de las secuencias didácticas aplicadas en los cursos, los profesores del Liceo La Igualdad señalan que esta secuencia en particular propicia la observación del entorno, al trabajar por medio del método etnográfico el patrimonio y las distintas fuentes históricas presentes en la ciudad. Aun así, ellos plantean como una debilidad de estas actividades su rigidez, un trabajo muy guiado que entrega poco espacio para el desarrollo de la creatividad de los estudiantes. Por último, dentro de las sugerencias didácticas que señalan para el trabajo interdisciplinar de esta secuencia plantean la incorporación y validación de los relatos familiares como recurso etnográfico, como fuente histórica oral cercana para el estudiante. También acompañan esta actividad con trabajo de fuentes concretas, es decir, acompañar elementos visuales y elementos concretos como material de apoyo a través de la clase de artes y tecnología.

Secuencia Trabajo de campo: las Bitácoras de Registro Etnográfico.

La segunda secuencia didáctica se conforma por las dos *Bitácoras de Registro Etnográfico* trabajadas por los estudiantes en las salidas a terreno: la primera de ellas trató el Espacio Geográfico y la Ciudad Colonial mientras que la segunda salida, la Ciudad Republicana y la Ciudad Global. Las salidas a terreno dentro de esta metodología de trabajo son esenciales y fundamentales, en éstas los estudiantes concretizan sus conocimientos, aplicando las herramientas etnográficas en la ciudad misma. El equipo de trabajo planificó cada ruta a través de hitos dentro de la ciudad, dónde cada hito fuera representativo de un concepto eje dentro de cada capa histórica, y esto es lo que diferencia una salida turística de una salida a terreno etnográfico: no se busca que los estudiantes se conviertan en futuros guías turísticos patrimoniales si no que aprendan a “leer” cada capa histórica de su ciudad, sus transformaciones a lo largo del tiempo, los procesos nacionales aterrizados a la escala local, guiando dicha “lectura” a través del uso de herramientas de observación, de recolección de información, describiendo las características de lo que observan y sienten por medio de un registro individual como también un análisis grupal a través de preguntas que busquen la discusión y el trabajo de los contenidos vistos anteriormente en los talleres en aula.

El siguiente cuadro analiza la secuencia “*Bitácoras de Registro Etnográfico*” a partir de los aspectos curriculares desde donde pueden ser trabajadas:

Cuadro 2: Aspectos curriculares Bitácoras de Registro Etnográfico.

ASPECTOS CURRICULARES. BITÁCORAS DE REGISTRO ETNOGRÁFICO	
MINEDUC Nivel 6° Básico. Objetivo de Aprendizaje (OA):	Explicar y dar ejemplos de aspectos que se mantienen y aspectos que han cambiado o se han desarrollado en la sociedad chilena a lo largo de su historia
Objetivo de Aprendizaje contextualizado (OAC):	<ul style="list-style-type: none"> - Comprende la evolución histórica de las ciudades, sus continuidades y transformaciones, identificando los patrimonios insertos en ellas. - Propone acciones de reconocimiento, puesta en valor y difusión del Patrimonio cultural de su ciudad.
Contenido Conceptual (saber):	<ul style="list-style-type: none"> - Patrimonio natural - Patrimonio histórico - Patrimonio cultural - <i>Patri-monstruos</i>
Contenido Procedimental (saber hacer):	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica los rasgos característicos del espacio a través de la etnografía. - Propone acciones patrimoniales que favorecen el acceso al conocimiento de la ciudad a las futuras generaciones. - Realiza análisis cualitativos través del análisis y trabajo en grupos.
Contenido Actitudinal / ciudadanía / DD.HH (Saber Ser)	<ul style="list-style-type: none"> - Conoce y valora el ejercicio ciudadano en la interacción reflexiva-práctica con el espacio urbano local - Comprende su rol ciudadano en acciones que favorecen el bienestar de la comunidad - Conoce y respeta las acciones democráticas, tal como es la participación ciudadana en la toma de decisiones en su ciudad.
Habilidades trabajadas	Obtener información - Contrastar - Analizar - Explicar - Evaluar

Descripción de las actividades:

Las bitácoras de registro etnográfico se utilizan cada vez que se llega al hito o momento clave dentro de la ruta, se dividen en 4 momentos más el diseño individual de una cartografía que represente la ruta realizada en la salida. Cada momento se divide en 2 partes: un registro individual donde se toman los distintos elementos del espacio a través de la observación etnográfica (temperatura, sentidos utilizados, características)

y la otra parte aborda los contenidos trabajados, analizando el sitio por medio de preguntas que favorezcan la discusión grupal. Este apartado comúnmente se divide en 3 preguntas. Al final de cada bitácora se encuentra la actividad sobre la cartografía urbana, donde los estudiantes deben plasmar el recorrido realizado e identificar los momentos trabajados en clases.

A continuación se presentan como ejemplo la *bitácora de registro* utilizada en la segunda salida a terreno desarrolla en la ruta patrimonial de Viña del Mar:

SALIDA A TERRENO 2 BITÁCORA DE REGISTRO ETNOGRÁFICO	
REGISTRO INDIVIDUAL	DISCUSIÓN GRUPAL
Aspectos Formales	
Fecha:	Análisis etnográfico del paisaje urbano de Valparaíso.
Hora de comienzo:	
Hora de cierre:	
Temperatura:	
Sentidos utilizados:	
ANÁLISIS DESCRIPTIVO	
MOMENTO 1	a) ¿Cuáles son las principales características arquitectónicas del llamado Palacio Vergara?
TEMA:	b) ¿Qué nos dice la arquitectura del Palacio acerca del modo de vida de la elite viñamarina? ¿Cómo se relaciona esto con la llamada <i>belle époque</i> ?
LUGAR:	
CARACTERÍSTICAS DEL LUGAR:	c) ¿Qué representa este edificio para la ciudad de Viña del Mar?

DESCRIPCIÓN ETNOGRÁFICA (Análisis descriptivo)	DISCUSIÓN GRUPAL (Análisis cualitativo)
<p>MOMENTO 2</p> <p>TEMA:</p> <p>LUGAR:</p> <p>CARACTERÍSTICAS DEL LUGAR:</p>	<p>a) Imaginen que pueden viajar a través del tiempo. Es 1910, Viña del Mar, sector Coleta Abarca. ¿Cómo describirían el paisaje del lugar según lo visto en clases respecto del pasado industrial de la ciudad?</p> <p>b) A partir de lo visto en el lugar, ¿qué modelo de ciudad es el que proyecta Viña del Mar en la actualidad?</p> <p>c) ¿Qué ganó y que perdió Viña del Mar al favorecer un tipo de modelo de ciudad basado en el turismo en contraposición al modelo de ciudad industrial? Expliquen su respuesta.</p>

DESCRIPCIÓN ETNOGRÁFICA (Análisis descriptivo)	DISCUSIÓN GRUPAL (Análisis cualitativo)
<p>MOMENTO 3</p> <p>TEMA:</p> <p>LUGAR:</p> <p>CARACTERÍSTICAS DEL LUGAR:</p>	<p>a) ¿Cuáles son los orígenes históricos de la población Riesco - Crav?</p>
	<p>b) ¿Cómo se relaciona esta población con el modelo de ciudad industrial? Expliquen.</p>
	<p>c) ¿Considerarían la población Riesco-Crav como un patrimonio de la ciudad de Viña del Mar? Justifiquen su respuesta.</p>

REGISTRO INDIVIDUAL	
CARTOGRAFÍA SALIDA A TERRENO 2	
1.- Cree un título para el recorrido. 2.- Registre el recorrido con un punto de inicio y final. 3.- Diseñe simbología para cada uno de los momentos registrados. 4.- Localice y señale las coordenadas geográficas según corresponda (Norte, Sur, Este y Oeste).	Simbología:
Título del recorrido: " _____ "	Momento 1
	Momento 2
	Momento 3



Resultados de la aplicación de la Secuencia de trabajo de campo:

Los resultados que a continuación se presentan dan cuenta de las actividades realizadas tanto en la primera salida como en la segunda. Es preciso señalar que por distintos motivos algunos estudiantes no participaron en una o ambas salidas, situación que se dio en los tres colegios participantes, por tanto los resultados cuantitativos son aproximados pues no se cuenta con todas las bitácoras individuales.

De las bitácoras analizadas de los estudiantes del Liceo Juan XXIII, un 60% de los estudiantes obtuvieron un medianamente logrado como evaluación, es decir, logran registrar de manera incompleta el análisis individual, sus respuestas son simples en la discusión grupal y realizan a medias la cartografía del recorrido; mientras que el 40% restante logran satisfactoriamente el registro individual, trabajan en grupo en la discusión de las preguntas y realizan el registro cartográfico de la salida. Las respuestas relacionadas al espacio geográfico durante la primera salida evidencian una positiva aplicación de los contenidos de los talleres al incluir en ellas conceptos trabajados tales como paisaje natural, paisaje cultural, o al identificar por medio de la observación los distintos elementos que conforman dichos paisajes. Así también se desarrolló una discusión en torno a la relación hombre-espacio geográfico hoy en día, entendiendo que el Fundo El Carmen en años anteriores fue centro de discusión en torno a las modificaciones del plan regulador y una posterior defensa ciudadana hacia el pulmón verde de la ciudad. En cambio, el último momento relacionado con las viviendas sociales KPD en la segunda salida no quedó del todo clarificada, siendo la bitácora con más ausencia de respuestas; esto se puede entender por ser el último punto trabajado, en un horario de almuerzo y sumando el cansancio de los estudiantes, factores negativos que mermaron muy posiblemente esta actividad.

De las bitácoras analizadas en el Colegio Winterhill, un 45% de los estudiantes obtuvieron un medianamente logrado, un 40% logró satisfactoriamente los objetivos de la salida a terreno y un 15% obtuvo un no logrado, es decir, no realizó el registro individual, no participo en la discusión grupal ni tampoco realizó la cartografía. Esta última cifra se puede deber, entre otros factores, a una falta de motivación de los estudiantes por conocer su propia ciudad lo que generó distracciones, falta de atención cuando el tallerista introducía los temas, etc., o también la poca experiencia de trabajar fuera del aula, en la ciudad misma, afecta negativamente en el desarrollo de las actividades.

Se observa que el estudiante logra identificar elementos centrales a través de su registro etnográfico individual, sin embargo en el registro grupal, sus respuestas son vagas e imprecisas, como por ejemplo al señalar que el patrimonio histórico es “algo que marcó la historia” o que el camino a Quillota permitía “bajar de la montaña”. En este caso el estudiante no logra hacer la relación entre la Hacienda colonial, el camino empedrado y la economía local.

En el Liceo La igualdad de Valparaíso, las bitácoras del curso 6° A presentan en su mayoría un trabajo medianamente logrado (55% del total), un 15% obtiene un logrado y un 30% de los estudiantes no logran los objetivos planteados. Las cifras son muy similares en el curso 6° B: un 60% logra medianamente el cumplimiento de los objetivos, un 10% cumple satisfactoriamente con trabajo individual y grupal y un 30% de los estudiantes obtiene un no logrado. Las altas cifras de no cumplimiento de las actividades durante la salida pueden deberse a los mismos factores señalados anteriormente, sumando esta vez la alta cantidad de estudiantes presentes lo que permite que grupos de estudiantes se separen del conjunto y pierdan la atención del trabajo central.

Las preguntas que mayormente fueron respondidas positivamente fueron las relacionadas al trabajo portuario. En ellas los estudiantes reconocían y relacionaban el auge de la ciudad con el comercio marítimo, sin embargo flaqueaban al diferenciar entre el monopolio comercial colonial y el trabajo transnacional y globalizador de hoy. A su vez, la mayoría de los estudiantes reconocen las amenazas al patrimonio local, señalando a los “patri-monsstruos” como aquellas personas o actividades que dañan el patrimonio sin pensar.

A partir de los resultados, podemos señalar que el trabajo en terreno es fundamental, pertinente y necesario para el desarrollo de este nuevo modelo. En este sentido las profesoras del Liceo Juan XXIII señalan que a través de este modelo el estudiante logra valorar, apreciar, respetar y lograr pertenencia al comprender donde ha desarrollado su propia vida, permitiendo las salidas a terreno una recopilación de experiencias y un análisis de los avances culturales de su ciudad. Ellas sugieren para una mejora de este ejercicio un trabajo interdisciplinario que incorpore el aspecto musical, con salidas a terreno hacia el interior rural de la ciudad (Colliguay en este caso particular) y que los estudiantes recopilen instrumentos musicales autóctonos de percusión y de cuerda, haciendo una investigación con los instrumentos indígenas de la zona. Por otro lado, otros profesores del mismo establecimiento aportan también en que las salidas permiten que los estudiantes conozcan su entorno, amplíen su cultura y construyan un sentido de pertenencia y en caso de que no se pueda acceder a un lugar por distintos motivos, trabajar con fotografías tanto antiguas como actuales del lugar, e ir trabajando sobre ello. Además, la observación etnográfica se inscribe como una de las grandes fortalezas pues permite que los estudiantes se den cuenta de las transformaciones que ha tenido el lugar, estudiando las transformaciones in situ.

REFLEXIÓN FINAL

La propuesta formativa “*Etnógrafos escolares: Descubriendo el patrimonio cultural del Gran Valparaíso*” implementada en las comunas de Valparaíso, Viña del Mar y Quilpué se propuso desarrollar el conocimiento, puesta en valor y difusión del Patrimonio Cultural, material e inmaterial, a través de talleres dirigidos a estudiantes y seminarios de perfeccionamiento para docentes. En dicha propuesta se plantea un modelo didáctico para la enseñanza del patrimonio, a través de estrategias constructivistas del aprendizaje, la metodología científica de la etnografía para la búsqueda y recopilación de información, el modelo de la “*ciudad educadora*” como fuente para el conocimiento del propio entorno y el desarrollo del pensamiento histórico a través estrategias en la enseñanza de la historia local. En este sentido, el trabajo con los docentes se sustentó en el diseño de estrategias pedagógicas, por medio de la contextualización curricular, enfocadas en la enseñanza del patrimonio, posibles de ser aplicadas en los distintos niveles educativos y en las variadas ramas del conocimiento. En tanto el trabajo con los estudiantes buscó probar el modelo didáctico en aula y en terreno mediante el uso del cuaderno etnográfico, aplicándose en contextos educativos distintos, moldeándose y perfeccionándose de acuerdo al método educativo de la investigación-acción, vale decir, un proceso espiral continuo de diseño, aplicación y diagnóstico de las distintas actividades y secuencias didácticas.

Desde esta óptica el patrimonio se convierte en el recurso principal, la herramienta por el cual se puede trabajar el rescate identitario y la puesta en valor de las distintas memorias colectivas desde la escuela. Cuando partimos desde la noción constructiva y social del Patrimonio Cultural se logra trabajar de manera abierta y complementaria con otras miradas las problemáticas, ideas y desafíos que se presentan dentro de este campo. De esta manera el proyecto logra introducir la enseñanza del patrimonio de manera

vertical en la escuela, ya sea porque hace partícipes de su construcción a toda la comunidad educativa y la multiplicidad de memorias que ella guarda, como también porque logra romper la barrera de la misma escuela, vinculando la institución con la ciudad en la que habita, otorgándole sentido y pertenencia; así entonces el patrimonio no solo ocupa y agota únicamente el campo de lo histórico, sino que, como elemento que permite reflexionar acerca de nuestro pasado nos ubica necesariamente en el presente para pensar y repensar las problemáticas actuales de nuestra ciudad/sociedad, diseñar propuestas y proyecciones futuras, todo esto desde la mirada del estudiante.

En este sentido, la propuesta formativa de los Etnógrafos Escolares se plantea como un modelo de enseñanza del patrimonio, diferenciándose de otros modelos presentados desde instituciones públicas y privadas al trabajar el patrimonio como un campo específico de la cultura y por tanto, su enseñanza difiere de la enseñanza clásica de la historia, posee una didáctica propia si partimos de la premisa que *“Patrimonio no es igual a Historia”*. Pero como bien sabemos no es Historia, sin embargo se nutre de ella, es por esto que uno de los aportes para el trabajo en aula es la construcción del pensamiento histórico tomando los elementos de la historia local para el desarrollo de aprendizajes significativos en los estudiantes, de esta manera la vinculación de los grandes procesos nacionales en la escala local permite desarrollar habilidades de continuidad y cambio, temporalidad, multiconsecuencialidad, entre otras, de manera más cercana, planteando incluso como desafío futuro el poder recopilar fuentes históricas locales para el trabajo en aula de estos procesos, como insumos para el trabajo docente. Un ejemplo de esto es el uso de fuentes locales coloniales para los talleres de Quilpué, donde los estudiantes lograron analizar el período usando fuentes judiciales para, posteriormente, reconstruir de manera

material la información que las fuentes les proporcionaban.

Otro de los elementos importantes necesarios de rescatar es que la presente propuesta plantea la necesidad de trabajar el concepto patrimonial desde una base formativa ciudadana. Muchas actividades están enfocadas en situar al estudiante como un sujeto activo dentro de la sociedad, en este sentido, planteamos que la escuela es el espacio privilegiado, más no el único, para el aprendizaje del ejercicio de la ciudadanía. Y es que el patrimonio otorga la capacidad de estudiar y analizar las múltiples problemáticas urbanas de la ciudad: ideas sobre la puesta en valor y protección de sitios patrimoniales, patrimonio como bien turístico, las inmobiliarias como amenazas al modelo de ciudad, el turismo y la historia como bien de consumo, etc. Dicho esto, el estudiante ubicado en la esfera de lo público es también un sujeto participativo, con opinión, acerca de qué tipo de ciudad quiere, en qué modelo de comunidad se siente más cómodo; haciéndose cargo del pasado pero pensando en el futuro de su propia ciudad. Y esto es notable observarlo cuando los estudiantes de Valparaíso reconocen ciertos “*patri-moustros*” como elementos amenazantes del patrimonio y la ciudad, proponiendo distintas soluciones en defensa y protección de aquellos sitios que más sentidos tienen para ellos. Y es que el sentirse parte de una sociedad/comunidad no solo depende de un plano temporal sino también espacial, y aquí destaca el utilizar una nueva perspectiva de trabajar la ciudad: la ciudad educadora. La ciudad es utilizada como una herramienta que nos entrega mucha información posible de ser traducida en aprendizaje, pero que sin embargo debe ser mediada, guiado dicho aprendizaje por el docente. El proyecto contempló dos salidas a terreno por cada curso, a pesar de ello el modelo requiere un intercambio constante con la ciudad. Es en la ciudad donde se concretizan y refuerzan aquellos conocimientos aprendidos en el aula, es allí donde se ponen en funcionamiento aquellas habilidades etnográficas para la

obtención de información que ésta posee.

El modelo se sustenta en la investigación-acción, por tanto es un modelo en continuo perfeccionamiento, con elementos a mejorar en cada aplicación. Cada ciudad posee sus propias lógicas, modos de vida, formas de habitabilidad y su propia historia, por tanto siempre es necesario adecuar el modelo al contexto, y como docentes, adecuarlo curricularmente. Uno de los aspectos que observamos y creemos necesario mejorar es la enseñanza lineal de la historia de la ciudad (capas históricas de la ciudad); su aplicación temporal progresiva (de lo prehispánico a lo actual) si bien permite de manera clara realizar análisis de continuidad y cambio entre los estudiantes, el trabajo con el patrimonio permite también “*revolver*” esas mismas capas, vale decir, por ejemplo, partir analizando la ciudad desde la actualidad hacia atrás, o partir desde el período republicano y trabajar las otras capas de manera paralela. Y es que la aplicación del proyecto dentro del marco de la educación formal hace pesar los contenidos lineales como son trabajados dentro del Curriculum Nacional. De la misma manera, creemos que se debe mejorar la utilización de las fuentes históricas y realizar un trabajo permanente de ellas en cada capa histórica. El problema que suscitó durante la ejecución de este modelo fue un trabajo tardío (durante la última capa histórica) en el reconocimiento, identificación y clasificación de las fuentes históricas con los estudiantes, para luego realizar la conversión de estas fuentes en patrimonio. Creemos que es necesario no solo utilizar continuamente distintas fuentes históricas, sino también darles las herramientas a los estudiantes para que las reconozcan y sepan trabajarlas. Observamos esta debilidad durante los últimos talleres, donde en muchos casos no quedó clarificado por qué una fuente histórica puede convertirse en patrimonio y por qué no todas las fuentes históricas son patrimonio.

El proyecto de los etnógrafos escolares logra incorporar la

mirada y las opiniones de los niños y niñas en las problemáticas reales del presente por medio del método de observación científica de la etnografía con el fin de analizar y apropiar los distintos elementos culturales presentes en la ciudad a través de los ámbitos del urbanismo, del patrimonio y la ciudadanía. A su vez, el uso de herramientas etnográficas para la observación de la ciudad y sus paisajes permitió que los estudiantes pudieran iniciar acciones patrimonialistas tales como son la documentación, la difusión y la interpretación del patrimonio cultural material e inmaterial. Se logró realizar aquel vínculo entre la escuela y la ciudad a través de las salidas pedagógicas y el trabajo en la ciudad, donde los estudiantes asumieron una actitud de compromiso con el medio ambiente, con la historia de la ciudad y con las múltiples memorias que en ella transitan y conviven. Y por último, el presente modelo para la enseñanza del patrimonio se presenta como un modelo posible capaz de ser reproducido en distintos contextos educativos, como un aporte real para el trabajo docente en aspectos como el patrimonio cultural, el pensamiento histórico, la formación ciudadana y la contextualización curricular en espacios locales.

BIBLIOGRAFÍA

Arjun Appadurai (2001). *“La modernidad desbordada”*. Ediciones Trilce S.A., Buenos Aires.

Armando de Ramón (2015). *“Santiago de Chile. Historia de una sociedad urbana”*. Editorial Catalonia. Chile.

Beatriz Nates (2010). “Soportes teóricos y etnográficos sobre el concepto de territorio”, en *Revista Co-Herencia* Vol. 8, N°14. Medellín, Colombia.

Elliot Jhon (2000). *“La investigación-acción en educación”*. Barcelona, Morata.

Fernando Venegas (y otros) (2011). *“Arqueología e historia del curso medio inferior del río Aconcagua”*. Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Hugo Contreras Cruces (2015). *“Historia e historiografía de lo colonial en Chile, 1990 - 2013”*, en Álvaro Góngora Escobedo (compilador), *Anatomía de una disciplina 25 años de historiografía chilena*, Santiago, Ediciones Universidad Finis Terrae.

(2004). *“Servicio personal y comunidades indígenas en el valle de Quillota durante los primeros años del asentamiento español, 1544 - 1569”*, en *Cuadernos Interculturales* N° 3, Universidad de Valparaíso.

Jacqueline Gysling (2002). *“Nuevo Currículo. Aprender a vivir juntos”*, en *Revista de Educación*. Edición N°297. Mineduc, Santiago de Chile.

Jahir Rodriguez (2001). *“Ciudad educadora: Una perspectiva política desde la complejidad”*, en *Pensar Iberoamérica Revista de Cultura*. Dirección electrónica <http://www.oei.es/historico/pensariberoamerica/colaboraciones02.htm> [revisado última vez 03/09/2016]

Joel Candau (2006). *“Antropología de la memoria”*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.

Leopoldo Sáez Godoy (2004). “Valparaíso: guía histórico - cultural, siglos XVI - XXI”, Valparaíso, Editorial BACH.

Llorenç Prats (1997). “Antropología y patrimonio”. Barcelona, Editorial Ariel S.A.

Luis Alegría (2012). “Patrimonio, museos y museología”, en Daniela Marsal, Hecho en Chile. Reflexiones en torno al patrimonio, Santiago, Ediciones del CNCA.

Nestor García Canclini (1999). “Los usos sociales del Patrimonio Cultural”, en Aguilar Criado Encarnación, Patrimonio Etnológico. Nuevas perspectivas de estudio, Consejería de Cultura. Junta de Andalucía, España.

Paul Ricoeur (2008). “La memoria, la historia, el olvido”. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Piero Castagneto (2010). “Una Historia de Viña del mar. La hija de los rieles”. Santiago, Editorial RIL.

Rosa María Guerrero (2005). “Identidades territoriales y patrimonio cultural: la apropiación del patrimonio mundial en los espacios urbanos locales”, en Revista F@ro, Universidad de Playa Ancha, Chile.

Saskia Sassen (2003). “Los espectros de la globalización”. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

ANEXOS

Actividades en el aula



Estudiantes del colegio Winterhill presentando un mapa conceptual.



Estudiantes del Liceo Juan XXIII trabajando en su cuaderno.



Niñas del 6° B del Liceo La Igualdad construyendo una maqueta de Valparaíso colonial



Estudiantes del 6° A presentando un mapa conceptual sobre el espacio geográfico de su ciudad.

Entrega de materiales y Kit Etnográfico



Grupo curso del Liceo La Igualdad de Valparaíso



Colegio Winterhill de Viña del Mar



Liceo Juan XXIII de El Belloto, Quilpué.

Grupos en las salidas de trabajo en terreno



Liceo Juan XXIII de El Belloto, Quilpué.



6° A del Liceo La Igualdad de Valparaíso



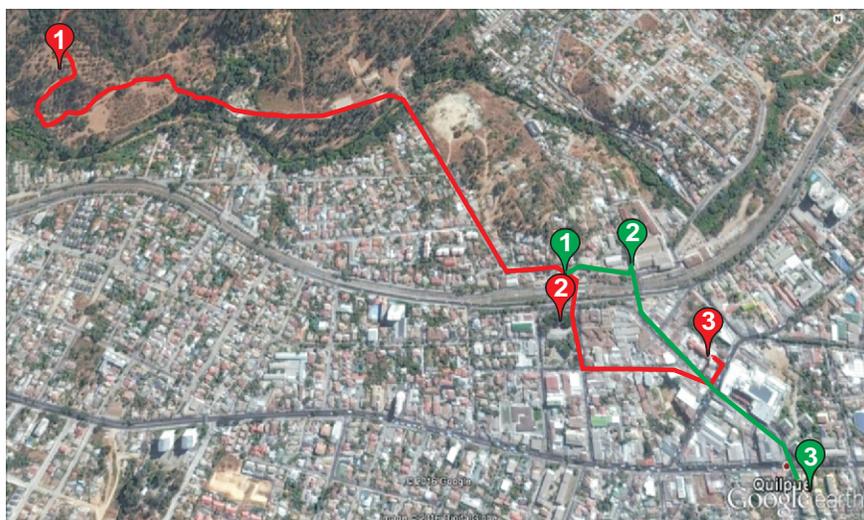
6° B del Liceo La Igualdad de Valparaíso



Colegio Winterhill de Viña del Mar

Mapa de las rutas e hitos de cada salida a terreno

Ciudad de Quilpué



Salida N°1 Ruta **Roja**

Capas: Espacio Geográfico y Ciudad Colonial

Hito 1: Fundo El Carmen

Hito 2: Piedras Tacitas

Hito 3: Parroquia de Quilpué

Salida N°2 Ruta **Verde**

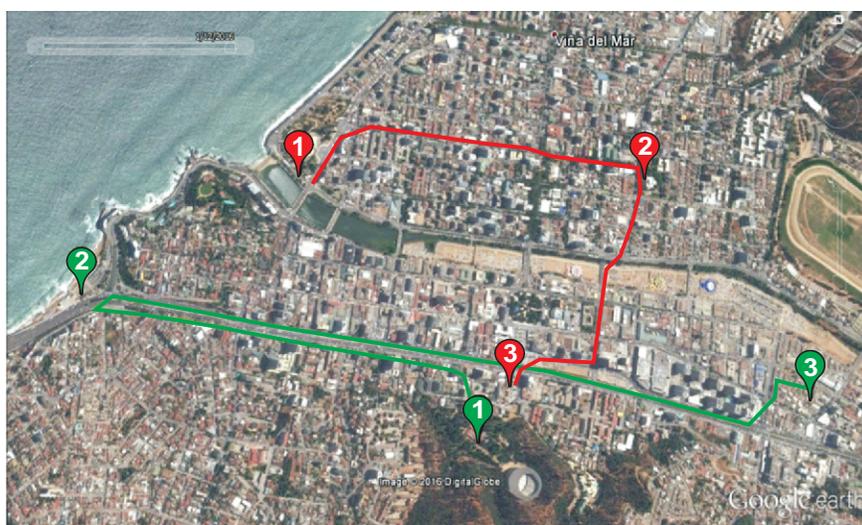
Capas: Ciudad Republicana y Ciudad Global

Hito 1: Estación de ferrocarril

Hito 2: Fábrica Carozzi

Hito 3: Edificios KPD

Ciudad de Viña del Mar



Salida N°1 Ruta **Roja**

Capas: Espacio Geográfico y Ciudad Colonial

Hito 1: Desembocadura Marga-Marga

Hito 2: Calle Quillota

Hito 3: Parroquia de Viña del Mar

Salida N°2 Ruta **Verde**

Capas: Ciudad Republicana y Ciudad Global

Hito 1: Palacio Vergara

Hito 2: Caleta Abarca

Hito 3: Población CRAV

Ciudad de Valparaíso



Salida N°1 Ruta **Roja**

Capas: Espacio Geográfico y Ciudad Colonial

Hito 1: Plaza Bismarck

Hito 2: Iglesia La Matriz

Hito 3: Castillo San José - Casa Cochrane

Salida N°2 Ruta **Verde**

Capas: Ciudad Republicana y Ciudad Global

Hito 1: Puerto de Valparaíso

Hito 2: Iglesia Luterana

Hito 3: Mirador Barón

Actividad de cierre de los talleres de estudiantes y exposición fotográfica



Bienvenida de parte del Director del Instituto de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Valparaíso, Leopoldo Benavides



Presentación Coro de la Facultad de Humanidades, Universidad de Valparaíso.



Estudiantes, profesores, padres y apoderados en la exposición foto-gráfica y coctel de cierre, actividad realizada en la Hall subterráneo del centro de Extensión de la Universidad de Valparaíso.

Seminarios de perfeccionamiento docente



Docentes del Colegio Winterhill



Docentes del Liceo Juan XXIII



Docentes del Liceo La Igualdad